



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
CENTRO DE HUMANIDADES OSMAR DE AQUINO - CAMPUS III GUARABIRA
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**

SANDOVAL ALVES FERREIRA

**OS PROCESSOS FONÉTICO-FONOLÓGICOS DE VARIAÇÃO LINGUÍSTICA
ATRAVÉS DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS**

**GUARABIRA
2022**

SANDOVAL ALVES FERREIRA

**OS PROCESSOS FONÉTICO-FONOLÓGICOS DE VARIAÇÃO LINGUÍSTICA
ATRAVÉS DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS**

Dissertação de Mestrado apresentada à coordenação do Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, Campus III, em cumprimento requisito aos requisitos básicos para a obtenção de título de mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Orientador: Prof. Dr. Leônidas José da Silva Júnior

**GUARABIRA
2022**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

F234p Ferreira, Sandoval Alves.

Os processos fonético-fonológicos de variação linguística através das histórias em quadrinhos [manuscrito] / Sandoval Alves Ferreira. - 2023.

141 p. : il. colorido.

Digitado.

Dissertação (Mestrado em Profissional em Letras em Rede Nacional) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades, 2023.

"Orientação : Prof. Dr. Leônidas José da Silva Júnior, Departamento de Letras - CH. "

1. Português brasileiro. 2. Variação e Ensino. 3. História em Quadrinhos. I. Título

21. ed. CDD 028

SANDOVAL ALVES FERREIRA

OS PROCESSOS FONÉTICO-FONOLÓGICOS DE VARIAÇÃO LINGUÍSTICA
ATRAVÉS DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

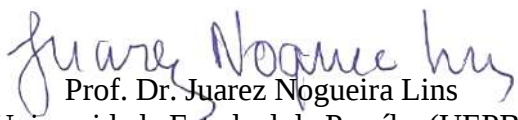
Dissertação de Mestrado apresentada à
coordenação do Mestrado Profissional em
Letras da Universidade Estadual da Paraíba –
UEPB, Campus III, em cumprimento requisito
aos requisitos básicos para a obtenção de título
de mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e
Letramentos

Aprovada em: 30/03/2023.

BANCA EXAMINADORA


Prof. Dr. Leônidas José da Silva Júnior (Orientador)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)


Prof. Dr. Juarez Nogueira Lins
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Antonio Flávio Ferreira de Oliveira
Prof. Dr. Antônio Flávio Ferreira de Oliveira
Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA)

Prof. Dr. Antônio Flávio Ferreira de Oliveira
Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA)

À minha família, pelo incentivo, apoio e
carinho, DEDICO.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço ao meu Deus, em quem confio, pela oportunidade de ingressar no PROFLETRAS e por me guiar em todo o trajeto. Louvado seja Deus por mais essa bênção em minha vida!

Ao meu amado pai por ter sido um canal para minha existência. Obrigado, meu pai, por ser minha referência, minha âncora, meu amparo, meu exemplo de homem, de garra, de força, de luta, de determinação, de resiliência e coragem. Amo-te, meu precioso pai.

À minha preciosa mãe pela mulher indescritível que é. Agradeço por todo apoio, amor, carinho, preocupação, zelo, cuidados sem fim... Amo-te, minha estimada mãe.

À minha amada esposa por todo seu companheirismo, incentivo, apoio, amor, carinho, cuidado, dedicação; agradeço por seu meu porto seguro, minha inspiração e motivação do meu dia a dia.

Aos meus amados filhos por todo amor, compreensão e paciência. Amo-os com todas as minhas forças. Muito obrigado por tornar os meus dias mais coloridos.

Às minhas amadas irmãs e aos meus amados irmãos por todo encorajamento, palavras de incentivo, motivação e apoio.

Ao meu estimado orientador dessa pesquisa que foi quem tornou possível a realização desse estudo. Agradeço por todo apoio, incentivo, orientação e paciência.

Às professoras e professores do PROFLETRAS por todo ensinamento e oportunidade de crescimento profissional e pessoal.

Às minhas estimadas amigas mestrandas e amigos mestrandos da turma sete (7) do PROFLETRAS por todo companheirismo, motivação, empatia, amizade, união, coragem e resiliência em todo o percurso do mestrado.

Agradeço a todos e a todas as pessoas que contribuíram para que eu chegasse até aqui. Sei que tudo o que conquistei não foi sozinho, mas com a ajuda de Deus, da minha família, dos meus irmãos e irmãs, amigos e amigas, professoras e professores. A todos vocês, meu muito obrigado.

Pois nele vivemos, e nos movemos, e
existimos.

Atos 17:28

RESUMO

O ensino de Língua Portuguesa é norteado por uma metodologia arraigada no ensino tradicional, advindo das concepções estruturalistas de Saussure. Nessa perspectiva, a língua era vista como um sistema homogêneo, atemporal e estático, o que acabou contribuindo para a formação de uma visão descontextualizada e restritiva da mesma, fato que fomentou o surgimento de vários problemas, um deles, o preconceito linguístico. Em contrapartida, a Sociolinguística surge nos Estados Unidos em meados da década de 1960. Muitos cientistas da linguagem decidiram que não era mais possível estudar a língua sem levar em conta também a sociedade em que ela é falada. Dentre eles, destaca-se a figura de William Labov que, ao lado de Weinreich e Herzog, lança os fundamentos de uma teoria da variação e da mudança linguísticas, fator que marca a transição da análise síncrona para a análise diacrônica da linguagem. Nesse sentido, nossa pesquisa tem como objetivo investigar a presença de processos de variação linguística através das histórias em quadrinhos produzidas por alunos dos anos finais do ensino fundamental. Para isso, elaboramos uma sequência didática fundamentada no modelo apresentado por Dolz e Schneuwly (2004), a qual será aplicada em uma turma do 9º ano de uma escola da rede pública de ensino da cidade de Toritama/PE. Esperamos que este trabalho envolvendo o estudo da variação e da mudança linguística por meio do gênero multimodal possa nos ajudar a desenvolver nos estudantes as habilidades de leitura e compreensão textuais, bem como a compreensão de que a língua é heterogênea, dinâmica e social. Posto isso, cabe-nos ressaltar alguns dos autores que fundamentam este trabalho. No que tange aos pressupostos teóricos referentes à sociolinguística, à variação, à mudança linguística e ao preconceito linguístico, lançamos mão de Zilles (2015), Coelho (2021) e Bagno (2007); Em relação à abordagem acerca da teoria dos gêneros textuais e à forma como este deve ser tratado em sala de aula, apropriamo-nos de Marcuschi (2008) e Dolz e Schneuwly (2004); por fim, no que diz respeito à fonética e à fonologia do português brasileiro, bebemos dos pressupostos teóricos apresentados por Roberto (2016) e Seara (2021).

Palavras-Chave: Português brasileiro. Variação e Ensino. História em Quadrinhos.

ABSTRACT

Portuguese Language teaching is oriented by a methodology rooted in a traditional teaching method that comes from Saussure's structuralist conceptions. From this perspective, language was seen as a homogenous system, timeless and static, which ended up helping to form a decontextualized and restrictive vision of it, a fact that produced a series of problems, one of which the linguistic prejudice. Opposing that, the Sociolinguistics appeared in the United States in the middