

**LUIS DA SILVA SOUZA**

**OS PROCESSOS DE DITONGAÇÃO E  
MONOTONGAÇÃO NA ESCRITA DE  
ESTUDANTES DE 4º E 5º ANOS DO  
ENSINO FUNDAMENTAL**

**NAZARÉ DA MATA/PE**

**2018**

**LUIS DA SILVA SOUZA**

**OS PROCESSOS DE DITONGAÇÃO E  
MONOTONGAÇÃO NA ESCRITA DE  
ESTUDANTES DE 4º E 5º ANOS DO  
ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Pernambuco – Campus Mata Norte como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS-PPGL.

Área de Concentração: Linguagens e Letramentos

Linha de Pesquisa: Teorias da Linguagem e Ensino

**Orientador: Prof. Dr. André Pedro da Silva**

**NAZARÉ DA MATA/PE  
SETEMBRO/2018**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
Campus Mata Norte CMN/UPE  
Biblioteca Mons. Petronilo Pedrosa

S725p

Souza, Luis da Silva.

Os processos de ditongação e monotongação na escrita de estudantes de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental/ Luis da Silva Souza. – Nazaré da Mata: o autor, 2018.

114 p.:Il.

Orientador: Dr. André Pedro da Silva.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Pernambuco. Campus Mata Norte. Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS, 2018.

1. Monotongação. 2. Ditongação. 3. Sociolinguística . 4. Variação Escrita. I. Título. II. Silva, André Pedro da . (Orient.).

CDD 23<sup>th</sup> ed. –410  
Rosa Cristina - CRB4/1841

**LUIS DA SILVA SOUZA**

**OS PROCESSOS DE DITONGAÇÃO E MONOTONGAÇÃO NA ESCRITA DE  
ESTUDANTES DE 4º E 5º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

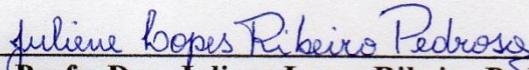
Dissertação apresentada ao Programa de  
Mestrado Profissional em Letras-  
PROFLETRAS da Universidade de  
Pernambuco, *Campus* Mata Norte, como  
requisito para obtenção do título de  
Mestre em Letras, em 27/09/2018.

**DISSERTAÇÃO APROVADA PELA BANCA EXAMINADORA**



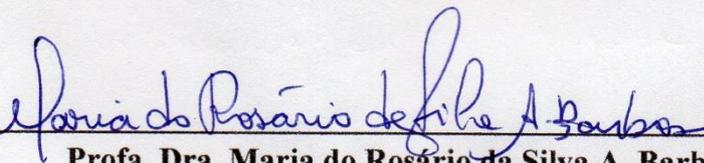
---

**Prof. Dr. André Pedro da Silva (UFRPE)**  
**Orientador (UPE/Mata Norte)**



---

**Prof. Dra. Juliene Lopes Ribeiro Pedrosa**  
**Examinador Externo (UFPB)**



---

**Prof. Dra. Maria do Rosário da Silva A. Barbosa**  
**Examinador Interno (UPE/Mata Norte)**

Nazaré da Mata- PE

2018

## AGRADECIMENTOS

A Deus...

Aos meus pais, *in memoriam*...

Aos meus irmãos...

A Jefferson Gomes...

Ao corpo docente do PROFLETRAS...

Ao professor André Pedro, paciente orientador...

Aos colegas de curso...

À Janiere, minha diretora...

À Rosalva, que se tornou minha amiga...

A todos que, durante este caminho, permitiram-me encontros e reencontros...

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a Manoel Albino de Souza e Maria Gomes da Silva Souza,  
popularmente, Manoel de Zé Bino e Maria de Bina,  
carinhosamente, *pai e mãe*.

*In memoriam*

## RESUMO

Neste trabalho, desenvolvemos um estudo sobre os fenômenos fonológicos da ditongação e da monotongação. Na fala, estes fenômenos acontecem sem apresentar nenhum estigma para o falante; na escrita, porém, quando aparecem, configura desvio da norma padrão e são fontes de preconceito linguístico. Buscamos, aqui, sobretudo, investigar como esses fenômenos ocorrem na escrita de estudantes de 4º e 5º ano do ensino fundamental em escolas públicas localizadas em ambiente rural e em ambiente urbano. Como referencial teórico, utilizamos os trabalhos de Bortoni-Ricardo (2004), Pedrosa (2014), Tasca (2002), Barros (2000), Silva (2004), Hora (2008) e Seara; Nunes; Lazzarotto-Volcão (2015), dentre outros que tiveram como foco os aspectos aqui estudados. Pudemos evidenciar, através dos dados obtidos, dentre os contextos linguísticos e extralinguísticos observados, os que mais favorecem a aplicação da regra da monotongação e da ditongação, no grupo pesquisado. Os processos de monotongação e de ditongação são fenômenos fonológicos que ocorrem no interior da estrutura silábica e caracterizam-se pelo apagamento e pela inserção da semivogal, respectivamente. Como metodologia para obtenção dos dados, aplicamos duas vezes a proposta de ditado mudo e em seguida a proposta da produção de texto a partir do gênero fábula. O *corpus* foi composto, portanto, de cento e vinte atividades realizadas por quarenta alunos de ambos os sexos. Os resultados da observação demonstram que os processos de monotongação e ditongação, investigados, estão condicionados, no grupo estudado, principalmente, a fatores linguísticos.

**Palavras-chave:** Monotongação. Ditongação. Sociolinguística. Variação Escrita

## RESUME

En este trabajo, desarrollamos un estudio sobre los fenómenos fonológicos de la ditongación y de la monotongación. En el habla, estos fenómenos ocurren sin presentar ningún estigma para el hablante; en la escritura, sin embargo, cuando aparecen, configura desviación de la norma estándar y son fuentes de prejuicio lingüístico. Buscamos, aquí, sobre todo, investigar cómo estos fenómenos ocurren en la escritura de estudiantes de 4º y 5º año de la enseñanza fundamental en escuelas públicas ubicadas en ambiente rural y en ambiente urbano. Como referencial teórico, utilizamos los trabajos de Bortoni-Ricardo (2004), Pedrosa (2014), Tasca (2002), Barros (2000), Silva (2004), Hora (2008) e Seara; Nunes; Lazzarotto-Volcão (2015), entre otros que tuvieron como foco los aspectos aquí estudiados. Hemos podido evidenciar, a través de los datos obtenidos, entre los contextos lingüísticos y extralingüísticos observados, los que más favorecen la aplicación de la regla de la monotongación y de la ditongación, en el grupo investigado. Los procesos de monotongación y de ditongación son fenómenos fonológicos que ocurren en el interior de la estructura silábica y se caracterizan por el borrado y la inserción de la semivogal, respectivamente. Como metodología para la obtención de los datos, aplicamos dos veces la propuesta de dictado mudo y luego la propuesta de la producción de texto a partir del género fábula. El *corpus* fue compuesto, por lo tanto, de ciento veinte actividades realizadas por cuarenta alumnos de ambos sexos. Los resultados de la observación demuestran que los procesos de monotongación y ditongación, investigados, están condicionados, en el grupo estudiado, principalmente, a factores lingüísticos.

**Palabras clave:** Monotongación. Diptongación. Sociolingüística. Variación Escrita

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1:</b> Diferenças entre fala e escrita .....	15
<b>Tabela 2:</b> Relação biunívoca entre grafema e fonema .....	22
<b>Tabela 3:</b> Relação não biunívoca entre fonema e grafema .....	23
<b>Tabela 4:</b> Relação não biunívoca entre grafema e fonema .....	24
<b>Tabela 5:</b> Relação dos aspectos variáveis da fala com a escrita de consoantes	26
<b>Tabela 6:</b> Relação dos aspectos variáveis da fala com a escrita de vogais .....	28
<b>Tabela 7:</b> Padrões silábicos .....	41
<b>Tabela 8:</b> Escala de soância de segmentos sonoros que constituem a sílaba ..	41
<b>Tabela 9:</b> Roteiro da motivação para produção de texto .....	58
<b>Tabela 10:</b> Monotongação no ditado mudo .....	61
<b>Tabela 11:</b> Ditongação no ditado mudo .....	71

## LISTA DE IMAGENS

<b>Imagem 1:</b> Representação do contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita .....	17
<b>Imagem 2:</b> Contínuo de oralidade-letramento .....	18
<b>Imagem 3:</b> Alfabeto maiúsculo de forma .....	22
<b>Imagem 4:</b> Esquema dos elementos que constituem a sílaba .....	40
<b>Imagem 5:</b> Exemplo de ditongo crescente .....	43
<b>Imagem 6:</b> Exemplo de ditongo decrescente .....	43
<b>Imagem 7:</b> Processo de metátese .....	63
<b>Imagem 8:</b> Contínuo de urbanização .....	69
<b>Imagem 9:</b> Jogo soletrando .....	91

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Atividade de produção de texto .....	59
<b>Quadro 2:</b> Ditongação na produção de texto .....	86
<b>Quadro 3:</b> Atividade 1 .....	91
<b>Quadro 4:</b> Atividade 2 .....	92
<b>Quadro 5:</b> Atividade 3 .....	92
<b>Quadro 6:</b> Atividade 4 .....	93
<b>Quadro 7:</b> Atividade 5 .....	93
<b>Quadro 8:</b> Atividade 6 .....	94

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1:</b> Monotongação de [ay], [ey] e [ow] – Escola Rural x Escola Urbana ...	68
<b>Gráfico 2:</b> Monotongação x Escolaridade – Escola Rural x Escola Urbana .....	70
<b>Gráfico 3:</b> Ditongação nas palavras o ditado mudo – Variante Rural-urbano.....	76
<b>Gráfico 4:</b> Ditongação x Escolaridade – Escola Rural x Escola Urbana .....	77
<b>Gráfico 5:</b> Monotongação na produção de texto .....	82
<b>Gráfico 6:</b> Monotongação do ditongo [ãw] .....	84

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	15
2.1 Oralidade e escrita .....	15
2.2 Aquisição da escrita .....	21
2.3 Ortografia .....	33
2.4 Processos fonológicos .....	36
2.5 A sílaba .....	39
2.6 Ditongo .....	42
2.6.1 Monotongação .....	44
2.6.2 Ditongação .....	46
2.7 Variação e Ensino .....	47
<b>3 METODOLOGIA</b> .....	53
3.1 Natureza da pesquisa .....	53
3.2 Contexto da pesquisa .....	54
3.3 Seleção das turmas .....	55
3.4 Seleção dos participantes .....	56
3.5 <i>Corpus</i> da pesquisa .....	56
<b>4 ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	60
4.1 Analisando a monotongação nas palavras do ditado mudo .....	61
4.1.1 Observando a variante social <i>Rural-urbano</i> .....	67
4.1.2 Observando a variante social <i>Escolaridade</i> .....	70
4.2 Analisando a ditongação nas palavras do ditado mudo .....	71
4.2.1 Observando a variante social <i>Rural-urbano</i> .....	75
4.2.2 Observando a variante Social <i>Escolaridade</i> .....	76
4.3 Atividade de produção de texto .....	78
4.3.1 Analisando a ocorrência da monotongação no texto .....	79
4.3.2 Analisando a ocorrência da ditongação no texto .....	85

4.4 Outros processos encontrados .....	87
4.4.1 Alçamento .....	87
4.4.2 Apagamento de /r/ final .....	87
<b>5 INTERVENÇÃO DIDÁTICA .....</b>	<b>89</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>95</b>
<b>7 REFERÊNCIAS .....</b>	<b>97</b>
<b>8 APÊNDICES .....</b>	<b>100</b>
<b>Apêndice A</b> (Figuras para o 1º treino ortográfico) .....	100
<b>Apêndice B</b> (Figuras para o 2º treino ortográfico) .....	101
<b>Apêndice C</b> (Conjunto de Atividades) .....	102

## 1. INTRODUÇÃO

Muitas pesquisas têm sido empreendidas no sentido de aperfeiçoar e melhorar, de certo modo, o ensino de Língua Portuguesa (LP). Entre essas pesquisas, ganham sempre mais destaque aquelas sobre variação linguística tomando como pano de fundo os processos fonológicos da monotongação e da ditongação.

A língua é viva, passível de mudanças e por isso está sujeita à variação. A este respeito, Mollica (2014, p. 39) afirma 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.

Os processos de ditongação e de monotongação são exemplos de variações que podem ocorrer na língua. Esses processos, por sua vez, são típicos da modalidade oral, ocorrendo naturalmente sem que a sua realização diminua a capacidade comunicativa dos falantes ou gere incompreensões.

A monotongação se caracteriza pela redução do ditongo à vogal simples como, por exemplo, em f[e]ra ~ f[ej]ra, c[o]ro ~ c[ow]ro ou c[a]xa ~ c[aj]xa. Já no processo de ditongação, pelo contrário, ocorre a inserção da semivogal como nas palavras rap[aj]z ~ rap[a]z; fregu[êj]s ~ fregu[ê]s, por exemplo.

Todavia, esses processos aparecem, também, na escrita dos estudantes, principalmente em período de alfabetização quando estes estão se apropriando do sistema de escrita. Sobre isso, Borttoni-Ricardo (2004, p.37) assevera que “os professores não sabem muito bem como agir diante dos chamados ‘erros de português’”. A maioria dos professores dos anos iniciais, porém desconhecem esses temas. Alguns, em região afastada dos centros urbanos, ainda são professores leigos.

Nesse contexto, a ditongação e a monotongação passam a ser um problema sério. Se por um lado revela a heterogeneidade própria da língua, por outro gera incompreensões e estigmas.

Não é raro que encontremos professores sem saber o que fazer diante deste ou daquele aluno que está escrevendo “errado” ou que avançou na série sem saber escrever. Diante dessas inquietações, desenvolvemos essa pesquisa com o objetivo de investigar os processos de monotongação e ditongação na escrita dos estudantes de 4º e 5º ano do ensino fundamental, partindo de pressupostos da sociolinguística e da fonologia.

Na primeira parte desse trabalho, traremos uma reflexão sobre as relações entre linguagem oral e linguagem escrita. Em seguida, abordaremos o tema da aquisição da escrita, da ortografia, e passaremos pelo conceito de ditongo para compreender do que se trata a ditongação e a monotongação. Em seguida, voltaremos nossa atenção à estrutura da sílaba na língua portuguesa e, por fim, trataremos sobre variação e ensino.

Na segunda, tentamos explicar detalhadamente como se deu o trabalho de pesquisa, a metodologia e os recursos que foram necessários para que este se concretizasse.

Na terceira parte, portanto, seguem as análises dos processos de ditongação e monotongação realizados nas atividades que foram propostas aos estudantes. Buscaremos nessa seção apresentar algumas explicações para a ocorrência desses processos, mostrando que são processos comuns dentro do sistema linguístico.

E na última parte, trazemos algumas atividades que serviram para abordar esses conteúdos com os estudantes. São atividades simples, porém com um potencial grande de conduzir os estudantes à reflexão sobre o sistema de escrita.

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção, apresentaremos o referencial teórico que deu base ao nosso trabalho. Antes, porém, de abordarmos os processos de ditongação e monotongação, trataremos de outros aspectos relevantes para esse estudo e que possuem relação com esses fenômenos observados na pesquisa.

### 2.1 Oralidade e Escrita

O ser humano é um ser social, vive em grupos e sente a necessidade de ter com quem conversar, de discutir opiniões, de trocar experiências, entre outras. Para a espécie humana, interagir em sociedade é uma ação indispensável e para esta realização, portanto, faz uso de uma faculdade cognitiva que lhe é própria: a capacidade de poder se expressar por meio da linguagem.

É valendo-se da linguagem que o ser humano, através da oralidade ou da escrita, externa seus sentimentos, registra sua história, expressa suas opiniões, organiza seu pensamento, propaga suas crenças. “Toda atividade discursiva e todas as práticas linguísticas se dão em textos orais ou escritos” (cf. MARCUSCHI e DIONISIO, 2007, p. 13).

Fala e escrita constituem, por assim dizer, dois lados e uma mesma moeda e os estudos linguísticos já tem apontado certa dificuldade em separar com traços rígidos uma coisa da outra. Na tabela a seguir, Koch (2005, p. 78), esquematiza as diferenças entre fala e escrita.

**Tabela 1 - Diferenças entre Fala e Escrita**

<b>Fala</b>	<b>Escrita</b>
Contextualizada	Descontextualizada
Implícita	Explícita
Redundante	Condensada
Não-planejada	Planejada
Predominância de ‘modus pragmático’	Predominância de ‘modus sintático’
Fragmentada	Não fragmentada

Incompleta	Completa
Pouco elaborada	Elaborada
Pouca densidade informacional	Densidade informacional
Predominância de frases curtas, simples ou coordenadas	Predominância de frases completas com subordinação abundante
Pequena frequência de passivas	Emprego frequente de passivas
Pouca nominalização	Abundância de nominalizações
Menor densidade lexical	Maior densidade lexical

**Fonte:** Koch (2005, p. 78)

Um dos elementos fundamentais de diferenciação entre a linguagem oral e a linguagem escrita, de acordo com Barros (2000), é a forma como se inscrevem no tempo caracterizando a escrita como planejada, sem marca de formulação e contínua; enquanto a fala se caracteriza pela presença de marcas de formulação e reformulação, descontínua e não planejada, espontânea. Sobre este fator 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...

Por ser concebida como abstrata, formal e complexa, foi atribuído à escrita, por muito tempo, um nível de superioridade frente à modalidade oral. Historicamente, percebe-se, inclusive, no ensino de língua materna essa supervalorização da escrita em relação à fala. Aliás, a disciplina chamada de *Língua Portuguesa*, instalada no final do século XIX, tinha como base o estudo da gramática da língua; e, a sua preocupação era ensinar a escrever e “escrever bem”.

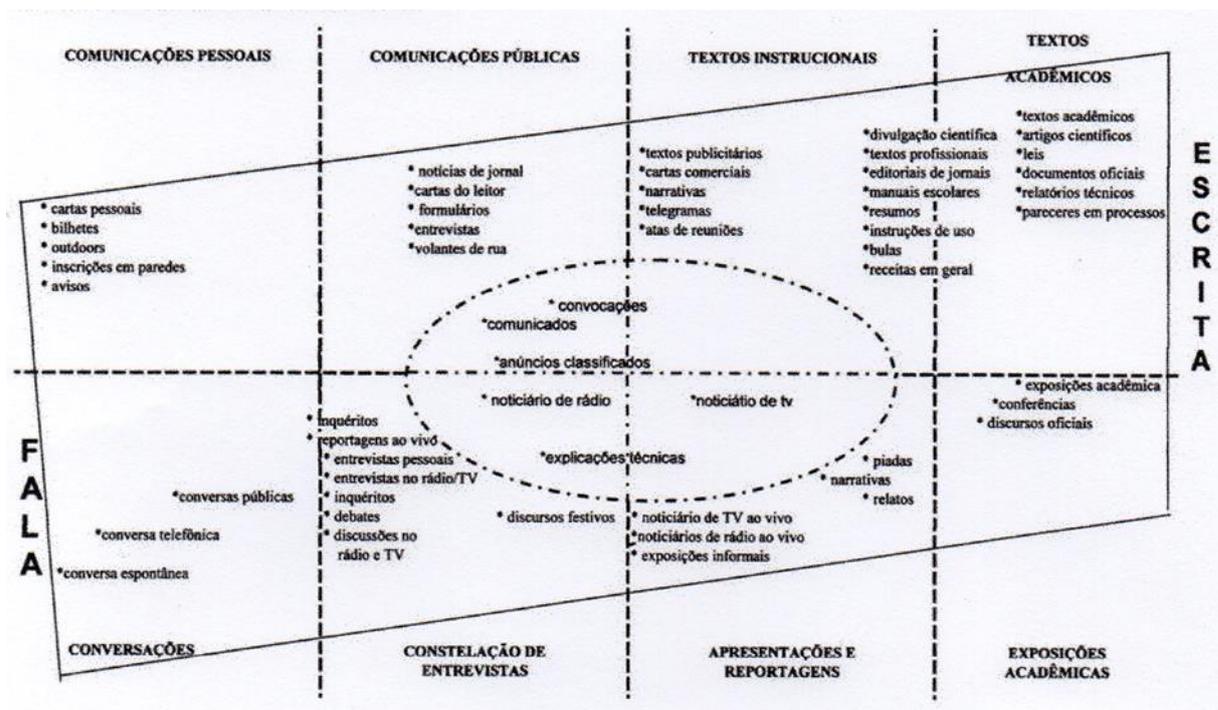
Nas primeiras décadas do século XX, a concepção de língua que orientava o ensino de língua materna era a de sistema único, o que significava a não aceitação das variedades. Ensinar português representava levar os alunos

ao reconhecimento do sistema lingüístico, com a aprendizagem das regras prescritas pela gramática normativa. (CLARE, 2002, p. 10)

Contudo, este quadro foi mudando com o surgimento da linguística moderna que propôs um novo olhar ao que diz respeito à ênfase dada a oralidade e afirmando a primazia<sup>1</sup> desta em relação à escrita. A atividade comunicativa dá-se primeiramente por intermédio da fala, como afirmam Marcuschi e Dionísio (2007, p. 17) ao apontarem que “o domínio da língua e seu conhecimento primeiro é de natureza oral”.

Fala e escrita se destinam à interação verbal entre os usuários da língua. Pensar que uma seja superior à outra é uma visão equivocada. Marcuschi (2001) apresenta essas duas modalidades de linguagem dentro de um contínuo, conforme demonstrado na imagem a seguir:

**Imagem 1 – Representação do contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita**



Fonte: Marcuschi (2001, p.41)

<sup>1</sup> Entenda-se como aquilo que se adquire primeiro e não com aquilo que é superior. Neste caso, queremos dizer que a competência comunicativa é adquirida, primeiro, por meio da linguagem oral e, posteriormente, por meio da linguagem escrita. Primeiro aprende-se a falar, depois, a escrever.

Embora, fala e escrita tenham suas especificidades próprias, não encontramos grandes oposições entre elas. As duas modalidades servem ao mesmo sistema linguístico.

Bortoni-Ricardo (2004) também situa o evento comunicativo numa linha imaginária chamada de *contínuo* e apresenta, então, o *contínuo de oralidade e letramento*, como podemos ver na imagem.

### Imagem 2 - Contínuo de oralidade-letramento



**Fonte:** Bortoni-Ricardo (2004, p. 62)

Em um polo estão os eventos de oralidade, isentos da influência direta da escrita; e, do outro, os eventos de letramento, aqueles mediados pela língua escrita. Mas cabe-nos concordar com Bortoni-Ricardo (2004), quando afirma que as fronteiras entre os polos não são bem marcadas. Dessa forma, entendemos que o uso da língua em eventos de oralidade está sujeito à influência de domínios próprios dos eventos de letramento e vice-versa.

São por meios orais que se desenvolvem as primeiras interações com a língua, utilizando-a em situações reais para fins diversos de comunicação. A língua, por sua vez, ganha vida nesse contexto de uso real e vai evoluindo por meio das interações entre os falantes que, mais tarde, consolidam, na escrita, as mudanças ocorridas. Um exemplo disso seria o pronome de tratamento *vossa mercê*, que, em um processo de evolução da língua, veio se modificando e hoje se fala e se escreve *você* (na fala ainda se encontra a forma *cê*). Assim, poderíamos afirmar que a escrita é resultado da fala, embora que aquela não deve ser entendida como mera representação desta.

Seria exagerado pensar a escrita, simplesmente, como transcrição da linguagem oral. Cada uma das modalidades possui aspectos próprios que a outra não comporta. Sobre isso, afirma Cagliari (2007, p.37) 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 próprias, sua vida própria, almejando finalidades específicas.

Contudo, também, não é possível negar que a linguagem oral influencie a escrita. E, a este respeito, Marcuschi e Dionisio (2007, p.15) afirmam que

[...] a criança, o jovem ou o adulto já sabe falar com propriedade e eficiência comunicativa sua língua materna quando entra na escola, e sua fala influencia a escrita, sobretudo no período inicial da alfabetização, já que a fala tem modos próprios de organizar, desenvolver e manter as atividades discursivas. Esse aspecto é importante e permite entender um pouco mais as relações sistemáticas entre oralidade e escrita e suas inegáveis influências mútuas.

Ultimamente a sociolinguística tem fomentado um enfoque na língua em seu contexto de uso, considerando a variação como um objeto de estudo científico. A língua é viva e, por isso, passível de mudanças. Segundo Tasca (2002, p. 17), “as línguas utilizadas para comunicação humana constituem sistemas dinâmicos, heterogêneos e, portanto, sujeitas à variação e à mudança”. Tais mudanças ocorridas no campo da oralidade vão aos poucos aparecendo no campo da escrita.

Neste sentido, podemos compreender que o estudo da língua em sua modalidade oral pode apresentar subsídios para a compreensão da língua em sua modalidade escrita. Assim, desenvolver o estudo das questões com relação à oralidade pode ser um ponto de partida eficiente para compreender e se apropriar da linguagem escrita com eficiência.

Em um olhar histórico, constatamos, neste aspecto, que a fala é bem anterior à escrita. A tradição oral como recurso comunicativo é característica de todos os povos em todos os tempos. Sobre isso, Corrêa (2001, p. 137, *apud* BYNUM, 1974) afirma que “por muito tempo o único meio pelo qual qualquer tipo de conhecimento pôde sobreviver de uma geração a outra foi a tradição oral. A fala rítmica foi o primeiro grande meio de comunicação de ideias complexas do mundo, [...]”.

É inerente ao ser humano a necessidade de comunicação para relacionar-se com o meio e com seus pares; e a linguagem oral está na base desse relacionamento permitindo-lhe socializar-se, em uma primeira instância, mais imediata, com o mundo que o rodeia, através da conversação. Aqui, definimos

conversação como a interação entre interlocutores que discorrem sobre assuntos do seu próprio cotidiano, alternadamente.

Os participantes de um diálogo espontâneo qualquer alternam os turnos da fala. Não há uma rigidez na disposição de quem fala ou do assunto que se fala. O evento discursivo acontece informalmente, em uma situação de proximidade entre os participantes da conversação que precisam estar atentos, além daquilo que é verbalizado, pois a produção de sentido no discurso oral leva em consideração atividades não verbais, como gestos, olhares, posição corporal e outros.

Transpondo, agora, a ideia de produção oral, se isso for possível, para a escrita, vamos entender que aquele que fala é quem escreve e, aquele que ouve, quem lê. Contudo, vale deixar claro que as propriedades da produção oral diferem das propriedades da produção escrita. Enquanto na oralidade a expressão acontece pela sonoridade, no texto escrito acontece pela visualização da representação gráfica.

Assim, em um primeiro momento da aquisição da escrita, o alfabetizando descobre que as letras representam os sons da fala e num segundo momento, com o auxílio do alfabetizador, ele deverá perceber que a correspondência fonema/grafema no sistema alfabético é indireta, às vezes, até irregular; e deverá desmistificar o “errôneo conceito” de que a escrita seja uma transcrição da fala. A este respeito, tomamos embasamento no que afirma Barros (2000, p. 74) ao dizer que a “escrita não transcreve apenas a fala em outra substância de expressão. Ela utiliza recursos diferentes da fala para expressar, e de modo diferente, conteúdos que a fala exprime pela sonoridade da expressão”.

Embora haja uma correspondência entre os sons e as letras, é um erro conceber a escrita como representação da fala. Há itens lexicais que podem ser pronunciados de uma forma e escritos de outra maneira, o padrão acústico não coincide com o padrão ortográfico; em outras palavras, nem sempre se escreve da maneira como se fala.

Ao ingressar na escola, a criança ainda não possui essa compreensão e diante da aprendizagem da escrita tende muito facilmente a construir a ideia de

relação biunívoca<sup>2</sup> entre os fonemas que já sabe pronunciar e as letras que começa a conhecer.

Neste sentido, os professores alfabetizadores, em especial, devem estar atentos no intuito de perceber os processos fonológicos que os estudantes transpõem da oralidade para escrita e, longe de ignorar ou condenar, desenvolver uma abordagem que favoreça a consciência fonológica dos estudantes e proporcione de modo eficaz, já nas séries iniciais, a aquisição da escrita, foco da próxima seção. Passemos a ela.

## 2.2 Aquisição da Escrita

A escrita é uma forma de comunicação criada pelo homem, há milhares de anos, diante da necessidade de um meio que lhe permitisse realizar registros permanentes possibilitando ao pensamento humano atravessar o tempo e o espaço, sem interferências.

Desta forma, diversos povos desenvolveram seu sistema de escrita. Entre esses sistemas desenvolvidos ao longo da história, voltamos nossa atenção para o sistema de escrita fonográfico, que, no dizer de Pedrosa (2014, p.58)

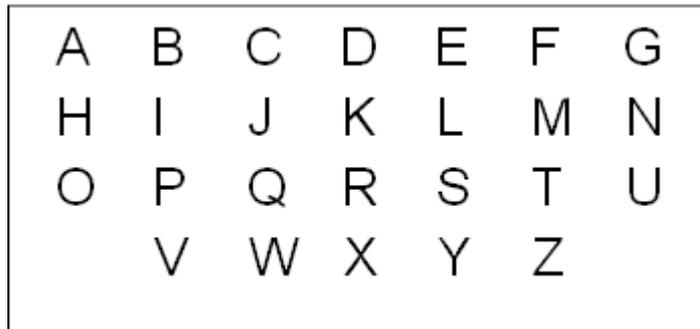
tem por propósito principal representar os sons através de um meio menos efêmero do que a fala e que, assim, possibilite o registro e a conseqüente recuperação na “íntegra” do que foi dito/escrito. Para atender a esse propósito, surgiram os registros alfabéticos [...]

Neste campo, do sistema de escrita fonográfico, está o sistema de escrita da Língua Portuguesa, caracterizado pelo uso do sistema alfabético, tendo como princípio a relação entre as letras e os fonemas.

Desenvolvido pelos povos fenícios e, seguindo um processo de evolução histórica, natural e convencional, o alfabeto da Língua Portuguesa possui atualmente vinte e seis letras e pode ser grafado de várias formas, como se pode observar na imagem abaixo:

---

<sup>2</sup> A ideia de que cada fonema seja representado por uma única letra.

**Imagem 3 - Alfabeto Maiúsculo de Forma**

**Fonte:** autoria do pesquisador

Entretanto, a função que o alfabeto possui de representar, graficamente, um enunciado falado, é uma função irregular, dada a variação linguística à qual a língua está sujeita. Sobre isso, Pedrosa (2014, p.58), afirma que

É inegável que a variação linguística tornou-se um problema para a escrita fonográfica, já que contrariava o propósito primeiro de “recuperação” de informação, ou seja, de registro capaz de ser lido por qualquer pessoa em qualquer momento.

Dessa forma, entendemos que o sistema alfabético não se encerra na relação letra-fonema. Nem sempre uma letra do alfabeto representa diretamente um som da língua. Essa relação direta pode acontecer, mas, não em todos os casos, como demonstram os quadros a seguir, propostos por Pedrosa (2014):

**Tabela 2 - Relação Biunívoca entre Grafema e Fonema**

LETRA	SOM	EXEMPLO
A	/a/	Aluno, cadeado
B	/b/	Bola, cabo
D	/d/	Dama, cedo
F	/f/	Fato, garfo
H	∅	Hora, história
J	/ʒ/	Janela, caju
K	/k/	Kilograma, kiwi
L	/l/	Lata, mola
M	/m/	Mata, cama

N	/n/	Nata, cana
P	/p/	Pato, capa
T	/t/	Tapa, pote
V	/v/	Vaca, carvão
Y	/i/	Yago

Fonte: Pedrosa (2014, p. 59)

**Tabela 3 - Relação não Biunívoca entre Fonema e Grafema**

SOM	LETRA E CONTEXTO DE USO	EXEMPLOS
[ã]	Ã → vogal nasalizada A + Consoante Nasal	Anão, então, sã, anã Antes, cantam
[õ]	Õ → vogal nasalizada O + Consoante nasal	Corações, peões Ontem, decompor, som, tom
/s/	C → antes de E ou I Ç → antes de A, O, U no meio da palavra S → no início de palavras ou depois de consoante SS → entre vogais SC → entre vogais, sendo a segunda vogal E ou I SÇ → entre vogais, sendo a segunda vogal A ou O XC → entre vogais, sendo a segunda vogal E ou I X → entre vogais	Ceifar, mercearia, cidade, acima Coração, maçã Sapo, silêncio, ânsia, consolar Passo, assado Nascer, discípulo Cresça, floresço Excesso, excipiente Sintaxe, máximo, próximo
/g/	G → antes de A, O, U GU → antes de E ou I	Galinha, gosto, gula Guerreiro, guincho
/ʒ/	G → antes de E ou I J → em todos os contextos	Gengibre, girafa Janela, jeito, jiló, queijo, caju
/k/	C → antes de A, O, U QU → antes de E ou I	Cadeira, louco, cuco Queijo, quilo

/x/	R → na sílaba inicial da palavra RR → entre vogais	Rato, reino Carro, pirraça
/ʃ/	CH → em todos os contextos X → em todos os contextos	Chalé, cheiro, chinelo, choque, bicho, chuva Xadrez, xereta, xícara, queixo, xucro
/z/	Z → em todos os contextos  S → entre vogais X → entre vogais	Zagueiro, rezar, zebra, jazigo, zona, zumbi Casa, rosa, riso Exame, exercício, exílio

Fonte: Pedrosa (2014, p. 60)

**Tabela 4 - Relação não Biunívoca entre Grafema e Fonema**

LETRA	SOM E CONTEXTO DE USO	EXEMPLOS
E	/e/ → em sílaba tônica /ɛ/ → em sílaba tônica [ê] → vogal E seguida de consoante nasal [êj] → vogal E seguida de consoante nasal em final de palavra	Me <u>d</u> o, de <u>l</u> e, cab <u>e</u> lo, ip <u>ê</u> Aque <u>l</u> a, de <u>l</u> a, be <u>l</u> o, pé Então, embolar, agenda, calendário Tem, também, contém, vintém, parabéns
O	/o/ → em sílaba tônica /ɔ/ → em sílaba tônica	Bo <u>l</u> o, agog <u>ô</u> , tij <u>o</u> lo Bo <u>l</u> a, mo <u>l</u> e, cip <u>ô</u>
I	/i/ → em qualquer sílaba [ĩ] → vogal I seguida de consoante nasal	Pipa, catita, saci, lidar, citar Ímpar, capim, pingo, motim
U	/u/ → em qualquer sílaba [ũ] → vogal U seguida de consoante nasal	Uva, urubu, caju Umbu, atum, mundo
C	/s/ → antes de E ou I /k/ → antes de A, O, U	Ceifar, mercearia, cidade, acima Carro, coragem, culinária

QU	/k/ → antes de E ou I /kw/ → antes de A, E, I	Querido, aquela, aquilo Aquarela, sequela, tranquilo
G	/g/ → antes de A, O, U /ʒ/ → antes de E ou I	Galinha, gosto, gula Gengibre, girafa
R	/r/ → entre vogais /x/ → entre vogais	Caro, pirar Carro, pirraça
S	/s/ → no início de palavra ou depois de consoante /z/ → entre vogais	Sapo, silêncio, ânsia, consolar  Casa, rosa, riso
W	/w/ → no início de palavras /v/ → no início da palavra	Wattímetro, William Wanderléia
X	/s/ → entre vogais /z/ → entre vogais /ʃ/ → em todos os contextos /ks/ → entre vogais	Sintaxe, máximo, próximo Exame, exercício, exílio Xadrez, xereta, xícara, queixo, xucro Sexo, tóxico

**Fonte:** Pedrosa (2014, p. 61)

Na tabela 2, as letras possuem relação direta com os sons que representam. É esta a primeira ideia de escrita que as crianças em alfabetização desenvolvem, mesmo que não seja uma associação simples de ser realizada. Inclusive, é partindo desse pressuposto que a escola inicia, com as crianças, o trabalho com a escrita.

Já as tabelas 3 e 4 mostram com clareza que um único fonema pode ser representado por mais de uma letra na escrita e uma só letra pode ser empregada para representar mais de um som, o que dificulta ainda mais, para o alfabetizando, a apropriação do sistema alfabético. A esse respeito, Cagliari (2009, p. 101) deixa claro que essa “relação entre as letras e os sons da fala é sempre muito complicada pelo fato de a escrita não ser o espelho da fala e porque é possível ler o que está escrito de diversas maneiras”.

Não obstante essa realidade linguística, Pedrosa (2014) apresenta essa inconstância na relação fonema-grafema, considerando os aspectos variáveis da fala, em outra demonstração de relação não biunívoca.

**Tabela 5 - Relação dos Aspectos Variáveis da Fala com a Escrita de Consoantes**

<b>CONSOANTES</b>			
<b>PROCESSOS</b>	<b>LETRA</b>	<b>SOM</b>	<b>EXEMPLOS</b>
SIMPLIFICAÇÃO DA PALATAL: LATERAL E NASAL	LH	[ʎ] → entre vogais [li] → antes de [a, o, u] [j] → antes de [e] [j] → entre vogais	Mulher, velho Palha, piolho Colher Palhaço, espelho
	NH	[ɲ] → entre vogais [ɲ] → antes de [i] Nasalização da vogal anterior + [ø]	Manhã, sonho Companhia Dinheiro, galinha, caminhão
PALATALIZAÇÃO	T	[t] → em todos os contextos [tʃ] → precedido de [j] ou seguido de [i] / [ɪ]	Tudo, contigo, mato Destino, pente, muito
	D	[d] → em todos os contextos [dʒ] → precedido de [j] ou seguido de [i]	Dado, cadeado, dito Ditado, desde, doido
	VOGAL + L	[ɫ], [w] → meio e final de palavras [ø] → precedido por [u] no meio da palavra e no final da palavra	Caldo, mel Multa, sul, anel
	VOGAL + R	[h] → antes de consoante surda e final absoluto da palavra [ɦ] → antes de consoante sonora [ø] → final de palavra	Carta, amor feliz, mar#, amar# Carga, mar negro Agir#, amor#, ser

CONSOANTES EM POSIÇÃO DE CODA			feliz
	VOGAL + M (antes de P e B) Vogal + N (antes das demais consoantes)	Vogal nasalizada	Campo, passagem  Canto, dente
	VOGAL + X	[s], [ʃ] → antes de consoante surda [ks] → em final absoluto de palavra	Expectativa, texto  Látex, fax
	VOGAL + S	[s], [ʃ], [h] → antes de consoante surda ou em final absoluto de palavra [z], [ʒ], [ɦ] → antes de consoante sonora [∅] → em final absoluto de palavra	Deste, desfazer, mas foi, mas#  Desde, desligar, mas menina Mas, dois, três
	VOGAL + Z	[s], [ʃ], [h] → antes de consoante surda ou em final absoluto de palavra [z], [ʒ], [ɦ] → antes de consoante sonora [∅] → em final absoluto de palavra	Dez casas, dez#  Dez dias  Dez, arroz, faz, vez

Tabela 6 - Relação dos Aspectos Variáveis da Fala com a Escrita de Vogais

VOGAIS			
PROCESSOS	LETRA	SOM	EXEMPLOS
MONOTONGAÇÃO E DITONGAÇÃO	VOGAL + SEMIVOGAL	Ditongo → em todos os contextos Monotongo → em contextos propícios ao apagamento da semivogal	Leite, cai, viu, sou  Caixa, feira, couro, outro
	VOGAL	Vogal → em todos os contextos Vogal + [j] → seguindo por contexto coronal	Arroz, luz, paz, mas, três  Arroz, luz, paz, mas, três
	E	[e] → em sílabas tônicas e átonas [ɛ] → em sílabas tônicas e átonas [ɪ] → em sílabas átonas [j] → junto a uma vogal para criar um ditongo nasal	Medo, <b>elefante</b>  Festa, <b>elefante</b>  Pente, <b>feliz</b>  Põe, corações, mãe

ALÇAMENTO E SEMIVOCALIZAÇÃO DAS VOGAIS	O	[o] → átonas [ɔ] → átonas  [U] → em sílabas átonas [ũ] → junto a uma vogal para formar um ditongo nasal	<b>Ovo, bobo, joelho</b> <b>Ovos, morte, copo, colher (substantivo)</b> <b>Bobo, coruja, ovo</b>  <b>Mão, pão, chão</b>
	I	[i] → em sílabas tônicas e átonas [j] → junto a uma vogal para formar um ditongo	<b>Lidar, fino, cabide, saci</b> <b>Boi, cai, fui, beijo</b>
	U	[u] → em sílabas tônicas e átonas [w] → junto a uma vogal para formar um ditongo	<b>Urubu, angu, tatu</b>  <b>Mau, céu, sou</b>

**Fonte:** Pedrosa (2014, p. 64)

As tabelas 5 e 6 revelam que, além das estruturas internas, como fora apresentado nas tabelas 2 e 3, outras estruturas, externas à língua, favorecedoras da variação oral, podem influenciar no processo de aquisição da escrita, uma vez que o domínio e o conhecimento da língua que a criança adquire primeiro é o da linguagem oral. Isso faz com que o domínio da modalidade escrita seja ainda mais desafiador para o alfabetizador e para criança, sobretudo.

Quando a criança ingressa na escola inicia-se, por assim dizer, o processo de aprendizagem da escrita. Ferreiro e Teberosky (1986), ao observarem crianças em processo de alfabetização, puderam descobrir que durante este caminho as crianças constroem diferentes hipóteses de escrita que vão desde a fase das garatujas até a fase considerada ortograficamente correta.

Com base nesses estudos de Ferreiro e Teberosky (1986), Ramos (2011, p. 33) coloca seis níveis de escrita pelos quais passam o alfabetizando, a saber:

- **Nível pré-silábico:** neste nível as letras ainda não representam nada para a criança. Ela escreve utilizando rabiscos e garatujas. A correspondência com o som ainda não existe. A criança não compreende o que são as letras nem entende que elas são o recurso que os adultos alfabetizados utilizam para escrever;
- **Nível silábico I:** neste nível a criança já compreende que as letras são utilizadas para escrever. A atividade de reproduzir o próprio nome e a observação das palavras que encontra ao seu redor contribui para essa compreensão, contudo, ainda não consegue atribuir valor sonoro às letras. Uma letra qualquer, geralmente as do seu nome, quando já memorizado, pode ser empregada para registrar uma palavra;
- **Nível silábico II:** neste nível a relação entre sons e letras já é possível de ser estabelecida. No entanto, a criança ainda não tem a noção de quantas letras deve utilizar para escrever determinada palavra. Por isso, é comum a criança escrever uma letra para cada sílaba da palavra ou trocar a sílaba por uma letra de som semelhante o que demonstra está começando a compreender a ideia da sílaba de padrão consoante-vogal, naturalmente;
- **Nível pré-alfabético:** neste nível a escrita da criança já é passível de leitura, mesmo que ainda apresente falta de letras como, por exemplo, na construção de sílabas com padrão silábico diferente do padrão consoante-vogal e/ ou na construção de dígrafos.
- **Nível alfabético com falhas:** neste nível a escrita da criança já é fluente, entretanto apresenta erros ortográficos como a troca de “s” por “z” entre vogais. Isso demonstra que ela ainda não se apropriou do fato que alguns sons podem ser representados por mais de uma letra. É a compreensão da relação biunívoca entre som e letra. Muitas crianças estacionam nesse nível;
- **Nível alfabético-ortográfico:** nesta fase a escrita é considerada “correta” uma vez que se apresenta obediente ao que prescreve a gramática e a ortografia. Aqui, a criança compreende que o grafema possui relação com cada som no interior da sílaba e que o padrão silábico não é um único e exclusivo padrão (consoante-vogal).

Neste caminho, podemos constatar que a partir do momento que a criança começa a dar sentido às letras, ela o faz por correspondência à oralidade. Ou seja, ela passa a entender que as letras se transformam em sons ou vice-versa, atribuindo a partir daí a relação existente entre fonema e representação gráfica.

Dessa forma, escrever seria uma espécie de transcrição fonética, e essa compreensão estimulará a escrita das palavras tomando como referência a oralidade, ou seja, escrever da maneira como se fala. Vejamos o que Stampa (2009, p.52) diz a este respeito:

Os autores concordam que existe uma relação entre oralidade e escrita, isto é, a escrita representa a oralidade. Porém, esta representação não se dá de forma de uma transcrição fonética. Algumas palavras podem ser escritas de forma muito próxima do modo como são faladas, mas isto não é uma regra geral. É essa uma das questões da linguagem que confunde o aprendiz.

Neste limiar do conhecimento está a pessoa do alfabetizador. O professor tem diante dessa realidade a tarefa de desenvolver nas crianças, à medida que elas forem evoluindo nos níveis da escrita, aquilo que chamamos de consciência fonológica, isto é, em linhas gerais, a consciência de que os sons que constituem as palavras são diversos e se repetem em diferentes palavras.

O conhecimento acerca da estrutura sonora da linguagem desenvolve-se nas crianças ouvintes no contato destas com a linguagem oral de sua comunidade. É na relação dela com diferentes formas de expressão oral que essa habilidade metalinguística desenvolve-se, desde que a criança se vê imersa no mundo linguístico. (STAMPA, 2009, p. 82)

Desse modo, o trabalho de ensinar o sistema alfabético deve ser realizado levando em consideração a linguagem oral da qual a criança já faz uso com propriedade, mesmo antes de ingressar na escola. É claro que a escola deve se ocupar do ensino da escrita, contudo, não deve fazê-lo ignorando a linguagem oral. Há relações entre língua falada e língua escrita que as crianças precisam refletir para desenvolver com competência a habilidade de escrever.

Refletir sobre a palavra, os sons que a compõe, as letras que os representam, pensar sobre o som que foi pronunciado e, de repente, apagou-se na hora de escrever ou o som que foi escrito, mas no momento da leitura não foi pronunciado, constatar que uma palavra como *boi* nomina um animal, relativamente, grande

enquanto a palavra *formiga* nomina um ser, relativamente, pequeno, tudo isso são reflexões que contribuem para o desenvolvimento da consciência fonológica das crianças. Isto posto, Morais e Leite (2005, p. 72) asseveram que

Para alcançar hipóteses silábicas, silábico-alfabéticas e alfabéticas de escrita, os aprendizes precisarão pensar na sequência de partes sonoras das palavras (e não só em seus significados). Concebendo que a escrita alfabética é uma invenção cultural e que a escola pode ajudar o aluno a descobrir suas propriedades, defenderemos um ensino do SEA que promova, sistematicamente, a reflexão *também* sobre a dimensão sonora das palavras.

Estimular e promover essa reflexão pode possibilitar às crianças um meio de aprimoramento da escrita alfabética permitindo que avancem, gradativamente, para um posterior domínio da escrita ortográfica que não acontece de uma hora para outra, mas sistematicamente.

Por outro lado, ela permitirá ao professor das séries iniciais, assumir um novo olhar sobre a aquisição da escrita: um modo de ver a escrita do ponto de vista da criança, das reflexões que ela faz e das hipóteses que levanta ao longo do processo de alfabetização.

Não é uma tarefa simples para a criança, que vem de experiências de uso da língua em sua modalidade oral, assimilar, nos primeiros anos de escolarização, as convenções ortográficas da língua. A este respeito, afirma Simões (2006, p.49) que:

A alfabetização, como processo de aquisição da escrita, sobretudo na infância, se apresenta como um processo da maior complexidade; desde a assimilação das diferenças específicas da camada fônica da língua, observadas as variantes linguísticas, até as diferenças marcadas e marcantes entre o sistema fonêmico e o sistema gráfico.

Desse modo, entendemos ser naturalmente possível que a criança avance do ciclo da alfabetização (1º ao 3º ano do ensino fundamental) para o 4º e 5º ano tentando reproduzir a sua fala no texto escrito, todavia, não deva ser natural estacionar neste nível de alfabetização, tampouco, seja pedagógico tratar este fenômeno com agressividade, classificando-o como incompetência linguística e impondo severamente a variante padrão. Sobre esse fato, Soares (2005, p.34) deixa claro que

É muito comum que, durante algum tempo, as crianças pensem que a grafia de uma palavra reproduz, exatamente, os sons da fala, e que, por isso, escrevam, por exemplo, “mati”, em vez de “mate”, “gatu”, em vez de “gato”. Se você, professor, não sabe dessa ideia que as crianças fazem da escrita – ou dessa hipótese sobre a relação entre escrita e fala – sua tendência será apenas a de corrigir, dizendo, artificialmente, em voz alta, que não é [gatU] ou [matI] que se fala, mas [gato] e [mate]. Esse modo de agir pode resolver, momentaneamente, a grafia das duas palavras, mas pode gerar dois problemas para o aprendizado da criança: por um lado, pode justamente reforçar a ideia de que se escreve como fala (o que reforçará uma concepção bastante equivocada das relações entre fala e escrita) e, por outro lado, pode criar, na criança, a falsa ideia de que ela fala errado.

A maneira como o professor intervém no processo de aquisição da linguagem escrita fará enorme diferença, podendo promover o avanço ou gerar a intimidação da criança que poderá desenvolver certo desinteresse pela escrita.

É importante deixar que as crianças experimentem como escrever as letras; dar tempo para que isso aconteça. A maioria das escolas, porém, não permite que a criança faça o seu aprendizado da escrita como fez o da fala. Ela não tem liberdade para tentar, perguntar, errar, comparar, corrigir; tudo deve ser feito “certinho”, desde o primeiro dia de aula. (CAGLIARI; 2009, p. 105)

Assim, aprender a escrever ortograficamente é uma tarefa complexa. Conhecer as letras do alfabeto e associá-las aos valores sonoros da fala é basal, no entanto, é um estágio bastante elementar do processo e exige uma abordagem muito séria por parte de quem alfabetiza. É necessário conhecer as hipóteses desenvolvidas pela criança e orientá-la, gradativamente, para além da apropriação da escrita alfabética, à escrita ortográfica. Sobre a ortografia, portanto, trataremos na próxima subseção.

### **2.3 Ortografia**

Como observamos anteriormente, o sistema de escrita da Língua Portuguesa segue o princípio fonográfico, estabelecido pela relação entre o fonema e a letra que o representa. Observamos também, nos quadros 3 e 4, que essa relação é complexa; e, nos quadros 5 e 6, considerando os aspectos variáveis da fala em relação com a escrita, constatamos que a relação fonema-grafema se torna ainda mais complexa.

Nesse contexto linguístico marcado pela heterogeneidade, a ortografia, tomando como base critérios etimológicos e fonológicos, busca, portanto, estabelecer padrões para a forma escrita das palavras.

De acordo com a definição do Dicionário Escolar da Língua Portuguesa, da Academia Brasileira de Letras, ortografia é, em linhas gerais, o “conjunto de normas para escrever corretamente as palavras de uma língua”. Mas, de acordo com Morais (2011, p. 8), “nem sempre existiu ortografia. No caso do português, foi só na primeira metade do século XX que se instituíram normas ortográficas, diferentes e em momentos distintos, primeiro em Portugal e depois no Brasil”.

É importante destacar que a definição de uma forma padronizada de escrever as palavras é fruto de uma convenção, de um acordo que visa estabelecer para escrita um padrão a ser obedecido, neutralizando, dessa forma, a influência da variação linguística sobre elas, dado que a forma de pronunciar-las pode ser bastante diversa. Dessa forma, consoante Pedrosa (2014, p.59),

Por muito tempo, essa diversidade foi refletida na escrita, mas o caráter assíncrono da escrita anula muitos fatores extralinguísticos que condicionam a variação linguística, dificultando, dessa forma, o entendimento entre quem escreve e quem lê. Assim, com o tempo tornou-se necessária a escolha de uma forma como padrão de escrita, para que fosse possível anular a variação nesse meio e se permitisse a qualquer falante de qualquer variedade ler e entender o que está escrito.

Neste sentido, podemos observar que se por um lado, a ortografia unifica a escrita facilitando o processo de comunicação por meio desta modalidade; por outro, as normas por ela estabelecidas, que devem ser obedecidas e ensinadas na escola, nem sempre possuem uma regularidade lógica para sua construção, como pudemos comprovar nos quadros 3 e 4 da subseção anterior. Isso torna a compreensão, apropriação e uso da regra, uma tarefa difícil, sobretudo, na fase da alfabetização, podendo favorecer, num sistema de escrita que, a princípio, relaciona a letra com o som, que a criança apresente, em sua escrita, processos fonológicos, em uma elementar interpretação, específicos da fala. Isto posto, para Morais (1995, p.67),

Ao definir uma única forma autorizada, foi possível garantir a estabilidade e a confiabilidade da notação das palavras da língua. Mas ao mesmo tempo se desenvolveu a noção de erro ortográfico com todo seu conteúdo de culpa e transgressão da norma.

De fato, por muito tempo e ainda hoje, mesmo com o avanço nas pesquisas a respeito da relação entre fala e escrita e a influência dessa relação no processo de apropriação da escrita, ouvimos muitos discursos agressivos, condenatórios e cheios de preconceito em relação aos desvios cometidos pelas crianças na escrita que produzem. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), falando sobre ortografia, assim coloca:

De modo geral, o ensino da ortografia dá-se por meio da apresentação e repetição verbal de regras, com sentido de “fórmulas”, e da correção que o professor faz das redações e ditados, seguida de uma tarefa onde o aluno copia várias vezes as palavras que **escreveu errado**. (PCN, p. 84, grifo nosso)

Apresentar, simplesmente, as regras normativas às crianças, pedir que repitam, memorize e aplique na produção escrita ou obrigá-las a escrever vinte vezes uma palavra na qual tenham cometido um desvio da norma é uma proposta ultrapassada. Os próprios PCN observam que tais atividades não surtem o efeito desejado, para fins de aprendizagem.

Da mesma forma, a ideia de erro já devia ter sido superada. A escola deve ensinar a ortografia e cobrar dos estudantes que aprendam, no entanto, esse enfoque precisa se dar de maneira reflexiva, dando tempo e espaço para que as crianças possam escrever e explicitar suas suposições pensando sobre sua escrita e levando em consideração também a linguagem oral.

Em sala de aula, o espaço destinado à linguagem oral é, potencialmente, restrito e a grande preocupação da escola é com o ensino da escrita e isso não é de hoje. A esse respeito, Marcuschi e Dionisio (2007) afirmam que “em sala de aula, sabemos que é como língua escrita que ela é ali mais estudada, mas é como língua oral que se dá seu uso mais comum no dia-a-dia”. Desse modo, chegamos ao entendimento de que o ensino das convenções ortográficas não pode abster-se de verificar a relação com a linguagem oral e nem deixar de assumir uma postura reflexiva, ao passo que possamos tomar consciência de que:

A noção de “erro” nada tem de linguística – é um (pseudo)conceito estritamente sociocultural, decorrente dos critérios de avaliação (isto é, dos preconceitos) que os cidadãos pertencentes à minoria privilegiada lançam sobre todas as outras classes sociais. Do ponto de vista estritamente

linguístico, o erro não existe, o que existe são formas diferentes de usar os recursos potencialmente presentes da própria língua. (BAGNO, 2004, p. 8)

Esse julgamento negativo sobre a variedade linguística é tão forte na sociedade e na escola que os próprios estudantes se classificam entre *os que sabem* e *os que não sabem escrever*. E, constatar tal fato nos leva a pensar a forma como que a prática docente acontece dentro da escola, revelando-nos, a partir dos professores, que todos precisamos conhecer mais sobre os processos fonológicos, processos estes que nos debruçaremos na próxima subseção.

## 2.4 Processos Fonológicos

Nesta subseção, voltaremos a nossa atenção para uma realidade, até certo ponto incompreendida por muitos professores: os processos fonológicos. A língua é uma realidade abstrata e sua concretização acontece através das pessoas que a utiliza para se comunicar de maneira oral ou escrita.

As pessoas, usuárias da língua, a utiliza em contextos diferentes para finalidades específicas. Assim, a língua vai se adaptando ao falante e aos usos que ele faz dela. Em outras palavras, a língua vai sofrendo processos adaptativos que aos poucos vão se tornando regra dentro do sistema linguístico, para uma determinada comunidade ou para todos os falantes da língua.

Alguns desses processos foram apresentados nas tabelas 5 e 6 da seção Aquisição da Escrita. Eles podem acontecer com vogais, com consoantes ou com glides e são caracterizados pela alteração que causam ao fonema. Os processos fonológicos acontecem naturalmente dentro do processo de comunicação oral entre as pessoas.

O campo da oralidade, contudo, onde acontece de maneira concreta o processo de letramento – práticas sociais de uso real da linguagem – das crianças, se configura como espaço marcado pela heterogeneidade linguística, conforme expõe Tasca (2002, p.17):

As línguas utilizadas para comunicação humana constituem sistemas dinâmicos, heterogêneos; quer dizer, as línguas estão sujeitas à variação e à mudança. O fenômeno da variação linguística revela que, nos diferentes níveis de uma língua (fonético-fonológico, morfossintático ou semântico-

pragmático) podem coexistir diferentes formas de igual valor, passíveis de serem substituídas umas pelas outras.

A partir das experiências e práticas orais neste ambiente, aparentemente desordenado, a criança se apropria do funcionamento da língua em situações concretas, nos mais diversos espaços que ela frequenta e, conseqüentemente, desenvolve sua competência comunicativa por meio da variedade linguística coloquial.

A produção oral da criança é construída, primeiramente, pelo contato com os pais e adultos mais velhos que convivam em seu ambiente familiar. Assim, primariamente, a fala vai sendo desenvolvida à medida que se ouve os adultos falarem. Além disso, fatores como a escolaridade, a condição econômica, o meio social e a dificuldade em pronunciar uma polissílaba, por exemplo, podem influenciar na produção oral desses falantes, de certo modo, tornando mais fácil a realização de determinado som ou grupos sonoros. Essa influência pode se dar inserindo, suprimindo ou alterando fonemas, é o que chamamos de processos fonológicos.

Dessa maneira, vão surgindo formas alternativas para a realização de determinado fonema. Essas formas, entretanto, convivem em harmonia e configuram uma variação que pode ser estável ou pode sinalizar, no sistema linguístico, uma mudança em curso. Assim, em fase de Alfabetização, quando as crianças estão construindo a relação fonema/grafema, não é raro que “transponham” esses processos orais para a modalidade padrão, manifestando, dessa maneira, a variação linguística, na escrita.

A oscilação entre essas formas gera dúvidas no momento de sua utilização. Sabe-se que, durante o processo de aquisição da escrita, os alunos tendem a apoiar-se na forma acústica das palavras para sanar possíveis dúvidas sobre sua grafia, utilizando-se da palavra fonológica para chegar à forma da palavra gramatical. Quando isso acontece, pode-se dizer que houve um “vazamento linguístico”. Miranda (2006, p.2) afirma que no

[...] 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. A ideia de possíveis ‘**vazamentos**’ parece ser apropriada uma vez que, durante a aquisição da escrita, se observa um processo extremamente complexo que,

entre outras coisas, permite à criança a tomada de consciência a respeito do conhecimento tácito e inconsciente relativo à gramática da sua língua [...] (grifo nosso)

As investigações sobre a realização desses fenômenos tem ganhado espaço nas pesquisas sobre a linguagem, sobretudo, com objetivo de identificá-los e apresentar as razões linguísticas ou extralinguísticas que favorecem o seu acontecimento. Essas investigações tem buscado mostrar, sempre com mais clareza, que a variação linguística é um acontecimento natural ao qual a língua está sujeita, possui razões e explicações legítimas. Dessa maneira, tenta eliminar a avaliação negativa que é feita sobre esse tema.

Por outro lado, os estudos dos processos fonológicos têm contribuído também para oferecer, aos professores, que nem sempre sabem como agir e, muito comumente, agem com desrespeito ou até preconceituosamente diante desse fenômeno, subsídio teórico e prático que utilizarão em sala de aula na abordagem do ensino da língua materna. Sobre isso, Simões (2006, p.49), analisando o texto de um aluno de 2º ano do ensino fundamental, afirma que

A reação dos alfabetizadores diante de produções como as que aqui analisaremos continua sendo muito controversa, pois, para uns, a dificuldade ortográfica é algo que se resolve com o tempo e com o uso frequente das formas escritas da língua. Para outros, a grafia incorreta é marca de incompetência linguística grave.

De fato, é muito comum que o alfabetizador sinta-se confuso e não saiba como trabalhar o fenômeno fonológico presente no texto das crianças. “Até hoje, os professores não sabem muito bem como agir diante dos chamados ‘erros de português’” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 37). Ainda sobre esse tema, a mesma autora defende que:

[...] uma pedagogia que é culturalmente sensível aos saberes dos educandos está atenta às diferenças entre a cultura que eles representam e a da escola, e mostra ao professor como encontrar formas efetivas de conscientizar os educandos sobre essas diferenças. (2004, p. 38)

Na prática, isso significa conhecer a hipótese que a criança emprega para escrever as palavras do seu texto, bem como, o contexto social em que está inserida, além de outras variantes influenciadoras destes processos, de modo que

os fenômenos fonológicos presentes na produção escrita sejam refletidos, e a criança e o professor consigam perceber e tomar consciência dessas diferenças linguísticas.

Diversos são os processos fonológicos que podem ser identificados na escrita das crianças nas séries iniciais. Entre eles, porém, podemos destacar o processo de **ditongação** e o processo de **monotongação** que ocorrem com as vogais e semivogais ou glide, no interior da sílaba, modificando a sua composição. Nas subseções seguintes, abordaremos sobre a sílaba e sua estrutura, para que possamos melhor entender tais processos.

## 2.5 A sílaba

Para compreendermos melhor os fenômenos fonológicos da ditongação e da monotongação faz-se necessário tomar conhecimento dos elementos que compõe a estrutura de uma sílaba. Mas, afinal, o que é a sílaba? Para isto, tomaremos como base a definição e a explicação de Simões (2006, p.27) ao afirmar que a

Sílaba é o conjunto de fonemas emitidos a cada corrente de ar expirada. Para ilustrar, o vocábulo *ja ne la* têm três sílabas, pois precisamos de três expirações para produzi-lo. Por isso é que os professores costumam induzir à contagem de sílabas perguntando: *Quantas vezes se abre a boca para dizer ja ne la?* Cada vez que se abre a boca, libera-se uma corrente expiratória e produz uma sílaba. Então, serão tantas sílabas quantas vezes ocorrer o fenômeno descrito acima. (grifos do autor)

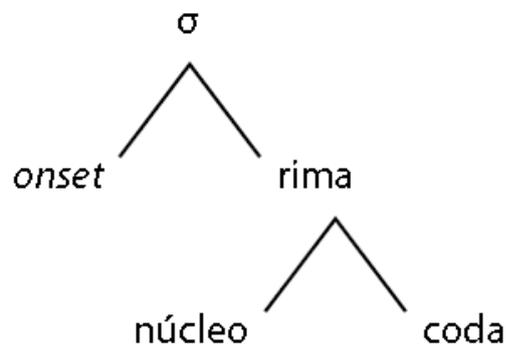
Considerando o conceito de sílaba acima apresentado, observamos que este está associado ao som produzido para formar as palavras e não, objetivamente, à escrita delas. A sílaba, portanto, representa os fonemas emitidos por meio de cada corrente de ar, não necessariamente, a quantidade de letras que representariam esses fonemas. Assim, compreender a estrutura silábica é muito importante para entender os processos fonológicos.

Na Língua Portuguesa, para cada sílaba prescinde a existência de uma vogal. Isso se deve ao fato de que, na LP, o núcleo silábico ser sempre preenchido por uma vogal. A posição de núcleo, que é a parte principal de uma sílaba, cabe ao elemento mais sonoro da sequência de sons emitida, e esta característica é prerrogativa dos sons vocálicos, em nossa língua. Assim, ao contrário de uma

consoante, uma única vogal pode representar uma sílaba. O núcleo silábico também pode ser chamado de pico, clímax ou auge.

Além do núcleo, outras partes constituem a estrutura interna da sílaba. São elas o *onset*, também chamado de ataque ou aclave, e a *coda*, chamada também de travamento ou declive. Esses dois elementos ocupam posições distintas e periféricas em relação ao núcleo, sendo o *onset* o elemento ascendente e a *coda*, o descendente. O núcleo e a coda juntos constituem, na estrutura silábica, o elemento que chamamos de rima da sílaba. Vejamos a imagem 3 para melhor entendimento:

**Imagem 4 - Esquema dos Elementos que constituem a sílaba**



Fonte: Silva (2009, p. 113)

O *onset silábico* ou ataque ocupa a posição pré-nuclear. Pode variar entre ataque simples, quando preenchido por uma única consoante, como, por exemplo, em /c/a./v/a; e, ataque complexo, quando formado por duas consoantes, como em /pl/a.ca e /cr/a.vo. A coda silábica, por sua vez, ocupa a posição periférica pós-vocálica. É denominada de coda simples, quando composta de uma única consoante, como é o caso em pa/s/.ta e pa/l/.ma; e coda complexa, quando estiver preenchida por duas consoantes, como tra/ns/.por.

Evidentemente, que nem todas as sílabas possuem todos os constituintes devidamente preenchidos. Umas não apresentam coda, outras não preenchem o elemento ataque, outras ainda possuem mais de uma consoante constituindo a coda. O único constituinte obrigatório é o núcleo e este será sempre ocupado por uma vogal na LP. Dessa forma, padrões silábicos diversos podem ser produzidos como apresentados na tabela que segue:

**Tabela 7 - Padrões silábicos**

V	a.sa
VC	es.co.la
VCC	ins.ta.la.ção
CV	ca.sa
CVC	car.ta
CVCC	cons.tru.ção
CCV	gra.ma
CCVC	pris.ma
CCVCC	trans.tor.no
VV	ou.tro
CVV	pai
CCVV	trau.ma
CCVVC	claus.tro
CVVV	quie.to

**Fonte:** Baseado em Collischon

Como se pode observar na tabela acima, o elemento coda, como na palavra *outro*, 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, de som enfraquecido. Isso acontece 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.

Vejamos a tabela que segue para melhor visualização do exposto acima:

**Tabela 8 - Escala de Soância de Segmentos Sonoros que Constituem a Sílaba**

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

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

Na escala de soância, portanto, as vogais são os elementos de maior sonoridade. São elas que ocupam sempre o núcleo de uma sílaba no Português. Logo, quando duas vogais estão presentes na formação da mesma sílaba, como no caso de **outro**, uma delas perde suas características de vogal plena e passa a funcionar como uma quase vogal, formando um ditongo. Na próxima subseção, abordaremos com mais detalhes sobre a formação do ditongo, em nossa língua. Passemos a ela.

## 2.6 Ditongo

Desde as primeiras séries do ensino fundamental já se desenvolve com as crianças a noção de ditongo quando se ensina que o ditongo é o encontro de duas vogais na mesma sílaba. Como apresentado na seção anterior o conceito de sílaba está associado ao som que se emite a cada corrente de ar que se expira. Segundo Simões (2006, p.27), a “sílaba é uma entidade sonora e, portanto, sua apreensão só é possível na língua oral e só é captável materialmente pelos ouvidos”.

Portanto, tomando por base esse parâmetro, podemos classificar o ditongo como a sequência de dois sons vocálicos que fazem parte da mesma sílaba. Sendo que um deles é pronunciado com mais força, aquele que ocupa a base da sílaba, enquanto o outro, aquele que assume a característica de falsa vogal, é pronunciado com menor intensidade.

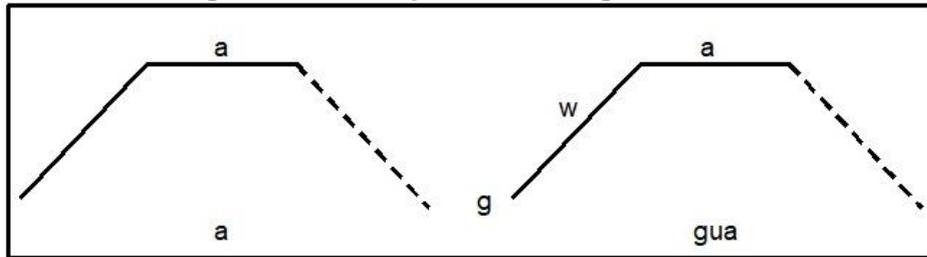
A vogal que, dentro do ditongo perde suas características de vogal plena e passa a funcionar com menor intensidade, recebe o nome de semivogal ou também pode ser chamada de glide. Dependendo da posição do glide<sup>3</sup> na sílaba, o ditongo pode ser classificado de duas maneiras diferentes: ditongo crescente e ditongo decrescente.

O ditongo crescente acontece quando, na composição silábica, o glide antecede a vogal, ocupando a posição de ataque, conforme podemos observar na imagem que segue.

---

<sup>3</sup> De acordo com Silva (2011), o glide é um segmento que apresenta características articatórias de uma vogal, mas que não pode ocupar a posição de núcleo de uma sílaba. E este, por ser uma vogal assilábica, não pode receber também o acento.

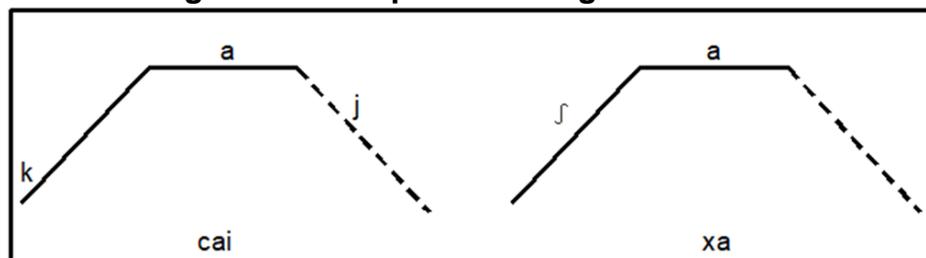
**Imagem 5 - Exemplo de Ditongo Crescente**



Fonte: Baseado em Simões (2006, p. 30)

No vocábulo *água*, podemos verificar na última sílaba [gwa] que o glide [w] ocupa a posição periférica da composição silábica, em posição anterior a vogal [a], num ataque complexo, caracterizando, dessa forma, o que chamamos de ditongo crescente. Por sua vez, o ditongo decrescente acontece quando, na composição silábica, o glide sucede a vogal, ocupando a posição de coda.

**Imagem 6 - Exemplo de Ditongo Decrescente**



Fonte: Baseado em Simões (2006, p. 30)

No vocábulo *caixa*, portanto, verificamos na penúltima sílaba [kaj] que o glide [j] ocupa posição periférica da composição silábica, em posição posterior a vogal [a], compreendendo a coda silábica, o que caracteriza o ditongo decrescente.

Na Língua Portuguesa, a vogal sempre ocupará o núcleo da sílaba. A semivogal ou o glide será sempre a vogal posicionada à margem desse núcleo, seja antes ou depois dele. Com base na afirmação de Hora (2008), apenas dois segmentos se caracterizam como glide: o [j], que muitas vezes é representado pelo [y], e o [w]. Sobre isso, Tasca (2002, p. 20) explica que:

O termo ditongo, o grego diphtoggos, 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].

Sendo assim, fica ainda mais claro que o ditongo se configura pelo encontro de uma vogal + um glide dentro da mesma composição silábica, diferente de um

hiato que, embora apresente uma sequência vocálica, cada vogal se localiza numa sílaba diferente mantendo suas características próprias.

Tasca (2002, p.132) ainda apresenta a definição para ditongo feita por Mateus e Xavier (1992) que o caracteriza como uma “sequência vocálica no interior de uma sílaba, formada por uma vogal e uma semivogal, ou por uma semivogal e uma vogal, em que a vogal constitui o núcleo silábico”.

Ainda, outra classificação sobre os ditongos é aquela proposta por Bisol na qual distingue os ditongos decrescentes, aqueles em que a semivogal ocupa a posição de coda silábica, em duas modalidades: os ditongos decrescentes leves e os ditongos decrescentes pesados. Assim, de acordo Bisol (1989 e 1994), os ditongos decrescentes pesados são os verdadeiros ditongos da Língua Portuguesa, pois em uma situação de apagamento da semivogal o item lexical perderia o sentido e nomearia outro item como, por exemplo, *lei* [ˈley] vs *lê* [ˈle]. Enquanto que os ditongos decrescentes leves não seriam tão 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* [ˈpeʃi ~ ˈpeyʃi] e *vexame* [veˈʃami ~ veyˈʃami].

Neste sentido, portanto, podemos entender que a variação fonológica que ocorre nos ditongos decrescentes leves dá origem aos processos de Monotongação e Ditongação. Esses fenômenos, por sua vez, não se restringem apenas ao âmbito da oralidade, mas, não raramente, são encontrados na escrita de crianças e adultos, notadamente, em processo de alfabetização.

Em relação aos processos de monotongação e ditongação, objeto da nossa pesquisa, estes serão apresentados e discutidos nas subseções que estão por vir, respectivamente.

### **2.6.1 Monotongação**

O fenômeno da monotongação consiste de um processo de apagamento, no caso, o apagamento da semivogal, em alguns ditongos decrescentes, ocasionando a representação do ditongo apenas pela vogal que constitui o núcleo silábico.

Segundo Hora (2008, p.25), 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”.

No Português Brasileiro, a monotongação ocorre em ditongos decrescentes, como em f[e]ra ~ f[ej]ra, c[o]ro ~ c[ow]ro ou c[a]xa ~ c[aj]xa. Silva (2004, p. 29) explica que “essa tendência a reduzir o ditongo a uma vogal simples já se dava desde o latim vulgar”. Portanto, não se trata de uma variação contemporânea.

Vários estudos têm sido empreendidos na observação deste processo. Sob a ótica Sociolinguística, diversos autores vêm se debruçando na investigação a respeito da monotongação com o intuito de também analisar as variáveis que têm se associado em maior ou menor grau para ocorrência desse fenômeno.

Nessa perspectiva, Bisol (1989) apresenta o ambiente de *palatal* e o de *tepe* como contextos que estimulam o apagamento do glide no ditongo [ey]. E, a este respeito, Tasca (2002, p. 23) acrescenta que “tanto no contexto da palatal, quanto no da vibrante simples, a vogal sozinha é de uso mais frequente, sugerindo a inexistência do glide na estrutura profunda”. Já em relação ao ditongo [ow], Naro (1973) afirma que a monotongação é completa, ou seja, já acontece em todos os dialetos do Português.

Em outro estudo já realizado na fala dos pessoenses sobre o tema em questão, Silva (2004) registra entre as variáveis linguísticas, o contexto seguinte de tepe e das fricativas e, em relação à tonicidade da sílaba, a posição pretônica como sendo os maiores responsáveis pela perda do glide no ditongo [ej]. Entre as variáveis sociais que mais estimulam este processo na capital paraibana está a escolarização dos entrevistados. De acordo com Silva (2004, p.38), “aqueles que mantêm um contato maior com a língua ‘cultas’ conhecem mais a forma ‘padrão’ e, conseqüentemente, aplicam menos a variante ‘não prestígio’”.

No que diz respeito ao ditongo [ow], Silva (2004) aponta a posição tônica da sílaba como a variável estrutural mais favorável para realização da monotongação, seguida do contexto fonológico seguinte. Entre as variáveis sociais, o grau de escolaridade, assim como no ditongo [ej], é a mais relevante para o processo.

A autora ainda observou a monotongação de [aj] na fala dos pessoenses, constatando na variável *contexto seguinte* que o processo ocorre com maior incidência, quando o elemento seguinte é um /j/. Já em relação à variedade *tonicidade*, percebeu, tal como em [ej], que a posição pretônica favorece mais ao apagamento do que a posição tônica. Quanto às variáveis sociais, mais uma vez, chegou à conclusão de que a *escolaridade* é fator determinante.

Outro processo que também ocorre, na estrutura silábica envolvendo uma vogal, é o processo de ditongação que ao contrário da monotongação, insere um glide após a vogal que ocupa o núcleo da sílaba. A este respeito, conversaremos na subseção que segue.

### 2.6.2 Ditongação

Ao contrário da monotongação, a ditongação é o fenômeno fonológico de inserção de um glide após uma vogal. No PB, a ditongação ocorre, em alguns dialetos, geralmente, em vogais tônicas em final de palavras, como por exemplo, em rap[aj]z ~ rap[a]z; fregu[ê]s ~ fregu[ê]s; ou ocorre em vogais tônicas seguidas de consoantes palatais, como em cerv[ej]ja ~ cerv[e]ja; ou em hiatos como em Andr[ej]a ~ Andr[é]a.

Em estudo realizado por Aquino (2004), no português falado pela população de João Pessoa-PB, sob a perspectiva da Teoria da Variação, utilizando como material de análise o *corpus* que compõe o Projeto Variação Linguística do Estado da Paraíba (VALPB), observou que, em contexto de sibilante, a posição tônica final da sílaba, o morfema derivacional, a vogal /a/, as consoantes alveolar surda e palatal sonora e vocábulos com menor quantidade de sílabas, são os fatores linguísticos com maior probabilidade de condicionar a aplicação da regra da ditongação. O que não significa que, em menor grau, este processo não seja condicionado por outros contextos.

O mesmo estudo também considerou algumas variáveis sociais. Entre elas, verificou-se como maiores influenciadoras à aplicação da regra da ditongação, a escolarização e a faixa etária dos entrevistados. Com relação à variável grau de escolaridade, Aquino (2004) observa que os falantes mais escolarizados tendem a

não aplicarem a regra de ditongação. Já aqueles menos escolarizados tendem a favorecê-la.

Em se tratando da faixa etária dos entrevistados, a pesquisa revelou que a regra da ditongação é mais frequente entre os mais idosos ao passo que os mais jovens tendem a desfavorecer sua aplicação. Sobre isso, Aquino (2004, p. 53) ainda explicita que “um possível prognóstico a partir dessa variável é de que a ditongação em estudo tende a extinguir-se, uma vez que os jovens inibem a variante com ditongo”.

Com base nesses estudos, portanto, reconhecemos que os processos de monotongação e ditongação, relacionados à linguagem oral, apresentam-se também na modalidade padrão. Dessa maneira, cabe-nos, agora, dedicar um ponto de nossa reflexão teórica ao ensino de Língua Portuguesa, tomando por base o aspecto da variação linguística.

## **2.7 Variação e Ensino**

Como já elucidamos nos tópicos anteriores, o convívio da criança com a linguagem oral, seu uso e domínios antecedem as práticas sociais escritas e, neste sentido, não é raro que a variedade presente no âmbito da fala seja registrada na modalidade padrão, configurando, dessa maneira, a variação escrita.

A escola se configura a primeira instituição na qual a criança se insere depois da família. Quando esta chega à escola já domina a língua falada e, nesse novo espaço de convivência, entrará em contato mais direto com a modalidade escrita, tendo que desenvolver habilidades e competências que garantam uma aprendizagem eficaz de todo sistema linguístico.

Nas séries iniciais do Ensino Fundamental, é muito comum que a criança, dentro do processo de alfabetização, transponha para a escrita, processos fonológicos presentes na fala. Nessa fase, a tendência é que a criança utilize para escrever, os mesmos procedimentos que está acostumada a usar na fala, como corrobora Koch (2012, p.18) ao afirmar que

Na fase inicial de aquisição da escrita, a criança transpõe para o texto escrito os procedimentos que está habituada a usar em sua fala. Isto é, continua a

empregar em suas produções os recursos próprios da língua falada. Somente com o tempo e com a intervenção contínua e paciente do professor é que vai construir seu modelo de texto escrito.

Dessa forma é importante considerar outro fator: como a escola está ensinando a língua materna? Está considerando a variação? O que é a língua? Há práticas pedagógicas muito fechadas, restritas, exclusivamente, ao ensino da norma, resistentes, preconceituosas e excludentes. Há professores que desconhecem as discussões acerca do tema da variação linguística. Não admite ou não reconhece que a língua sofra influências, legítimas, inclusive, capazes de fazê-la heterogênea.

A língua tem dinamismo, não é estática, pelo contrário, a língua se adequa à necessidade que o usuário tem e do emprego contínuo que ele faz dela diariamente, dentro dos mais variados espaços e contextos. Essa é a língua que conhecemos: a língua que usamos para conversar com os amigos, para dar um recado, para escrever um bilhete, para realizar uma negociação financeira, para escrever a lista de compras, para realizar uma consulta médica e tantas outras necessidades que vão surgindo no dia a dia. Nem sempre os profissionais estão preparados para refletir com os estudantes sobre a língua em contexto real de uso. Sobre isso, Tasca (2002, p.16) defende que

Acreditam muitos professores que só existe uma forma correta de falar e de escrever e que as regras normativas da gramática tradicional são intocáveis. Acreditam que a língua é invariável, que foi feita de uma vez para sempre, ignorando por completo a riqueza da diversidade linguística.

Muitos professores/pedagogos, que são os docentes das séries iniciais do ensino fundamental, são completamente alheios a essa realidade sociolinguística. Assumem como proposta para o ensino apenas o que está prescrito pela gramática, no livro didático, ignorando a língua que o aluno já conhece e usa cotidianamente. Dessa maneira, o Português que a escola ensina parece mais uma língua estrangeira, como bem apresenta Antunes (2007, p. 104):

Existem situações sociais diferentes; logo, deve haver também padrões de uso da língua diferentes. A variação, assim, aparece como uma coisa inevitável e normal. Ou seja, existem variações linguísticas não porque as pessoas sejam ignorantes ou indisciplinadas; existem, porque as línguas são fatos sociais, situados num tempo e num espaço concretos, com funções definidas, e, como tais, são condicionados por esses fatores. Além disso, a língua só existe em sociedade, e toda sociedade é inevitavelmente

heterogênea, múltipla, variável e, por conseguinte, com usos diversificados da própria língua.

Ignorar a variedade linguística é o mesmo que ignorar a própria língua. Uma metodologia de ensino que concebe a língua como um produto pronto e acabado perpetua a ideia de “certo” e “errado”, e, conseqüentemente, contribui para a marginalização social quando define os que sabem ler/escrever/falar “corretamente” – classes nobres – e os que, supostamente, não sabem – classes populares, além de estigmatizar discriminadamente o rico acervo da diversidade linguística brasileira.

É preciso avançar neste sentido e abrir as portas da escola e da sala de aula para uma pedagogia que reconheça e respeite as diferenças sociolinguísticas. Sem dúvida nenhuma, a escola precisa ensinar a norma, inclusive, muito melhor do que como vem ensinando, todavia, para isso, não negue às crianças o respeito, o valor, a importância e a legitimidade que as variantes linguísticas possuem.

Na aula de Língua Portuguesa ou mesmo outras disciplinas – todas são ministradas em língua portuguesa – das classes primárias a escrita aparece marcada pela variação. A criança aprendeu a escrever fazendo a relação biunívoca entre fonemas e letras; contudo, ainda não compreendeu que esta relação não é uniforme.

Dessa forma, “alguns aspectos variáveis da fala são transferidos para escrita. Os mais recorrentes são os que envolvem apagamento e inserção” (PEDROSA, 2014, p. 65). Por falta de conhecimento ou negligência, a primeira atitude que o professor toma diante de processos como este, sem quaisquer tentativas de investigação é o julgamento. Julgamento em dois níveis, conforme Cagliari (2009): primeiro, o julgamento que condena a forma; e segundo, o que condena a pessoa, no caso, o estudante. Isso porque,

Para o aluno, o respeito às variedades linguísticas muitas vezes significa a compreensão do seu mundo e dos outros. Um aluno na escola não pode chegar à conclusão de que seus pais são “burros” porque falam errado, não pode achar que as pessoas de sua comunidade são incapazes porque falam errado, não tem valor porque falam errado, ao passo que a cultura só está com quem fala o dialeto padrão, que a lógica do raciocínio só pode ser expressa nessa variedade linguística, que o bom, belo e perfeito só pode ser expresso através das “palavras bonitas” do dialeto-padrão. Esses preconceitos, de tanto serem ensinados geração após geração, estão

profundamente enraizados na sociedade, na escola, em tudo. (CAGLIARI; 2009, p. 72)

Neste sentido, buscando desenvolver uma abordagem do ensino de língua que supere o preconceito e os estigmas sociais, culturalmente atrelados aos diferentes usos coloquiais, a escola pode e deve trazer para o ambiente da sala de aula uma proposta de ensino que observe a língua inserida nas diversas situações de uso oral ou escrito valorizando a variedade que os estudantes utilizam com os amigos, no cotidiano, ou com os pais em casa, por exemplo.

Quando adota uma postura prescritiva, a escola perde a oportunidade de refletir sobre o uso da língua em situação concreta e de enriquecer essa abordagem evidenciando e confrontando as variedades, permitindo tanto ao professor como ao estudante observar e estabelecer fronteiras entre o que é normal, formal, usual e até mesmo o que deixou de ser usado.

Portanto, a escola que tem como objetivo possibilitar ao estudante os meios para apropriar-se da norma culta da língua e suas convenções não pode fazê-lo ignorando, menosprezando ou ridicularizando outras modalidades da língua, apenas por não serem gramaticalmente prestigiadas. Nessa perspectiva, Bagno (2004, p.9) explica que

Cabe à escola levar os alunos a se apoderar também das regras linguísticas que gozam de prestígio, a enriquecer seu repertório linguístico, de modo a permitir a eles o acesso pleno a maior gama possível de recursos para que possam adquirir uma competência comunicativa cada vez mais ampla e diversificada – sem que nada disso implique a desvalorização da sua própria variedade linguística, adquirida nas relações sociais dentro de sua comunidade.

Diante desse desafio, os estudos sociolinguísticos têm contribuído significativamente para estabelecer um mapeamento da diversidade linguística, para contribuir para mudança de uma mentalidade preconceituosa e para atualizar a formação do professor no que diz respeito ao entendimento da variação linguística e dos fatores que a favorecem na oralidade ou na produção escrita dos estudantes, sobretudo, dos das séries iniciais.

A sociolinguística é uma área dos estudos da linguagem que se ocupa de investigar a relação existente entre a nossa sociedade e a nossa língua. Os

trabalhos que vêm sendo desenvolvidos com base nesta teoria têm gerado, consistentemente, um vasto material a ser empreendido para construção de uma nova pedagogia a ser adotada frente ao ensino do português.

Ainda sobre a Sociolinguística, Coelho (2015, p. 149) explica que ela “assume uma postura de combate ao estigma associado às variantes de pouco prestígio social”. Desse modo, os estudos variacionistas têm deixado claro que as pessoas não podem ser discriminadas pela variedade que assumem, têm estimulado uma atitude de não preconceito e de valorização da diversidade linguística. Em outras palavras, tem auxiliado na construção de uma cultura do respeito. Coelho (2015, p.16) ainda 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.

Reconhecer essa realidade dá ao professor fundamentação para reinventar o ensino de língua deixando pra trás a maneira tradicional e seguindo para um modelo que conduza o estudante à reflexão. Sair de uma pedagogia de transferência de conhecimento para uma pedagogia da construção do conhecimento. Ainda neste 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, o papel desempenhado pelo professor é, sem dúvida, o mais relevante. Primeiramente respeitando a variedade linguística que o aluno emprega, depois, como propõe Bortoni-Ricardo (2004), conduzindo os estudantes à *identificação* e à *conscientização* das diferenças linguísticas que tomam parte na escola e fora dela, além de ampliar a competência linguística dos estudantes a partir daquelas com as quais eles chegam à escola, sem partir para o preconceito, por meio de uma abordagem que aproxime a sala de aula ao contexto social dos

estudantes. A partir do que fora discutido nessa seção, desenvolvemos esta pesquisa, cuja metodologia, passamos, então, a descrever.

### **3. METODOLOGIA**

Neste capítulo, trataremos dos aspectos relacionados à metodologia que orientou a nossa pesquisa. Apresentaremos as características das escolas envolvidas, das crianças que participaram e do modo como o material foi coletado para realização das análises.

Tivemos como objetivo geral desta pesquisa, investigar os fenômenos de Ditongação e Monotongação na escrita de estudantes do 4º e 5º ano do ensino fundamental, partindo da hipótese que os estudantes que concluem as séries iniciais do ensino fundamental não estão apropriados do sistema de escrita ortográfica.

Os processos de Ditongação e Monotongação, sistematicamente, presentes na fala dos estudantes, quando transpostos para escrita são mal compreendidos e, geralmente, classificados como incompetência, fonte de preconceito e estigmas sociais.

#### **3.1 Natureza da Pesquisa**

Com o propósito de observar e descrever os processos de ditongação e monotongação na escrita dos estudantes de 4º e 5º ano do ensino fundamental, optou-se pela pesquisa de natureza qualitativa e quantitativa, sem interesse de postular leis universais, mas buscando compreender a natureza dos fenômenos observados.

De acordo com Bortoni-Ricardo (2008, p.34) “a pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto”. Dessa forma, abre caminhos para a discussão, reflexão e transformação do espaço e do fenômeno investigados. O viés quantitativo, porém, permitiu realizar um levantamento numérico da frequência de ocorrência dos processos fonológicos considerando, para isto, variáveis sociais e linguísticas.

A proposta desta pesquisa nasceu da observação de um problema, na escrita dos estudantes de 4º e 5º ano, durante as aulas de Língua Portuguesa.

### 3.2 Contexto da Pesquisa

Para realização desta pesquisa foram selecionadas duas escolas públicas pertencentes à rede municipal de ensino do município de Surubim/PE. Uma delas localiza-se na parte rural do município antes mencionado, enquanto a outra está situada em um bairro do centro da cidade.

A escola da zona rural selecionada para a pesquisa fica a 9 km do centro da cidade. É uma escola de pequeno porte, conta com pouco mais de oitenta alunos, funcionando apenas no turno matutino, oferecendo a educação infantil e o ensino fundamental Anos Iniciais – 1º ao 5º ano.

Esta escola é composta por cinco salas de aula, uma sala dos professores, três banheiros, sendo dois para os estudantes e um para os funcionários, uma pequena biblioteca, cozinha, secretaria e sala de diretoria. Na parte externa há uma quadra poliesportiva que também é utilizada pela comunidade local.

Os estudantes dessa escola são oriundos de famílias que têm como principal fonte de renda o trabalho da agricultura e a criação de animais. Seus pais, em média, estudaram até a antiga 4ª série. Para chegar à escola utilizam o transporte escolar devido à longa distância entre a escola e suas casas. Entre eles há estudantes que faltam muito, devido à necessidade de ir à cidade para um atendimento médico ou para ajudar os pais em alguma atividade doméstica.

Nessa escola, os professores têm acesso à internet por meio do Programa Internet Rural, financiado pelo Governo Federal. Dentre eles, apenas o professor do 4º ano possui o antigo magistério; os demais possuem especialização em psicopedagogia.

A escola urbana, por sua vez, atende mais de oitocentos alunos. É uma escola de grande porte e funciona nos turnos matutino e vespertino, oferecendo educação infantil e ensino fundamental, do 1º ao 9º ano.

Esta escola é composta por dezesseis salas de aula, uma sala dos professores, catorze banheiros sendo doze para os estudantes e um para os funcionários e outro na secretaria, uma biblioteca, cozinha, sala de atendimento

educacional especializado (AEE), sala de coordenação, secretaria e sala de diretoria. A escola possui ainda uma quadra esportiva que ainda não está coberta.

Os estudantes dessa escola são oriundos da zona rural, principalmente no turno da manhã, e, em sua maioria, advindos de bairros que compõe a periferia da cidade. A principal fonte de renda das famílias está na agricultura, no serviço autônomo ou é do trabalho no comércio da cidade.

Os pais desses estudantes, em média, frequentaram a escola até a antiga 8ª série. Para chegar à escola, os estudantes que moram nos bairros periféricos não utilizam o transporte escolar devido à proximidade entre a escola e suas casas.

Nela, os professores não têm acesso à internet e, em sua maioria, são professores especialistas em psicopedagogia. Alguns atuam em outras redes de ensino, estadual e/ou particular.

### **3.3 Seleção das Turmas**

A escola rural possui uma única turma única de 4º ano com catorze estudantes matriculados, sendo seis do sexo feminino e oito do sexo masculino. Esta turma, inclusive, divide a mesma sala com o 3º ano – o que no município chama-se de turma multisseriada. Quanto à turma do 5º ano, esta também é turma única, com quinze estudantes matriculados; destes, oito são do sexo feminino e sete do sexo masculino.

A escola urbana possui duas turmas de 4º ano – uma no turno matutino e a outra no turno vespertino – e três turmas de 5º ano – duas no turno matutino e uma no turno vespertino.

Optamos, então, por realizar a pesquisa com as turmas do turno vespertino, uma vez que no turno da manhã alguns estudantes provêm de outras comunidades rurais e este público já se encontra contemplado na escola rural também pesquisada, enquanto no turno da tarde todos os estudantes dessas turmas residem na zona urbana. A turma de 4º ano selecionada nesta escola conta com vinte e nove estudantes matriculados sendo vinte do sexo masculino e nove do sexo feminino. A

turma do 5º ano compreende trinta e um estudantes, sendo dezessete do sexo masculino e catorze do sexo feminino.

### **3.4 Seleção dos Participantes**

Em cada turma selecionada para realização dessa pesquisa foram escolhidos dez estudantes. A escolha dos estudantes seguiu o critério da totalidade para a escola rural e o critério da aleatoriedade para escola urbana. Nas turmas da escola rural, embora tivesse um número paritário máximo de catorze alunos matriculados, a frequência não era a mesma, por isso apenas dez participaram da pesquisa.

Na escola urbana, a assiduidade dos estudantes é bem marcada, por isso, fez-se necessário selecionar, aleatoriamente, apenas dez, de modo que fosse analisada a mesma quantidade de produções nas duas escolas. Nesta escola procurou-se respeitar a mesma quantidade para meninos e meninas.

Desse modo, participaram da pesquisa dez estudantes de 4º ano e dez estudantes de 5º ano do ensino fundamental de uma escola rural e dez estudantes de 4º ano e dez estudantes de 5º ano do ensino fundamental de uma escola urbana.

### **3.5 Corpus da Pesquisa**

O *corpus* dessa pesquisa é composto por cento e vinte atividades distribuídas em oitenta treinos ortográficos e quarenta produções de texto produzidas pelos estudantes selecionados.

O treino ortográfico realizado seguiu a proposta do auto ditado ou ditado mudo, aquele no qual o professor mostra uma figura e os estudantes escrevem o nome da figura apresentada, sem auxílio do professor, nem dos colegas. O treino ortográfico foi dividido em dois momentos.

É certo que existem críticas em relação ao uso do ditado nas aulas de Língua Portuguesa. Há quem considere uma atividade inadequada. Alguns professores, inclusive, não o utilizam mais em suas salas de aula. Todavia,

[...] o ditado é habitualmente visto como uma forma de avaliação de conhecimentos ortográficos. O que se focaliza quando se faz um ditado não são questões de autoria, mas antes questões de registo, ou seja, os conhecimentos do escritor enquanto escrevente (escriba). (SOUZA, 2014, p. 117)

Portanto, vale destacar que o ditado pode ser útil para desenvolver habilidades de concentração, de audição, entre outras. Em nosso caso, o ditado teve o objetivo de verificar a ortografia dos estudantes. Aliás, o ditado é uma tarefa que permite observar dificuldades de escrita servindo para direcionar o planejamento do professor.

Nesta pesquisa, o ditado mudo funcionou como um diagnóstico das ocorrências dos processos fonológicos de ditongação e monotongação e não como metodologia de ensino da língua.

Fizeram parte do repertório de imagens, para realização do treino ortográfico, quarenta figuras (ver anexos), divididas para dois momentos de aplicação, cujos nomes são de conhecimento dos estudantes, integram o léxico urbano e rural e podem favorecer ao processo de ditongação e monotongação.

Durante a aplicação da primeira parte do ditado, alguns estudantes apresentaram dúvidas quanto à compreensão da figura 20, *leoa*. Na segunda parte da aplicação, a dúvida surgiu com relação às figuras 15 e 19, respectivamente, *luz* e *faixa de pedestre*. Para esclarecer, portanto, a compreensão das figuras, o pesquisador precisou dá uma pista para que os estudantes pudessem fazer a identificação correta das imagens.

Para realização da produção de textos, segunda atividade diagnóstica, os estudantes foram orientados a seguir como referência textual, o gênero fábula. A ideia de se trabalhar com gêneros se deu, porque, segundo Marcuschi (2003, p.35)

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.

O trabalho com gênero textual permite ao estudante produzir seu texto a partir de uma situação concreta do uso da linguagem, dentro de um contexto e com uma função comunicativa.

A escolha do gênero fábula se deu por fazer parte da relação dos gêneros explorados durante as séries iniciais. Esse gênero agrupa-se entre os gêneros da ordem do narrar. São textos curtos, os personagens são geralmente animais com características de seres humanos, o que possibilita aos estudantes mergulhar no mundo da imaginação, e deixa um aprendizado moral para o leitor. É bastante comum que as crianças leiam e escutem fábulas desde cedo, logo é um gênero conhecido dos estudantes de 4<sup>o</sup> e 5<sup>o</sup> ano.

Antes de iniciar a atividade, com o objetivo de garantir que não houvesse dúvida sobre o gênero fábula o pesquisador fez uma sondagem utilizando o procedimento que segue.

**Tabela 9 - Roteiro da Motivação para Produção de Texto**

Questionamentos iniciais	<p>Quem aqui conhece alguma fábula?          Quem já leu uma fábula?          Quais as características da fábula?          Quem já escreveu uma fábula?</p>
Leitura de texto explicativo sobre o gênero fábula.	<p><b>Fábulas</b></p> <p>A fábula é uma história narrativa que surgiu no Oriente, mas foi particularmente desenvolvido por um escravo chamado Esopo, que viveu no século VI a.C., na Grécia Antiga.</p> <p>Esopo inventava histórias em que os animais eram os personagens. Por meio das conversas entre os bichos e das situações que os envolviam, ele procurava transmitir sabedoria de caráter moral ao homem.</p> <p>Assim, os animais, nas fábulas, tornam-se exemplos para o ser humano. Cada bicho simboliza algum aspecto ou qualidade do homem, como, por exemplo, o leão representa a força; a raposa, a astúcia; a formiga, o trabalho, etc.</p> <p>A temática é variada e contempla tópicos como a vitória da fraqueza sobre a força, da bondade sobre a astúcia e a derrota de preguiçosos.</p>
Apresentação da fábula “A cigarra e a formiga”	<p>Disponível em:  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=SeAUim1ghBk">https://www.youtube.com/watch?v=SeAUim1ghBk</a></p>
Leitura da fábula “A lebre e a tartaruga”	<p>Disponível em:  <a href="http://sitededicas.ne10.uol.com.br/fabula_lebre_tartaruga.htm">http://sitededicas.ne10.uol.com.br/fabula_lebre_tartaruga.htm</a></p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Qual o título? O título está coerente com a história?</li> <li>✓ Quem são os personagens? Como eles se comportam?</li> <li>✓ Mencionou o lugar onde aconteceu a história?</li> </ul>

Questionamentos a respeito das fábulas	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ A história tem começo, meio e fim?</li> <li>✓ É um texto curto ou longo?</li> <li>✓ A história deixa um ensinamento moral? Qual?</li> </ul>
--	--

**Fonte:** autoria do pesquisador

Concluída a sondagem, passou-se à realização da produção textual. Os estudantes, portanto, receberam uma folha com a situação inicial de uma fábula para que continuassem o texto desenvolvendo a problemática geradora do enredo, o clímax e o desfecho final da narrativa. É importante deixar claro que nosso objetivo não é trabalhar o gênero fábula, mas verificar os processos de ditongação e monotongação na escrita dos estudantes.

### Quadro 1 - Atividade de Produção de Texto

<p><b>Rui, o Leão</b></p> <p>Era uma vez um leão muito convencido. Chamava-se Rui e era o rei da floresta. Um dia, saiu do seu palácio e começou a dizer que era o mais belo. Mas os outros animais não gostaram muito da brincadeira.</p> <p>Um dia, um grupo de leopardos resolveu aprontar uma para que Rui ficasse feio, eles...</p> <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin: 10px 0;"/> <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin: 10px 0;"/> <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin: 10px 0;"/> <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin: 10px 0;"/> <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin: 10px 0;"/>
--

**Fonte:** atividade adaptada do Material Diversidade Linguística na Escola Portuguesa, elaborado pelo Projecto Diversidade Linguística na Escola Portuguesa ([http://www.iltec.pt/divling/exercicios\\_narrativo\\_3.html](http://www.iltec.pt/divling/exercicios_narrativo_3.html))

Dessa forma, concluímos a aplicação das atividades propostas na metodologia deste trabalho e passaremos, então, de posse do material produzido, à análise dos dados.

#### 4. ANÁLISE DOS DADOS

Como já apontado na seção da Metodologia, os dados analisados nesta pesquisa foram obtidos a partir da realização de duas atividades diagnósticas:

- dois ditados mudo, cada um constando de vinte figuras, cujos nomes favorecem ao processo de ditongação e monotongação (ver anexos);
- produção de texto do gênero fábula, no qual os estudantes foram estimulados a continuar o texto partindo da introdução dada pelo pesquisador.

Embora o ditado mudo tenha sido realizado em dois momentos, para os fins da análise de dados, e por se tratar de duas atividades com a mesma natureza e realizadas com o mesmo objetivo, trataremos como uma única atividade composta de quarenta palavras, no entanto a abordagem das palavras dar-se-á pela distinção dos processos de Ditongação e Monotongação.

A descrição dos dados será apresentada, primeiramente, levando em conta as palavras do ditado mudo, quantificando as ocorrências de monotongação e de ditongação. Nesta descrição observaremos os contextos onde mais se deu cada processo, buscando dialogar com outras pesquisas de mesmo tema. Em seguida, serão quantificadas as realizações dos processos considerando as variantes sociais: *Escolaridade e Rural-Urbano*.

A análise comparativa tem o propósito de responder perguntas como: esses desvios ocorrem mais entre estudantes da zona urbana ou da zona rural? Na escrita da palavra isoladamente ou na produção de texto? No 5º ano ocorrem mais ou menos desvios que no 4º ano? Entre as variáveis sociais, qual favorece um maior número de realização dos processos? A monotongação está relacionada, em maior grau, a que contexto linguístico? Seguindo nossa proposta, apresentaremos em formas de tabelas e gráficos os resultados encontrados.

Em seguida, faremos a análise da ocorrência da ditongação e da monotongação dentro do texto relacionando os processos e as variantes sociais e linguísticas analisadas, com o objetivo de investigar em que contextos os estudantes apresentaram maior ocorrência de um processo ou de outro. Por último faremos algumas considerações sobre outros processos que não são foco de nossa pesquisa, mas que merece também a nossa atenção.

#### 4.1 Analisando a monotongação nas palavras do ditado mudo

Das quarenta palavras que compõe o ditado mudo, vinte e uma possuem ditongos. Vejamos na tabela abaixo como foi o comportamento dos estudantes em relação ao apagamento ou não desses ditongos.

**Tabela 10 - Monotongação no Ditado Mudo**

<b>Palavras do ditado mudo</b>	<b>Ocorrências</b>
relógio	07
meia	08
rádio	02
coração	00
troféu	00
rei	00
flauta	00
vaqueiro	13
vassoura	11
lixreira	11
leite	01
louro	29
caixa	03
feira	09
couve	09
peixe	03
chapéu	00
ratoeira	16
aula	04
oito	00
faixa	17

**Fonte:** autoria do pesquisador

Com base na tabela acima, podemos elencar os ditongos que fizeram parte da nossa pesquisa e classificá-los:

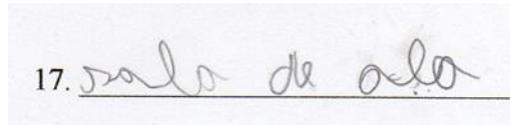
- ditongos decrescentes orais
  - [**ay**] em *caixa* e *faixa*;
  - [**ey**] em *meia*, *rei*, *vaqueiro*, *lixreira*, *leite*, *feira*, *peixe* e *ratoeira*;
  - [**ow**] em *vassoura*, *louro* e *couve*;
  - [**oy**] em *oito*;

[aw] em *flauta* e *aula*;  
 [ew] em *troféu* e *chapéu*;

- ditongo decrescente nasal  
 [ãw] em *coração*;
- ditongo crescente oral  
 [yo] em *relógio* e *rádio*.

A tabela acima revela que os ditongos [ãw], [oy] e [ew] entre os ditongos observados, foram os únicos que não sofreram o processo de monotongação. Essa constatação confirma a ideia dos ditongos decrescentes pesados, assinalada por Bisol (1989 e 1994). Observemos que esses ditongos, nas palavras empregadas nessa pesquisa, ocupam a posição de sílaba tônica das palavras: contexto que pode ser favorecedor à manutenção do ditongo.

Sobre o ditongo [aw] de *flauta* e *aula*, que também se concentra na classe dos ditongos pesados, o processo de monotongação foi muito baixo, ocorrendo apenas em *aula*.



Fonte: Dados da pesquisa

Segundo Bisol (1989 e 1994), em ditongos pesados não incidiria o processo de monotongação, uma vez que estes formam pares mínimos com a vogal simples. Isso significa dizer que a monotongação do ditongo [aw] altera o significado da palavra. Logo, a redução do ditongo verificada na palavra *aula* não encontra justificativa fonológica, dado que *ala* possui outro significado.

Em relação ao ditongo crescente [yo] nas palavras *relógio* e *rádio*, podemos perceber que ambos ocupam a última sílaba de palavra paroxítona. Todavia, na palavra *rádio*, como apresentado na tabela 10, a ocorrência da monotongação é menor do que na palavra *relógio*.

07. Rado

**Fonte:** Dados da pesquisa

02. Relajo

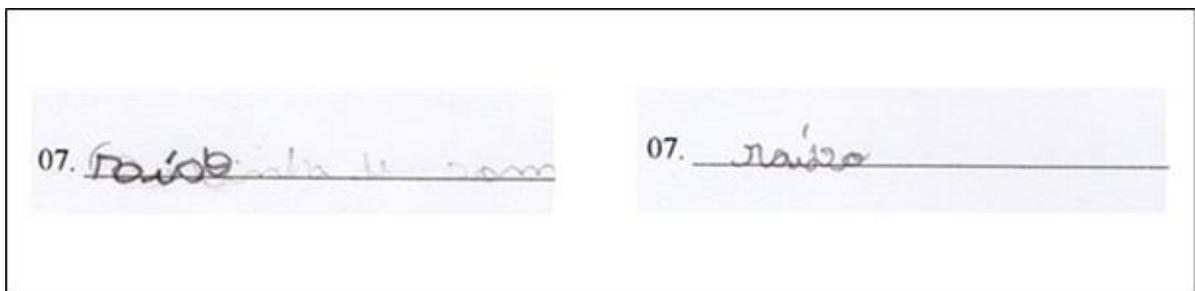
**Fonte:** Dados da Pesquisa

02. relojo

**Fonte:** Dados da pesquisa

Um dado interessante chama a atenção na palavra *rádio*. Em alguns casos, observamos que não houve a redução do ditongo, mas uma troca de posição do segmento [y] dentro da palavra, passando, este, para a sílaba anterior: rádio > raído, conforme se pode observar na imagem que segue:

### Imagem 7 - Processo de Metátese



**Fonte:** Dados da pesquisa

Assim o segmento [y] que ocorre na última sílaba traspassa para sílaba anterior dando origem a outro processo fonológico: a metátese. Esse processo não é foco neste estudo, todavia, poderá servir como base para pesquisas futuras na área de fonologia.

Entre as palavras que mais sofreram variação está o vocábulo *louro* com vinte e nove ocorrências de redução do ditongo. O ditongo [ow] passou por apagamento em todas as palavras testadas, independente da quantidade de sílabas da palavra

(dissílaba ou trissílaba). No que diz respeito à tonicidade, o ditongo [ow] ocupa a sílaba tônica de todas as palavras pesquisadas.

18. vassoura

**Fonte:** Dados da pesquisa

06. louro

**Fonte:** Dados da pesquisa

11. couve

**Fonte:** Dados da pesquisa

Nas palavras *vassoura* e *louro*, a monotongação de [ow] se dá diante da vibrante simples /r/. Em *couve*, portanto o apagamento de [ow] acontece diante da fricativa labiodental sonora. Inclusive, sobre o ditongo [ow], Tasca (2002) utiliza-se dos estudos de Câmara Jr. (1973), Naro (1973), Cunha e Cintra (1985) e Bisol (1989) para sustentar que a monotongação desse ditongo já é completa. Acontece em todos os contextos, em todas as camadas sociais.

Outro ditongo que apresentou grande número de redução à vogal plena foi o ditongo [ey], presente nos vocábulos: *meia*, *vaqueiro*, *lixeira*, *rei*, *leite*, *feira*, *peixe* e *ratoeira*. Todavia, é importante destacar que as maiores ocorrências se dão no contexto fonológico da vibrante simples (*vaqueiro*, *lixeira*, *feira* e *ratoeira*). A regra, nesse contexto, foi observada independente da quantidade de sílabas da palavra (dissílaba, trissílaba e polissílaba). Quanto à sílaba tônica, em todas as palavras selecionadas para análise ela é ocupada pelo ditongo [ey].

17. vaqueiro

**Fonte:** Dados da pesquisa

19. lixuro

**Fonte:** Dados da pesquisa

09. Flova

**Fonte:** Dados da pesquisa

16. Ratuera

**Fonte:** Dados da pesquisa

Em pesquisa realizada na capital paraibana, Silva (2004) destaca o contexto fonológico seguinte de tepe como o maior responsável pela monotongação de [ey]. Buscando explicação em Paiva (1986), ela afirma que a presença do traço [+alto] das palatais, que é compartilhado com o glide [y] produz um processo de assimilação que tem como resultado o apagamento do glide. Citando Bisol, Tasca (2002), por sua vez, afirma que antes de tepe o ditongo [ey] é considerado um ditongo decrescente leve, isto é, um falso ditongo, razão pela qual sofre apagamento sem alterar o sentido da palavra onde está inserido.

13. peixe

**Fonte:** Dados da pesquisa

Na palavra *peixe*, embora o ditongo [ey] esteja num ambiente de palatal, favorecedor de seu apagamento devido ao espraçamento do traço da palatal, a baixa ocorrência sinaliza que os estudantes podem já possuir certa consciência da escrita desta palavra que é bastante comum. Na oralidade, nesta mesma palavra, o ditongo [ey], comumente, é apagado.

04. leite

**Fonte:** Dados da pesquisa

No que se refere à palavra *leite*, embora o contexto fonológico não justifique a ocorrência, detectamos que [ey] passou pelo processo de redução do ditongo. Esse fenômeno caracteriza uma situação incomum, tendo em vista que apenas um estudante realizou a monotongação de [ey] nesse contexto. Silva (2004), portanto, apresenta esse contexto como inibidor da monotongação como, por exemplo, na palavra *jeito*.

Ainda sobre o ditongo [ey], observamos que em posição final com contexto zero, como no monossílabo *rei* ele não sofreu variação. O contexto fonológico zero [#] é classificado por Silva (2004) como inibidor do processo da monotongação. Pedrosa (2014), por sua vez, afirma que quando o ditongo [ey] ocupa a última sílaba ou compõe uma palavra monossílabo o processo de apagamento da semivogal é inibido.

15. rei

Fonte: Dados da pesquisa

Nas palavras *caixa* e *faixa*, o ditongo [ay] manifesta o processo de monotongação. As duas palavras selecionadas para observação do ditongo [ay] são dissílabas e a sílaba tônica é, justamente, a sílaba ocupada pelo ditongo [ay].

08. caixa

Fonte: Dados da pesquisa

19. faixa de pedras

Fonte: Dados da pesquisa

O ambiente apropriado da fricativa palatal surda /ʃ/, único observado para o ditongo [ay] nesta pesquisa, é apontado por Silva (2004) como o principal favorecedor desse fenômeno. Tomando Bisol como referência, Silva (2004) afirma que “o que ocorre é um processo assimilatório no qual o traço alto da consoante palatal é compartilhado por dois segmentos vizinhos”.

Em nossa observação sobre as palavras *caixa* e *faixa*, percebemos que a ocorrência da monotongação foi maior em *faixa* do que em *caixa*. Provavelmente, a palavra *caixa* poderá ser mais conhecida dos estudantes, e, por esta razão, eles já conheçam sua escrita ortográfica, enquanto em *faixa*, pelo fato de, certamente não fazerem uso dela com frequência assimilem sua escrita partindo dos critérios da oralidade.

Após essa breve descrição dos processos de monotongação verificados nas palavras do ditado mudo, concluímos que:

- os ditongos [ãw], [oy] e [ew], ocupando a sílaba tônica da palavra, não sofreram redução;
- o ditongo [ow], ocupando a sílaba tônica, monotongou nos contextos seguintes /r/ e /v/;
- o ditongo [ey], ocupando sílaba tônica, independente do tamanho da palavra (polissílaba, trissílaba, dissílaba) foi monotongado, principalmente, no contexto seguinte de tepe;
- o ditongo [ey] em palavra monossílaba inibiu o processo de monotongação;
- o contexto da fricativa palatal surda favorece a monotongação do ditongo [ay].

Feitas essas observações, segue-se a análise dessas ocorrências considerando as variantes sociais: *Escolaridade* e *Rural-urbano*. Para fins de análise, levando em consideração que alguns ditongos apresentaram um baixo número de ocorrência na realização do monotongo, analisaremos, portanto, nas variáveis sociais, apenas aqueles ditongos nos quais a incidência da monotongação foi maior. A partir de agora, nossa análise detêm-se na variação dos ditongos [ay], [ey] e [ow].

#### **4.1.1 Observando a variante social *Rural-urbano***

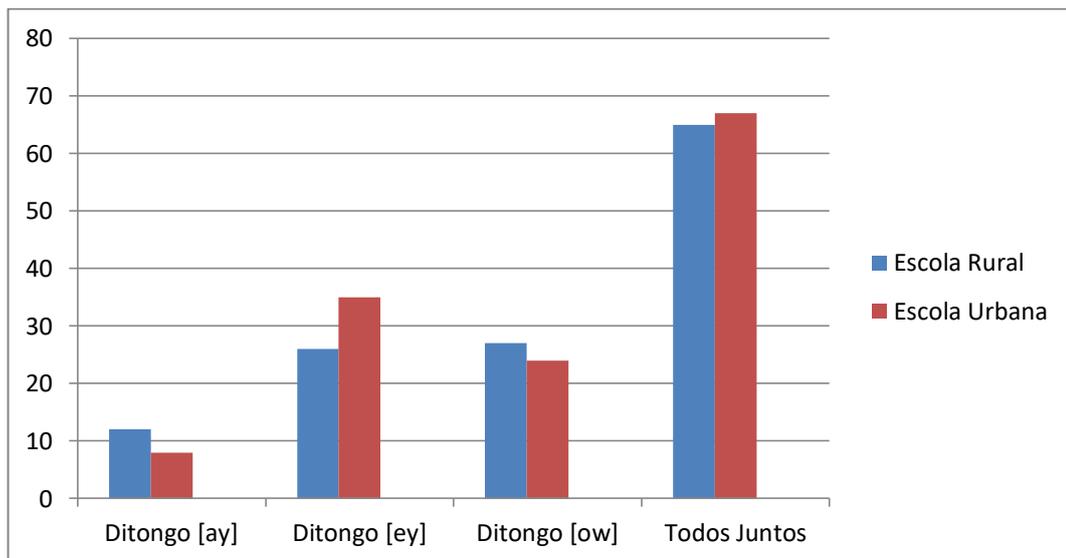
Para realizar a análise da variação linguística no PB, Bortoni-Ricardo (2004) propõe a ideia de três contínuos, ou seja, três linhas imaginárias nas quais se localizam os domínios da oralidade e os domínios do letramento. Entre os contínuos propostos pela autora destacaremos, agora, o contínuo da urbanização.

Tomemos primeiro o contínuo de *urbanização*. Em umas das pontas dessa linha, nós imaginamos que estão situados os falares rurais mais isolados; na outra ponta, estão os falares urbanos que, ao longo do processo sócio-histórico, foram sofrendo as influências de codificação linguística, tais como a definição do padrão correto de escrita e o padrão correto de pronúncia. (BORTONI-RICARDO; 2004, p. 51)

Assim, compreendemos que, dada as distâncias geográficas e o modo de vida rural, pautado no uso corrente dos discursos orais sem nenhuma preocupação de monitoramento nem de estilo, as comunidades rurais, em tese, tem a possibilidade de apresentar com maior incidência o fenômeno da variação linguística.

Partindo dessa ideia, analisaremos a ocorrência da monotongação nas palavras do ditado mudo fazendo uma relação entre os estudantes que moram e estudam na zona rural com os estudantes que moram e estudam na zona urbana. Em que situação social o processo da monotongação foi mais favorecido gerando sua presença na escrita?

**Gráfico 1 - Monotongação de [ay], [ey] e [ow]  
Escola Rural x Escola Urbana**



**Fonte:** autoria do pesquisador

De acordo com o gráfico acima, podemos concluir que em uma análise total das ocorrências da monotongação não existe uma distância considerável entre as duas escolas. Os dados mostram-se muito aproximados, entretanto, observando a

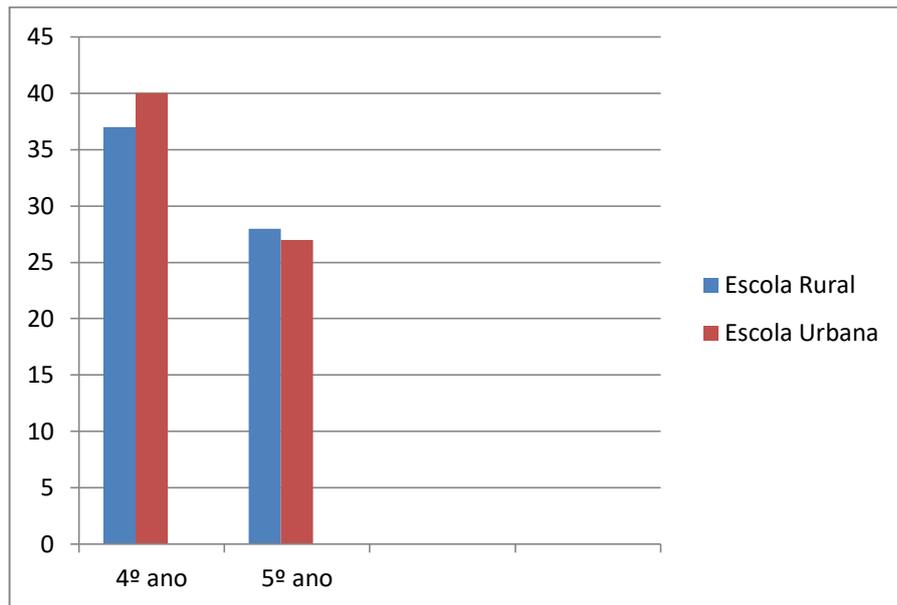


#### 4.1.2 Observando a variante social *Escolaridade*

Uma variante social a ser considerada nesta pesquisa é a escolaridade das crianças. O ensino nas escolas, campo de pesquisa, é organizado em série/ano. Acreditamos que, de modo gradativo, o estudante vai desenvolvendo o conhecimento a cada série que avança. Assim, seguimos para essa análise com a premissa de que os estudantes do 5º ano apresentarão menor incidência da monotongação em relação aos estudantes do 4º ano. Para uma melhor observação da realidade, faremos esta exposição, separando os dados por escolas.

Vejamos, pois, como se comportaram as crianças da escola rural diante do processo da monotongação, considerando a relação entre 4º e 5º ano. Aqui será considerado, mais uma vez, apenas a monotongação presente nos ditongos [ay], [ey] e [ow]. Passemos ao gráfico 2:

**Gráfico 2 - Monotongação x Escolaridade  
Escola Rural x Escola Urbana**



**Fonte:** autoria do pesquisador

Tomamos o gráfico como base para nossa observação e constatamos que a variante escolaridade influencia positivamente na redução do processo de monotongação. Silva (2004), comprova essa proposição quando, em pesquisa sobre o processo de monotongação na cidade de João Pessoa-PB e chegou à conclusão de que os participantes com menor escolarização tendem a fazer uso das formas

não padrão, enquanto aqueles de escolarização mais adiantada possuem maior nível de consciência linguística. Nas duas unidades de ensino revela-se a mesma situação: os estudantes do 4º ano apresentaram maior número de processos fonológicos na escrita, em relação aos estudantes do 5º ano. Na próxima seção, ainda analisando o ditado mudo, destacaremos o processo da ditongação.

#### 4.2 Analisando a ditongação nas palavras do ditado mudo

Das quarenta palavras que compõe o ditado mudo, dezenove delas possuem ambientes favoráveis ao processo de ditongação, ou seja, apresenta a inserção do glide. Para tanto, vejamos na tabela abaixo como foi o comportamento dos estudantes em relação à escrita dessas palavras.

**Tabela 11: Ditongação no Ditado Mudo**

<b>Palavras do ditado mudo</b>	<b>Ocorrências</b>
alho	04
Jesus	01
vaquejada	04
cesta	01
telha	04
canoa	07
avestruz	09
óculos	02
coroa	05
leoa	03
cruz	21
vestido <sup>4</sup>	-
igreja	02
cuscuz	25
palhaço	04
dez	10
arroz	14
luz	18
três	11

**Fonte:** autoria do pesquisador

<sup>4</sup> A palavra vestido não será analisada uma vez que os estudantes de três, das quatro turmas pesquisadas, escreveram *noiva* ao invés de *vestido*.

Na tabela em análise, verificamos que a maior incidência da regra da ditongação aconteceu diante das palavras terminadas em sibilante (*avestruz, cruz, cuscuz, dez, arroz, luz e três*).

11. arrestruis

**Fonte:** Dados da pesquisa

01. Cruis

**Fonte:** Dados da pesquisa

05. Cuscuis

**Fonte:** Dados da pesquisa

10. deiz

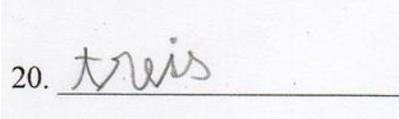
**Fonte:** Dados da pesquisa

12. arrosis

**Fonte:** Dados da pesquisa

15. luis

**Fonte:** Dados da pesquisa



20. três

Fonte: Dados da pesquisa

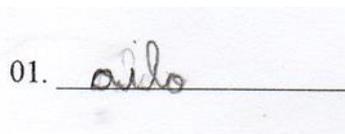
Observando a quantidade de sílaba dessas palavras, percebemos que a regra foi empregada em todas elas (dissílabas, trissílabas e monossílabas); no entanto, a ditongação se mostrou em maior grau na dissílaba, *cuscuZ*.

Entre os monossílabos, a maior ocorrência se deu em *cruz* seguido de *luz*. Neste sentido, observa-se, então, que entre os monossílabos, a vogal /u/ foi a que mais favoreceu ao processo da ditongação, enquanto a vogal /e/ mostrou-se menos disposta à regra, nesta pesquisa. Em relação à tonicidade, todas as palavras observadas são oxítonas. A palavra *Jesus*, entretanto, neste contexto de final tônica seguida se sibilante, apresentou apenas uma ocorrência.

Observa-se também que a palavra *cesta*, tem o mesmo contexto de sibilante, todavia, localizado na coda interna de palavra inicial tônica, o que não favoreceu a regra, apresentando apenas uma ocorrência dentre as quarenta possibilidades. Ainda temos a palavra *óculos*, com contexto final de sibilante, porém, a sílaba tônica é antepenúltima. A atonicidade da sílaba final também não favoreceu ao processo de ditongação.

De acordo com Aquino (2004, p.47), “a ditongação é fortemente condicionada pela posição e tonicidade da sílaba na palavra”. Assim, quando o contexto de sibilante ocupa a sílaba tônica final da palavra, a probabilidade de aplicação da regra da ditongação é mais elevada. A autora ainda afirma que “a consoante alveolar surda e palatal sonora são as que mais favorecem a aplicação da regra”.

Nas palavras *alho*, *vaquejada*, *telha*, *igreja* e *palhaço*, embora o ambiente que antecede consoantes palatais em posição de ataque possa favorecer o processo da ditongação, em nossa pesquisa, a presença do processo nesse ambiente obteve um baixo registro da ocorrência.



01. alho

Fonte: Dados da pesquisa

05. vaquijádo

**Fonte:** Dados da pesquisa

08. teilhos

**Fonte:** Dados da pesquisa

03. igiejet

**Fonte:** Dados da pesquisa

07. paillaro

**Fonte:** Dados da pesquisa

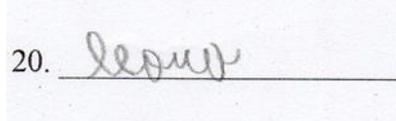
Outro contexto favorecedor do processo de ditongação recorrente nos dados levantados é o ambiente de hiato nas palavras *canoa*, *coroa* e *leoa*. As três palavras são trissílabas e paroxítonas.

09. canoa

**Fonte:** Dados da pesquisa

14. coroa

**Fonte:** Dados da pesquisa



**Fonte:** Dados da pesquisa

Nesse contexto, o processo fonológico da ditongação pode ser favorecido pela tonicidade da vogal média posterior fechada /o/ seguida da vogal aberta /a/. Nesta pesquisa, portanto, observamos que o vocábulo *canoá* apresentou um número maior de casos de inserção da semivogal.

Diante dessas descrições da ocorrência de ditongação nas palavras utilizadas no ditado mudo, concluímos que:

- o contexto de sibilante em sílaba tônica final em palavras dissílabas, trissílabas e monossílabas foi o maior favorecedor da regra;
- em monossílabos seguido de sibilante a vogal /u/ apresentou um maior número de ditongação em relação a vogal /e/;
- proparoxítona com contexto de sibilante final mostrou-se inibidora da regra;
- o contexto de paroxítona com hiato em final de palavra favoreceu o processo de ditongação.

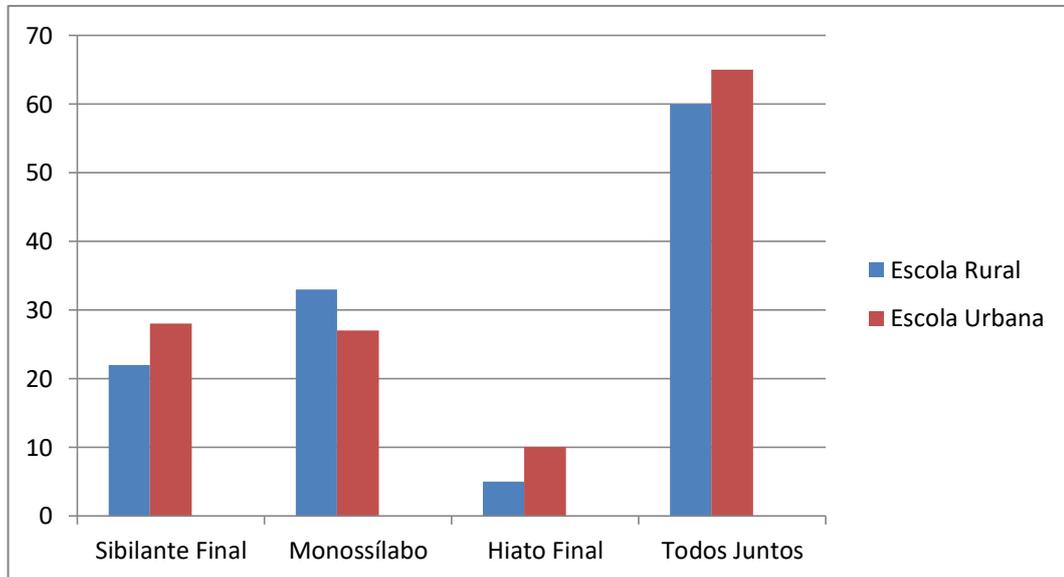
Tomadas essas anotações, passaremos à quantificação dos processos levando em consideração as variáveis sociais: *Rural-urbano* e *Escolaridade*. Tendo em vista os contextos que, nesta pesquisa, apresentaram maior incidência da regra da ditongação, tomaremos, para análise dessas variantes, apenas os processos ocorridos em contexto de sibilante em sílaba tônica final, monossílabos seguidos de sibilante e o contexto de hiato final. Passemos a elas.

#### **4.2.1 Observando a variante social *Rural-urbano***

Assim como o processo da monotongação, a ditongação pode aparecer em maior ou menor expressividade dada à localização geográfica do falante. Referendando-se em Mollica (1998), Pedrosa (2014) afirma que estes processos

ocupam todo o território nacional, salvo as particularidades de cada comunidade de fala. Vejamos, portanto, como se comportaram os estudantes.

**Gráfico 3 - Ditongação nas palavras do ditado mudo  
Variante Rural-urbano**



**Fonte:** autoria do pesquisador.

De acordo com o gráfico 3, identificamos, na observação total dos processos que os estudantes da escola urbana realizaram mais processos de ditongação do que os estudantes da escola rural. Isoladamente, apenas no contexto de palavras monossílabas, com sibilante final, os estudantes da escola rural apresentaram mais casos de inserção da semivogal.

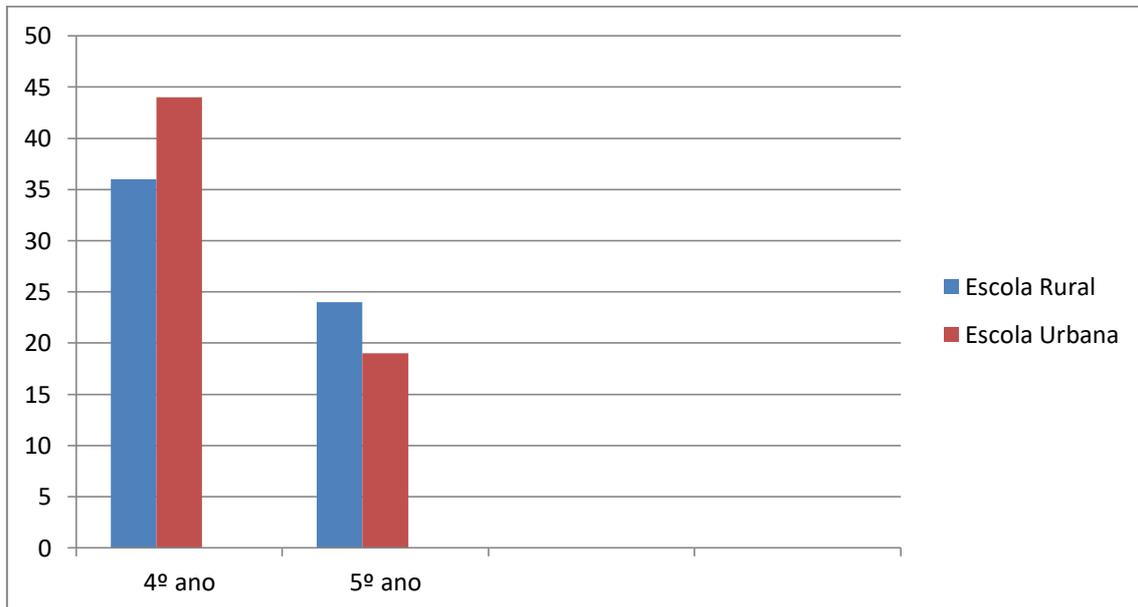
Dessa forma, podemos concluir que a consciência linguística dos alunos da escola rural é mais desenvolvida em relação a este processo do que os alunos da escola urbana. Talvez o fato de contar com um número bem pequeno de alunos por turma, em relação à escola urbana, a escola rural realize uma abordagem mais eficaz do ensino de português.

#### **4.2.2 Observando a variante social *Escolaridade***

Veremos agora, em outro gráfico, como os estudantes se comportaram no processo de ditongação, levando em consideração o nível de escolaridade. Assim

como quando analisamos o processo de apagamento, partimos para esta observação com a hipótese de que os estudantes menos escolarizados apresentem mais processos do que os estudantes mais escolarizados. Esta observação será feita, separadamente, por escola.

**Gráfico 4 - Ditongação x Escolaridade  
Escola Rural x Escola Urbana**



**Fonte:** autoria do pesquisador

Bem como no processo da monotongação, a epêntese mostrou-se em maior escala entre os estudantes do 4º ano. Essa observação pode confirmar nossa ideia de que ao passo que o estudante vai avançando na escolaridade, ele vai tomando consciência de sua escrita. Claro, é fundamental a intervenção didática por parte do professor.

Outro dado que chama a nossa atenção está no fato de que os estudantes que mais apresentaram a ditongação nas palavras do ditado mudo. Considerando todas as turmas separadamente, foram os estudantes do 4º ano da escola urbana, enquanto os estudantes do 5º ano da escola urbana foram os que menos realizaram a ditongação.

Portanto, os processos de ditongação e monotongação estão presentes na escrita dos estudantes, potencialmente, ligado à variação linguística na modalidade oral. Diante desse fenômeno, é de suma importância que os professores,

destacadamente, aqueles das séries iniciais, primeiramente, reconheçam esta possibilidade de influência que a língua oral tem sobre a língua escrita, depois, possam reorientar o trabalho pedagógico tomando as referências dos estudos sociolinguísticos, sobretudo.

A análise dos dados obtidos nesta pesquisa, passa agora à observação dos processos de ditongação e monotongação que os estudantes produziram durante a atividade de produção de textos.

### **4.3 Atividade de produção de texto**

De fato, toda atividade linguística se dá por meio da textualidade. É por meio do texto oral ou escrito que se concretiza a atividade verbal entre as pessoas. Seja para dar uma explicação, fazer um pedido, enviar uma advertência, registrar um acontecimento, entre outras. A palavra sozinha, fora de um contexto, de uma situação comunicativa, não tem muito a contribuir, no sentido, de finalidades comunicativas. A esse respeito, Antunes (2009, p.20) afirma que

A escola, em geral, o consenso da sociedade ainda se ressentem das heranças deixadas por uma perspectiva de estudo do fenômeno linguístico cujo objeto de exploração era a língua enquanto conjunto potencial de signos, desvinculada de suas condições de uso e centrada na palavra e na frase isoladas.

Portanto, o trabalho de sala de aula tendo o texto como ponto de partida para o estudo da língua portuguesa, mas não apenas na disciplina de Língua Portuguesa, torna-se muito importante para permitir aos estudantes reconhecer que a língua é muito mais do que palavras soltas, com determinadas regras de combinação. A língua se concretiza nas interações sociocomunicativas que se desenvolvem entre os usuários para os mais diferentes propósitos.

De acordo com as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais, o texto deve ser a principal ferramenta de trabalho do professor de português. Neste sentido, buscamos desenvolver nossa pesquisa, também, investigando os processos fonológicos da ditongação e da monotongação que os estudantes podem apresentar dentro da produção de textos escritos.

### 4.3.1 Analisando a ocorrência da monotongação no texto

Para realização dessa análise, veremos os trechos dos textos produzidos nas quais acontece a monotongação. Nesta exposição, identificaremos os estudantes que participaram da pesquisa numerando-os de 1 a 10 seguido da série/ano que estudam e das siglas (ER) para os estudantes da escola rural e (EU) para os estudantes da escola urbana. Os trechos dos textos serão transcritos em itálico com a palavra monotongada em negrito. Vejamos os dados.

#### Estudante 2 – 4º ano: ER

ele não **fizemmas** sigabando **mais**

Fonte: Dados da pesquisa

... ele não **fico** mas sigabando...

...**fizero** a brincadeira...

#### Estudante 5 – 4º ano: ER

pala rio i ele conqisim de País de unidia elis **resolvero**

Fonte: Dados da pesquisa

... um dia elis si **resolvero** e **fisero** uma festa...

#### Estudante 6 – 4º ano: ER

u dia ele de comtou o que **fizero** com ele e **pinto**

Fonte: Dados da pesquisa

...u dia ele de comtou o que **fizero** com ele e **pinto** todo que...

Fonte: Dados da pesquisa

... ele foi toma u bano no **barero** para não gutimua vermelha...

Estudante 2 – 5º ano: ER

Fonte: Dados da pesquisa

... os leopardos **perduaro** Rui...

Estudante 8 – 5º ano: ER

Fonte: Dados da pesquisa

... **tero** una **idea** e **resovero** corta a juba e **corto** a juba dele...

Estudante 1 – 4º ano: EU

Fonte: Dados da pesquisa

...e le **sobero** o ci vamo faze...

Estudante 5 – 4º ano: EU

Fonte: Dados da pesquisa

...o grupo de leopardo **ficaro** com siumes...

Trase no palacio e' a e' cegaro  
o grupo de leopardo fero para  
o não comsigiro em tra no palacio

Fonte: Dados da pesquisa

...**cegaro** o grupo de leopardo **foro** para o não **comsigiro** em tra no palacio...

Estudante 10 – 4º ano: EU

e Rui quando sabe que o leopardo ia ama uma coisa

Fonte: Dados da pesquisa

...Rui quando **sobe** que o leopardo ia ama uma coisa...

i os dois animau moraro com Rui ele falo

Fonte: Dados da pesquisa

...i os dois animau **moraro** com Rui ele **falo** eu **so** u rei...

Estudante 7 – 5º ano: EU

ele não ia ser leio porque ele não ci  
maxuco i ele era mais da seua rei di

Fonte: Dados da pesquisa

...ele não ci **maxuco**...

Estudante 10 – 5º ano: EU

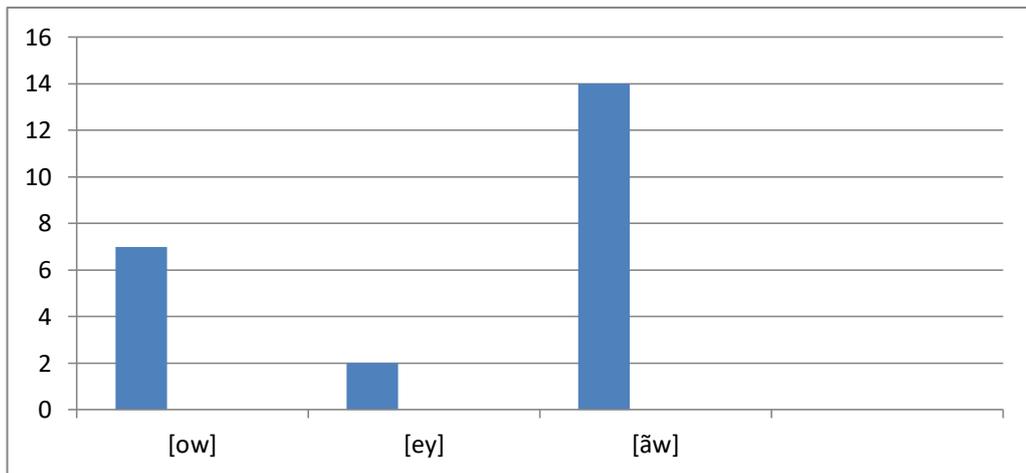
os camarista o que rei disse resarera fazer  
uma brincadeira de mal gosto entre os leopardo

Fonte: Dados da pesquisa

...e **resovero** fazer uma brincadeira de mal gosto...

Observando as transcrições de trechos do texto, aqueles em negrito, podemos perceber que três ditongos passaram pelo processo de monotongação nos textos produzidos pelos alunos. São eles: o ditongo [ow], [ey] e [ãw]. Vejamos a quantificação no gráfico que segue.

**Gráfico 5 - Monotongação na Produção de Texto**



**Fonte:** autoria do pesquisador

O ditongo [ow], como já vimos, analisando a monotongação no ditado mudo, passa pelo processo de apagamento em todos os contextos. Buscando respaldo em Nunes (1951), Naro (1973), Silva (2004), podemos afirmar que a forte tendência a substituir [ow] pela vogal simples [o] data de muitos anos. Silva (2004), com base em Elia (1974), diz que desde o século XVII há indícios da ocorrência da redução do ditongo [ow].

Outro dado interessante sobre a monotongação de [ow], nos textos aqui analisados, é que todas as palavras onde a regra foi aplicada são formas verbais empregadas na 3ª pessoa do singular do pretérito perfeito do indicativo e na 1ª pessoa do presente do indicativo. Quanto à quantidade de sílabas, todas são dissílabas; e no que diz respeito à tonicidade, o processo se deu em oxítonas e em paroxítonas com o ditongo [ow] ocupando a sílaba tônica em todos os casos.

Acreditamos que isto aconteça porque a sílaba tônica é um ambiente favorecedor para a redução do ditongo [ow]. Isso porque a sílaba tônica é aquela que apresenta um maior grau de saliência fônica, sendo a mais marcada dentro de

um vocábulo. Uma vez que a forma verbal da 3ª pessoa do singular do pretérito perfeito do indicativo possui uma terminação tônica formada pelo ditongo [ow], este fica suscetível à monotongação, como podemos confirmar pelos dados desta pesquisa.

O outro ditongo que aparece monotongado nas produções de texto é o ditongo [ey] em contexto seguinte diferentes: primeiro em *barreiro* diante da vibrante simples /r/. De acordo com Silva (2004) esse é um dos ambientes de maior influência para o favorecimento da monotongação; o outro é na palavra *ideia*, no contexto seguinte a /a/. Esse contexto, porém, embora possibilite a aplicação da regra, não se configura em um contexto onde a monotongação aconteça com grande frequência. No trabalho de Silva (2004), o contexto fonológico seguinte formado pela vogal /a/ demonstrou-se inibidor do processo. Já em relação à quantidade de sílabas, as duas palavras analisadas são trissílabas; e, quanto à tonicidade, ambas são paroxítonas com o ditongo [ey] ocupando a sílaba tônica.

Na atividade de produção de texto, portanto, o ditongo que mais caracterizou a redução foi o ditongo nasal [ãw], diferentemente da atividade com o ditado mudo na qual ele se manteve em todos os participantes.

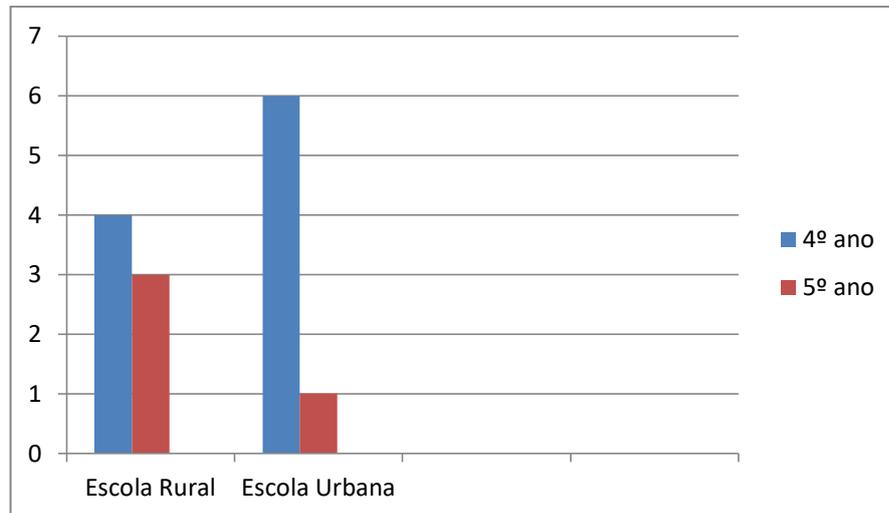
É importante notar nesse fenômeno que todas as ocorrências se dão em formas verbais na 3ª pessoa do plural do pretérito perfeito do indicativo. Outra observação a ser colocada diante destes dados é que em todas as formas estes ditongos são átonos e precedidos pela sílaba tônica. Ainda, outra constatação é que, nesta atividade, o fenômeno foi marcado, independentemente, de a palavra ser polissílaba, trissílaba ou dissílaba.

Em vista dessas observações, tratando da redução do ditongo na atividade de produção de texto, chegamos à conclusão de que:

- as formas verbais na 3ª pessoa do singular do pretérito perfeito do indicativo favorecem a monotongação do ditongo [ow] em sílaba tônica final;
- a posição postônica final do ditongo nasal [ãw] nas formas verbais da 3ª pessoa do plural do pretérito perfeito do indicativo influencia a redução do ditongo.

Notando que o ditongo nasal [ãw] foi o que mais variavelmente se realizou na atividade de produção de texto, vejamos como essa variação ocorreu considerando a localização da escola e a escolaridade dos participantes.

**Gráfico 6 - Monotongação do Ditongo [ãw]**



**Fonte:** autoria do pesquisador

Como podemos observar no gráfico acima, os estudantes do 4º ano marcaram o processo da redução do ditongo [ãw] em maior número que os estudantes do 5º ano. Esta constatação, ao longo dessa análise, vem corroborando nossa hipótese primeira *a de que o avanço na escolaridade favorece uma maior compreensão do sistema linguístico*. Entretanto, o trabalho pedagógico não deve omitir-se. É, sobretudo, pela abordagem e pela facilitação das observações da língua que o professor promove que o estudante vá tomando consciência do aspecto multifacetado que a língua tem.

Em relação à localização geográfica dos participantes, pareceu-nos muito aproximado o número de ocorrências. Isso nos leva a pensar mais uma vez no contínuo de urbanização no qual os traços graduais encontram-se distribuídos por todo o contínuo. Vejamos agora, na atividade de produção de texto, a ocorrência do processo de ditongação.

### 4.3.2 Analisando a ocorrência da ditongação no texto

Para realização desta análise, assim como na análise da monotongação, veremos os trechos dos textos produzidos nos quais acontecem a ditongação. Utilizamos a mesma metodologia de identificação dos participantes. Os trechos dos textos serão transcritos em itálico com a palavra ditongada em negrito. Vejamos os dados.

Estudante 1 – 4º ano: ER

Fonte: Dados da pesquisa

...**mais** não ficou feliz com a aparência...

Estudante 4 – 4º ano: ER

Fonte: Dados da pesquisa

...foi **atrais** deles...

Estudante 4 – 5º ano: ER

Fonte: Dados da pesquisa

...os leopardos **reimaram reimaram reimaram** até que conseguiram fugir...

Estudante 10 – 5º ano: ER

Fonte: Dados da pesquisa

...os leopardos foi **atrais** deles mais não conseguiu pergalar...

Estudante 2 – 4º ano: EU

Fonte: Dados da pesquisa

...ele foi olha no **espelho** quando...

Estudante 8 – 4º ano: EU

Fonte: Dados da pesquisa

...os leopardo falou com o grupo **vamos** saí agora...

...rui acordou e **todos** animais ficaram rino da cara dele...

Na atividade de produção de texto, podemos perceber que o emprego da regra da ditongação acontece em poucos casos. De qualquer modo, observemos alguns contextos que a favoreceu.

Nas palavras *mas*, *atrás*, *vamos* e *todos* a ditongação pode ser explicada pelo contexto da sibilante nos seguintes fatores:

**Quadro 2 - Ditongação na Produção de Texto**

<b>Monossílabo átono</b>	<i>mas</i>
<b>Final tônica de palavra</b>	<i>atrás</i>
<b>Final postônica de palavra</b>	<i>vamos</i>
	<i>todos</i>

Fonte: autoria do pesquisador

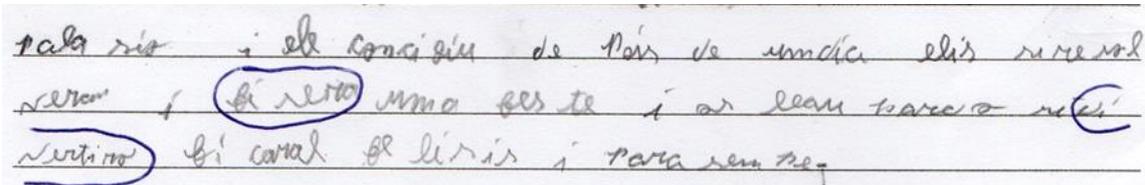
Portanto, como já elucidamos antes, o contexto de sibilante é bastante propiciador do processo de inserção da semivogal. Entre os três contextos que descrevemos acima, o de monossílabo tônico e o de final tônica de palavra, respectivamente, como os mais propensos à aplicação da regra da ditongação.

#### 4.4 Outros processos encontrados

Durante nossa análise, pudemos encontrar, na escrita dos estudantes de 4º e de 5º ano, outros processos fonológicos, além da ditongação e da monotongação. Entre eles merecem destaque o alçamento e o apagamento de /r/ em posição de coda final. Passemos a eles.

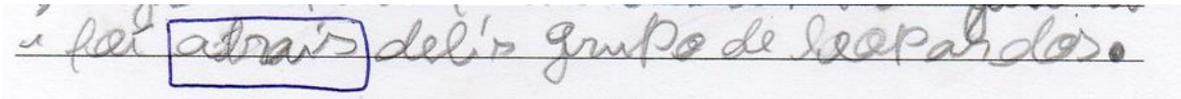
##### 4.4.1 Alçamento

O alçamento é o processo que envolve a elevação da propriedade de altura da língua das vogais médias-altas que se realizarão como vogais altas.



Fonte: Dados da pesquisa

... um dia elis si resolvero i fiseru uma festa...

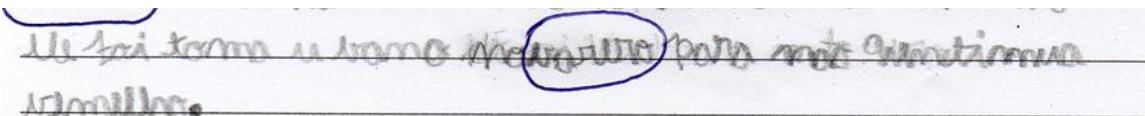


Fonte: Dados da pesquisa

...foi atrais delis...

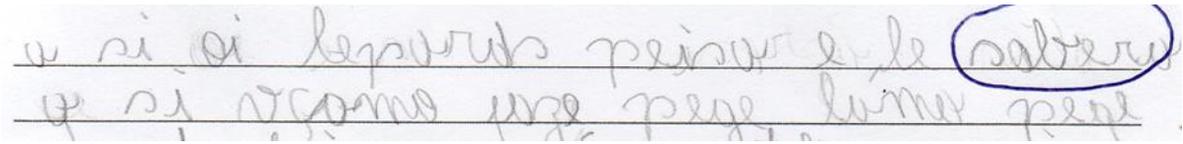
##### 4.4.2 Apagamento do /r/ final

O apagamento de consoantes ocorre, tipicamente, nas bordas das palavras e equivale ao enfraquecimento consonantal em grau máximo.



Fonte: Dados da pesquisa

... ele foi toma# u bano no barero para não gutimua# velho...



Fonte: Dados da pesquisa

*...e le sobero o si vamo faze#...*

Evidentemente, que a observação e análise desses processos que apareceram na atividade de produção de texto, bem como o fenômeno da metátese que foi aplicado na atividade do ditado mudo, não foram objetivo desta pesquisa. No entanto, a realização deles nos chama a atenção e pode abrir caminhos para uma nova pesquisa nessa área.

Após a análise e descrição das ocorrências dos processos de ditongação e monotongação nas atividades que compõem a metodologia de nossa pesquisa, entendemos ser necessário desenvolver uma proposta de intervenção didática que venha contribuir para o ensino de Língua Portuguesa, com o intuito de ajudar o professor no trabalho de sala de aula.

## 5. INTERVENÇÃO DIDÁTICA

Como observamos nos dados coletados durante a pesquisa, os processos de Monotongação e Ditongação aparecem na escrita dos estudantes que, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, sobretudo, relacionam o texto escrito à modalidade oral da língua.

Com o objetivo de auxiliar os professores na abordagem desses processos, em sala de aula, de modo que a ideia de erro seja desconstruída e a sala de aula torne-se laboratório de análise e reflexão da língua, elaboramos um grupo de atividades que podem favorecer o trabalho docente no que diz respeito ao tratamento dado aos processos fonológicos estudados nessa pesquisa.

A concretização de uma intervenção didática deve envolver, primeiramente, a formação do professor. Para intervir nessa situação, o professor necessita ter conhecimento de fonética e de fonologia, entretanto, essas disciplinas são pouco estudadas (ou quase não são estudadas) durante o processo formativo.

Acreditamos que a falta de um conhecimento mais aprofundado sobre o assunto pode levar o professor a, diante desses e de outros eventos linguísticos, automaticamente, classificar o que é certo e o que é “errado”, sem oferecer a devida atenção que essa variação necessita. Todavia, não desenvolvemos nenhuma atividade direta, de intervenção, com o professor, neste momento.

A intervenção didática que propomos aqui diz respeito, portanto, a atividades que podem ser aplicadas em sala de aula. Nosso objetivo é possibilitar que os estudantes analisem a língua que usam, e oferecer uma significativa contribuição para a maneira como o professor aborda os processos de ditongação e monotongação, nas atividades escritas, sem que isso acarrete, entre os próprios estudantes, classificações impróprias do tipo: “eu escrevo certo, ele escreve errado”.

As crianças, desde logo cedo, precisam já ir sendo conduzidas a pensar sobre a questão do erro. Estudar a língua de modo reflexivo pode ajudar nesse sentido. Aquela escrita que taxativamente é tida como erro e condenada pode estar apenas revelando uma, das possibilidades que a língua nos permite realizar para escrever determinadas palavras. Pode revelar o estágio que chegamos dentro do

processo de aquisição do sistema de escrita, que, como vimos, é complexo e abstrato.

Uma criança que escreve *dis<sup>5</sup>* não está cometendo um erro de distração, mas transpondo para o domínio da escrita algo que reflete sua percepção da fala. Isto é, a criança escreveu a palavra não segundo sua forma ortográfica, mas segundo o modo como ela a pronuncia. (CAGLIARI, 2009, p. 26)

Assim, como o processo apresentado por Cagliari (2009), os fenômenos da Ditongação e da Monotongação também chegam ao texto escrito pelo fato dos estudantes buscarem, no domínio da fala, as correspondências que necessita para produzir o texto escrito, causando um vazamento linguístico. Torna-se muito importante, portanto, e necessário que, na sala de aula, haja um espaço para a observação da linguagem oral. O estudo dos gêneros textuais orais, não raramente, é considerado menos importante pela escola. Na sala de aula, a escrita é sempre mais prestigiada do que a fala.

O que dá vida à língua é seu usuário, seja pela modalidade escrita, seja pela oralidade. Falamos muito mais do que escrevemos e falamos de diversas formas. Logo, não é difícil que essa heterogeneidade perpassasse para o ambiente da escrita. Não existe uma porta que se fecha, colocando a oralidade de um lado e a escrita de outro. O espaço da escola precisa abrir as portas para esses falares.

Nesse sentido, nossa proposta de intervenção tem como objetivo: possibilitar que os estudantes pensem e reflitam a maneira como pronunciam as palavras e, dessa forma, possam fazer uma relação com a forma como as escrevem e consigam perceber a interferência que a modalidade oral pode operar sobre a modalidade escrita.

Nos quadros a seguir, apresentamos o conjunto de atividades realizadas, destacando o tempo de duração e os objetivos de cada uma delas. Ao mesmo tempo, destacamos algumas considerações a respeito da realização de cada atividade. O passo a passo da realização e a descrição de todas as atividades estão no apêndice deste trabalho.

---

<sup>5</sup> Grifo nosso.

### Quadro 3 - Atividade 1

**ATIVIDADE:** Jogo do Soletrando

**Duração:** 30 a 40 min.

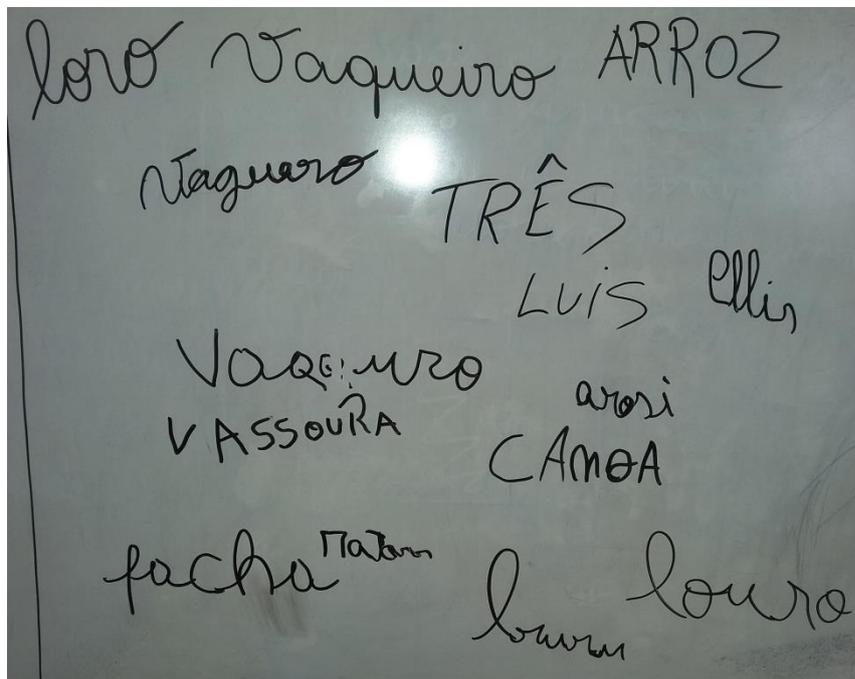
**OBJETIVOS:**

- Estimular o estudante a pensar a palavra relacionando som e letra;
- Observar a correspondência entre os sons e as letras;
- Destacar a relação fala/escrita na realização da atividade *ditado mudo*.

**CONSIDERAÇÕES:** Durante esta atividade os estudantes preocupam-se em contar os sons que pronunciam para realização das palavras para fazer a relação com as letras que os representam. Alguns percebem rapidamente a falta de determinada letra como, por exemplo, o *i* de *faixa* ou a inserção de uma letra como, por exemplo, o *i* em *cuscuz*. O professor orienta os estudantes para observação da relação fala e escrita.

**Fonte:** autoria do pesquisador

### Imagem 9 - Jogo do Soletrando



**Fonte:** dados da pesquisa

### Quadro 4 - Atividade 2

**ATIVIDADE:** Reflexão e observação da pronúncia das palavras **Duração:** 45 a 50 min.

**OBJETIVOS:**

- Refletir sobre a pronúncia das palavras do *Soletrando*;
- Observar que a pronúncia pode não corresponder à escrita;

**CONSIDERAÇÕES:** Nesta atividade, os estudantes são estimulados a refletir a pronúncia e a escrita da mesma palavra no intuito de registrar as diferenças observadas. É importante permitir que os estudantes expressem suas impressões. Esta é uma atividade oral.

**Fonte:** autoria do pesquisador

### Quadro 5 - Atividade 3

**ATIVIDADE:** Completando palavras e frases **Duração:** 25 a 30 min.

**OBJETIVO:**

- Proporcionar a constante escrita e observação de palavras que favorecem à ocorrência dos processos de ditongação e monotongação

**CONSIDERAÇÕES:** Esta atividade de nível fonético-fonológico segue a proposta apresentada por Mollica (2014, p. 79). Nela, os estudantes puderam fazer uma autorreflexão. Quando sobra espaço, eles tendem a observar que apagaram alguma letra e quando a palavra não cabe, alguns observam que inseriram alguma letra que a palavra não possui na escrita. É uma atividade muito produtiva.

**Fonte:** Baseado em Mollica (2014, p. 79)

### Quadro 6 - Atividade 4

**ATIVIDADE:** Conceituando o ditongo

**Duração:** 35 a 40 min.

**OBJETIVOS:**

- Desenvolver a ideia de vogal e de semivogal;
- Compreender a ideia de ditongo;

**CONSIDERAÇÕES:** Nesta atividade, os estudantes utilizam as palavras da atividade 3 para circular os encontros vocálicos, realizar a separação das palavras e observar, com o auxílio do professor, a escala de soância entre das vogais que formam o ditongo.

**Fonte:** autoria do pesquisador

### Quadro 7 - Atividade 5

**ATIVIDADE:** Cruzadinha dos ditongos

**Duração:** 25 a 30 min.

**OBJETIVO:**

- Proporcionar a constante escrita e observação de palavras que favorecem à ocorrência dos processos de ditongação e monotongação

**CONSIDERAÇÕES:** Assim como na atividade 3, esta atividade favorece uma análise da escrita ortográfica das palavras, dado que todos os espaços devem ser preenchidos para efetivá-la. Por outro lado, é uma atividade de caráter lúdico o que desperta o interesse dos estudantes para realização. Nela, os estudantes demonstram grande capacidade de concentração e atenção.

**Fonte:** autoria do pesquisador

**Quadro 8 - Atividade 6****ATIVIDADE:** Completando o texto**Duração:** 25 a 30 min.**OBJETIVO:**

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

**CONSIDERAÇÕES:** Nesta atividade, utilizamos um dos textos produzidos na atividade diagnóstica, na qual os estudantes monotongaram, sobretudo, as terminações verbais na 3ª pessoa do singular e na 3ª pessoa do plural do pretérito perfeito do indicativo.

**Fonte:** autoria do pesquisador

Neste conjunto de atividades, localizamos as atividades do ditado mudo e da produção de texto do gênero fábula, realizadas durante a pesquisa, como atividade diagnóstica da ocorrência dos processos de ditongação e monotongação na escrita.

É importante ressaltar que não temos a pretensão de apresentar estas atividades como uma proposta infalível e única para o tratamento da Ditongação e da Monotongação na escrita. Essa proposta está aberta a reformulações e a contribuições.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esse trabalho, buscamos refletir sobre a influência que a modalidade oral da língua incide sobre a modalidade escrita, observando e procurando descrever os processos de Ditongação e Monotongação refletidos na escrita de estudantes de 4º e 5º ano do ensino fundamental.

Vimos, portanto, que, dada a abstração do sistema de escrita alfabética e, mais ainda, a complexidade da escrita ortográfica, nem sempre a relação entre letra e som é uma relação linear.

Por isso, as crianças podem apresentar no texto escrito os processos de ditongação e monotongação, uma vez que, durante o desenvolvimento da escrita, empregam os mesmos raciocínios que fazem para desenvolver a língua oral. Dessa forma, podemos afirmar que os processos de ditongação e monotongação que surgem na escrita são expressões da influência da fala. Inclusive, a língua é viva e por isso está sujeita à variação, também no campo da escrita.

Neste sentido, torna-se de grande necessidade que as aulas de língua portuguesa concedam um espaço, com muita seriedade, ao estudo e análise da língua partindo do seu contexto de uso, nas situações reais de interações sociocomunicativas. De acordo com Antunes (2009, p.22),

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.

Para tanto, a tarefa do professor é indispensável. Os estudos sociolinguísticos e fonológicos já avançaram bastante e possuem grande quantidade de material para auxiliá-lo em seu fazer pedagógico de modo que ele se conscientize e conscientize os estudantes sobre a heterogeneidade da língua que é tão notória e tão palpável em seu uso, mas parece inimaginável dentro da escola.

A tomada de consciência de que a língua é variável deve contribuir com a desconstrução da ideia ainda arraigada e concebida por muita gente sobre a existência de um português que é certo, falado pelas elites, e outro que é errado, utilizado pelas classes inferiores. Todos nós falamos a mesma língua portuguesa

com sua beleza, suas especificidades próprias, seu aspecto multifacetado e colorido. Não pode haver esse estigma excludente que segrega, divide e marginaliza as pessoas.

Todavia, não se deva dispensar de ensinar ortografia, sintaxe, morfologia, etc. Não estamos falando de ensinar uma coisa em detrimento de outra, mas de estudar a língua portuguesa, refletindo sobre os seus usos com toda a bagagem que ela possui.

Estamos falando de fazer da sala de aula um grande laboratório, onde a língua que é usada no cotidiano da vida seja analisada e volte para fora da escola, dando ao usuário condições de empregá-la, adequadamente, nas mais diversas situações de uso.

## 7. REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

\_\_\_\_\_. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo. Parábola Editorial, 2007.

AQUINO, M. de F. Uso variável do ditongo em contexto de sibilante. *In*: HORA, Dermeval (org.). **Estudos Sociolinguísticos**: perfil de uma comunidade. João Pessoa: Pallotti, 2004.

BAGNO, M. Por uma sociolinguística militante. *In*: BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna**: a sociolinguística na sala e aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

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.

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**. Brasília. 2001.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.

CLARE, N. de A. V. **Ensino de Língua Portuguesa**: teorias, reflexões e prática. 2002. Tese (DOUTORADO). UFF. Rio de Janeiro.

COELHO, I. L; GÖRSKI, E. M; SOUZA, C. M. N. e MAY, G. H. (Orgs.). **Para Conhecer Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2015.

CORRÊA, M. L. G. Letramento e heterogeneidade da escrita no ensino de português. *In*: MARCUSCHI, L. A. e SIGNORINI, I. (Orgs.). **Investigando a Relação Oral/Escrito e as Teorias do Letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

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.

**Dicionário Escolar da língua portuguesa** / Academia Brasileira de Letras. São Paulo. Companhia Editorial Nacional, 2008.

FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

HORA, D. Fonética e Fonologia. *In*: ALDRIGUE, A. C. S. e FARIA, E. M. B. de (Orgs.). **Linguagens**: usos e reflexões. João Pessoa: Editora Universitária, 2008.

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

\_\_\_\_\_. e ELIAS, V. M. **Ler e Escrever**: estratégias de produção textual. 2ª ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2012.

LAGARES, X. C. e BAGNO, M. (orgs.). **Políticas da Norma e Conflitos Linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2011.

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.

\_\_\_\_\_. **Da fala para escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

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

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

MORAIS, A. G. de. 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.

NARO, A. J. **Estudos Diacrônicos**. Petrópolis: Vozes, 1973.

PEDROSA, J. L. Variação fonético-fonológica e ensino de português. *In*: MARTINS, M. A., VIEIRA, S. R. e TAVARES, M. A. (Orgs.). **Ensino de Português e Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.

RAMOS, R. R. G. H. **Alfabetização e Letramento**. Recife: UPE/NEAD, 2011.

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

SILVA, A. H. P. **Língua Portuguesa I: fonética e fonologia**. Curitiba: IESDE Brasil S/A, 2009.

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

SILVA, T. C. **Dicionário de Fonética e Fonologia**. São Paulo: Contexto, 2011.

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

SOUZA, O. C. e. **O ditado como estratégia de aprendizagem**. 2014 Dissertação. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa. EXDRA Revista científica.

STAMPA, M. **Aquisição da Leitura e da Escrita: uma abordagem teórica e prática a partir da consciência fonológica**. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2009.

TASCA, M. **Interferência da Língua Falada na Escrita das Séries Iniciais: o papel de fatores linguísticos e sociais**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

## Apêndice

### Apêndice A

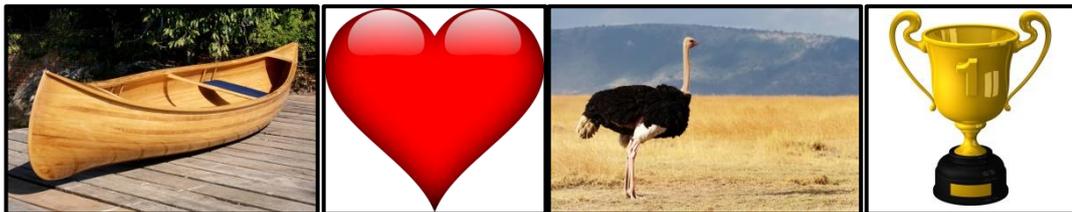
Figuras para o 1º treino ortográfico



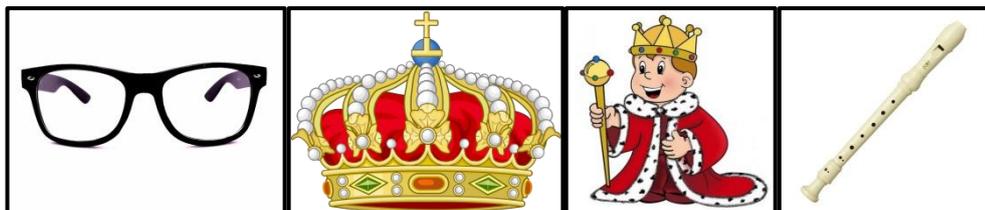
alho	relógio	meia	Jesus
------	---------	------	-------



vaquejada	cesto	rádio	telha
-----------	-------	-------	-------



canoa	coração	avestruz	troféu
-------	---------	----------	--------



óculos	coroa	rei	flauta
--------	-------	-----	--------



vaqueiro	vassoura	lixeria	leoa
----------	----------	---------	------

## Apêndice B

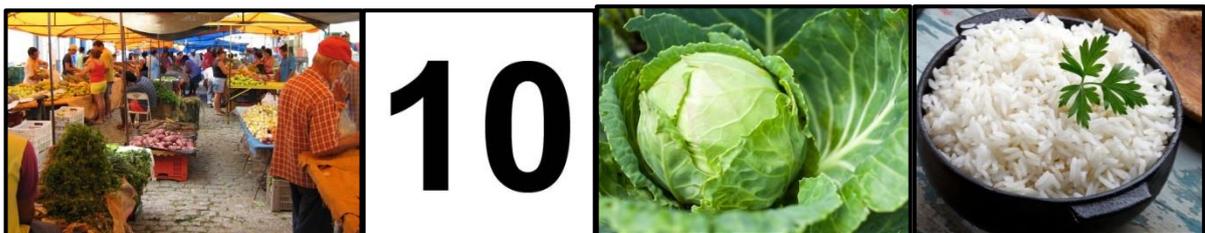
Figuras para o 2º treino ortográfico



cruz	vestido	igreja	leite
------	---------	--------	-------



cuscuz	louro	palhaço	caixa
--------	-------	---------	-------



feira livre	dez	couve	arroz
-------------	-----	-------	-------



peixe

chapéu

luz



ratoeira

sala de **aula**

oito

**faixa** de pedestre

três

## Apêndice C

Conjunto de atividades

**SOLETRANDO**

**OBJETIVOS:**

- Estimular o estudante a pensar a palavra relacionando som e letra;
- Observar a correspondência entre os sons e as letras;
- Destacar a relação fala/escrita na realização da atividade diagnóstica *ditado mudo*.

**1ª ATIVIDADE: Jogo do Soletrando**

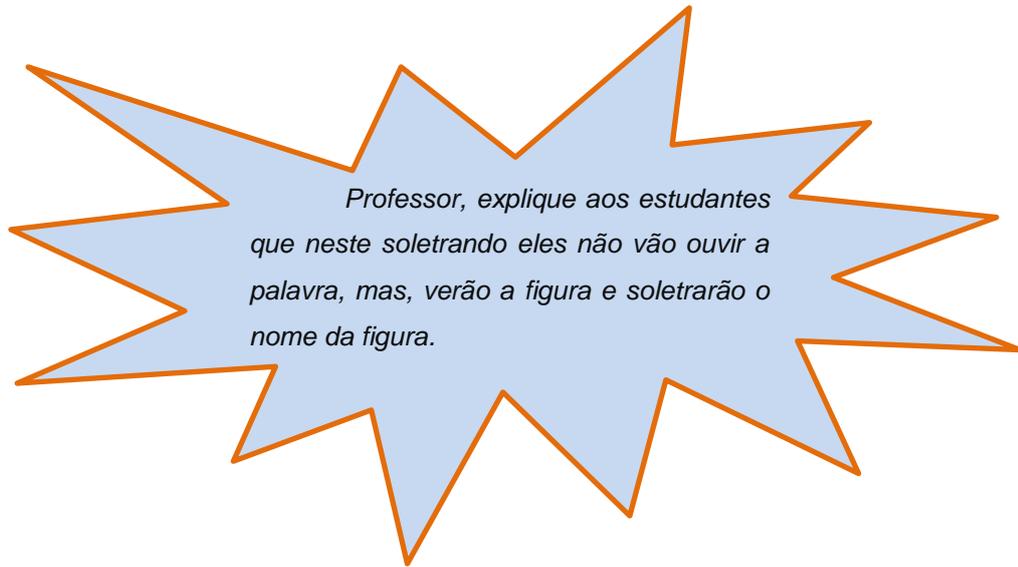
*“O uso de jogos e brincadeiras na escola pode facilitar o trabalho do profissional de educação, despertando o interesse da criança ou adolescente pelas atividades propostas”.*

SANTOS (2014, p.21).

1º passo: Registrar as dez palavras que mais apresentaram os processos de ditongação e monotongação na atividade do ditado mudo.

<b>PALAVRAS PARA O SOLETRANDO</b>	
<b>MONOTONGAÇÃO</b>	<b>DITONGAÇÃO</b>
LOURO	LUZ
FAIXA	CUSCUZ
RATOEIRA	CANOA
VASSOURA	ARROZ
VAQUEIRO	TRÊS

2º passo: Organizar as figuras correspondentes às palavras do item anterior.



3º passo: Apresentar as regras do jogo.

#### **SOLETRANDO**

- Os estudantes formarão grupos de cinco componentes;
- O professor é o mediador ou pode convidar outra pessoa da escola;
- De cada grupo, participam dois jogadores por rodada:  
(um para soletrar a palavra, o outro para escrevê-la no quadro);
- O professor mostra a figura para toda a classe, mas a penas o soletrador pode responder;
- O soletrador vai dizendo as letras que formam o nome da figura exposta, enquanto o escrevão vai anotando no quadro. Os outros participantes devem acompanhar tudo em silêncio;
- Caso a dupla não forme a palavra ortograficamente, não marca pontos.



**REFLETINDO A  
PRONÚNCIA**

**OBJETIVO:**

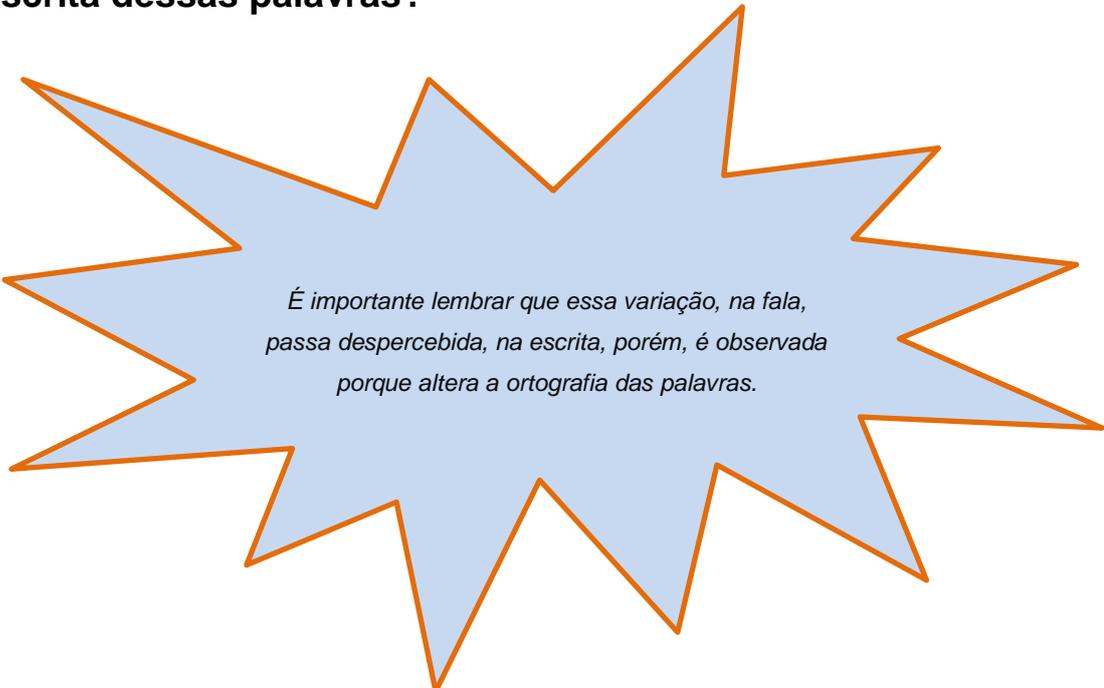
- Refletir sobre a pronúncia das palavras do *Soletrando*;
- Observar que a pronúncia pode não corresponder à escrita;

**2ª ATIVIDADE: Reflexão e observação**

1º passo: Professor, peça aos estudantes para pronunciar, em voz alta, as palavras:

**louro – feira – faixa**

Em seguida, lance um desafio: **tem alguma diferença entre a pronúncia e a escrita dessas palavras?**

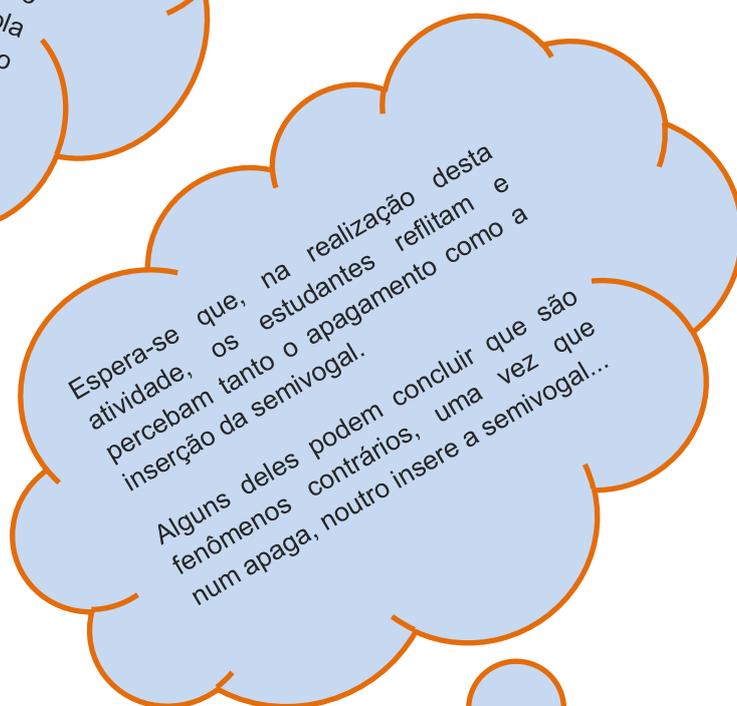
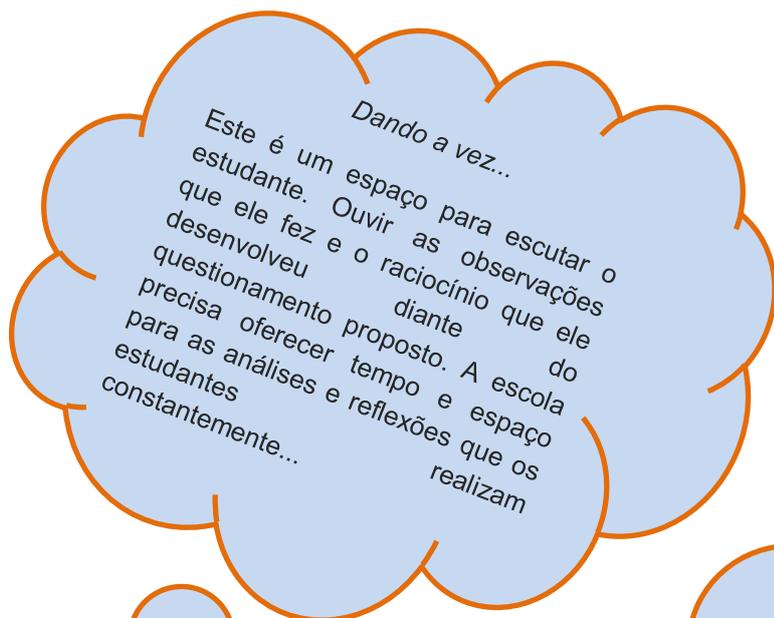


*É importante lembrar que essa variação, na fala, passa despercebida, na escrita, porém, é observada porque altera a ortografia das palavras.*

2º passo: Agora, peça que os estudantes pronunciem, em voz alta, as palavras:

## arroz – cuscuz – três

Em seguida, lance o mesmo desafio da questão anterior: **tem alguma diferença entre a pronúncia e a escrita dessas palavras?**



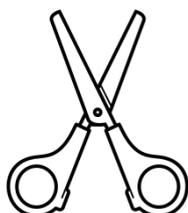
## COMPLETANDO

### 3ª ATIVIDADE: Completando palavras e frases

#### OBJETIVO:

- Proporcionar a constante escrita e observação de palavras que favorecem a ocorrência dos processos de ditongação e monotongação

Preencha os espaços com o nome das figuras e observe o encontro, que irá se formar, entre duas vogais em cada palavra.



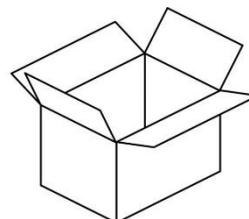
T \_\_\_\_\_



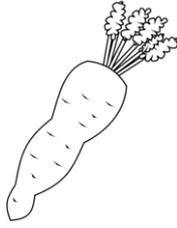
C \_\_\_\_\_



F \_\_\_\_\_



C \_\_\_\_\_



C \_\_\_\_\_



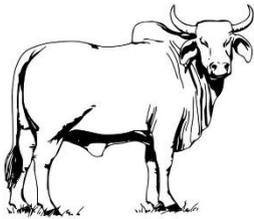
C \_\_\_\_\_

CONTRÁRIO  
DE ALTA

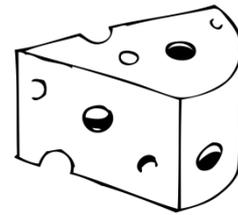
B \_\_\_\_\_



V \_\_\_\_\_



T \_\_\_\_\_



Q \_\_\_\_\_

Complete as frases indicando o adjetivo pátrio de cada país.

1. Quem nasce no Japão é \_\_\_\_\_.



2. Quem nasce na França é \_\_\_\_\_.



3. Quem nasce na China é \_\_\_\_\_.



4. Quem nasce em Portugal é \_\_\_\_\_.



## DITONGO

### **OBJETIVO:**

- Desenvolver a ideia de vogal e de semivogal;
- Compreender a ideia de ditongo;

### **4ª ATIVIDADE: Conceituando o ditongo**

1º passo: Utilizando as mesmas palavras da 3ª atividade, o professor solicita aos estudantes que circulem, em cada palavra, as vogais que aparecem juntas.

2º passo: Em seguida o professor solicita que os alunos leiam as palavras e tente observar se alguma das duas vogais tem o som maior que a outra ou têm a mesma força sonora;

3º passo: O professor orienta que os estudantes marquem de azul a vogal que tem o som forte e de vermelho a vogal que tem o som fraco;

*Professor, explique aos estudantes que quando duas vogais estão juntas, elas formam um **ditongo** e por causa disso, uma delas perde a força sonora, enfraquece, e passa ser chamada de **semivogal**.*

4º passo: Volte ao começo dessa atividade e ajude os estudantes a perceber que há um ditongo em todas as palavras que fazem parte da atividade e que uma das vogais, na verdade, é uma semivogal.

#### 5ª ATIVIDADE: **Palavras cruzadas**

##### **OBJETIVO:**

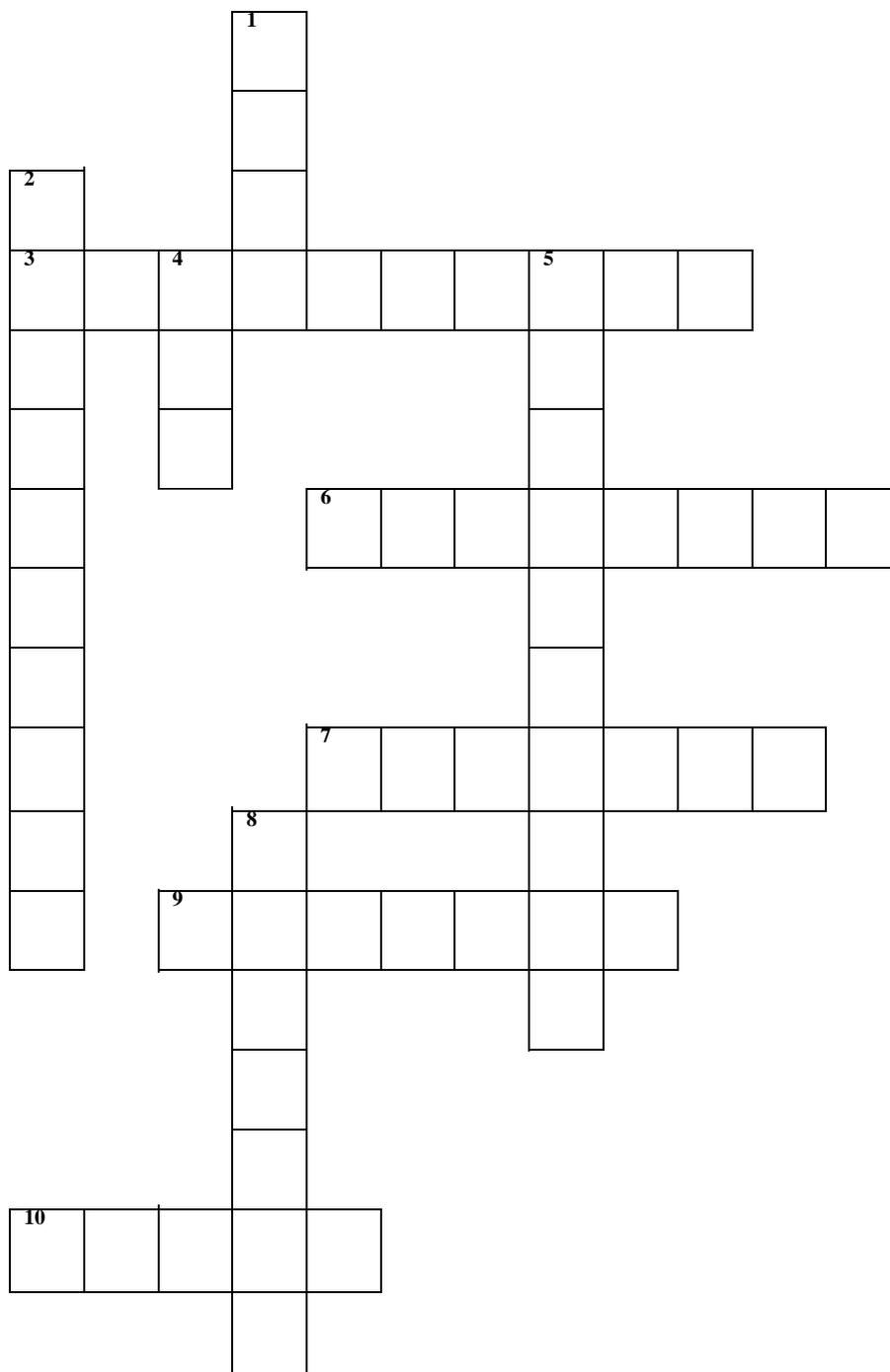
- Proporcionar a constante escrita e observação de palavras que favorecem a ocorrência dos processos de ditongação e monotongação

#### **CRUZADINHA DOS DITONGOS**

1. Parte do carro que roda na estrada.
2. Material onde se olha as datas de cada mês do ano.
3. Meio de transporte usado para transportar doentes em emergência.
4. Masculino de vaca.
5. Masculino de dama.
6. Fruta preferida da Magali.
7. Móvel usado para se sentar.
8. Objeto que se usa para ver as horas.

9. Objeto utilizado para recortar.

10. Meio de comunicação com o qual se escuta música, notícia, etc.



*Professor, uma vez que os processos de ditongação e monotongação alteram a quantidade de letras de uma palavra para mais ou para menos, a atividade com palavras cruzadas possibilita à criança ir percebendo sozinha, fazer um exercício de autorreflexão. Essa é uma atividade prazerosa, desafiadora, desperta a curiosidade, desenvolve possibilidades, conduz à reflexão da ortografia.*



**OBJETIVO:**

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

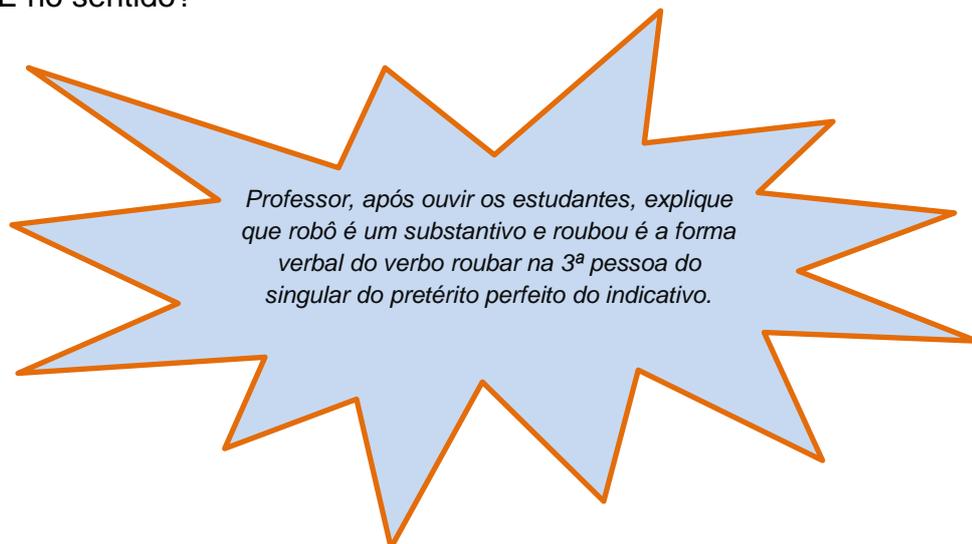
**6ª ATIVIDADE: Completando o texto**

1º passo: Apresentação da atividade, destacando que se trata de um texto produzido por um dos alunos participantes da pesquisa.

2º passo: Solicite que os alunos pronunciem, em voz alta, a seguinte frase.

## **Alguém roubou o meu robô!**

3º passo: Pergunte: existe diferença entre a pronúncia dessas duas palavras? E na escrita? E no sentido?



Na produção desse texto, algumas formas verbais foram apagadas. Complete!

### Rui, o Leão

Era uma vez um leão muito convencido. Chamava-se Rui e era o rei da floresta. Um dia saiu do seu palácio e <sup>1</sup> \_\_\_\_\_ a dizer que era o mais belo. Mas os outros animais não <sup>2</sup> \_\_\_\_\_ muito da brincadeira.

Um dia, um grupo de leopardos <sup>3</sup> \_\_\_\_\_ a preparar uma armadilha para que Rui ficasse feio, eles <sup>4</sup> \_\_\_\_\_ Rui de lama. Ele não ficou mais se gabando, porém, depois que <sup>5</sup> \_\_\_\_\_ a brincadeira ele <sup>6</sup> \_\_\_\_\_ muito bravo.

Os amigos de Rui <sup>7</sup> \_\_\_\_\_ que ele se desculpassem, ele se <sup>8</sup> \_\_\_\_\_ e <sup>9</sup> \_\_\_\_\_ todos os seus amigos da floresta para participar de um jantar em sua casa. Eles <sup>10</sup> \_\_\_\_\_, se <sup>11</sup> \_\_\_\_\_ e nunca mais Rui <sup>12</sup> \_\_\_\_\_ se gabando que era o mais bonito da floresta.

<b>1</b>	começo	começou
<b>2</b>	gostaram	gostaro
<b>3</b>	resovero	resolveram
<b>4</b>	sujaram	sujaro
<b>5</b>	fisero	fizeram
<b>6</b>	ficou	fico
<b>7</b>	quizero	quiseram
<b>8</b>	desculpou	desculpo
<b>9</b>	convido	convidou
<b>10</b>	foram	foro
<b>11</b>	divertiro	divertiram
<b>12</b>	ficou	fico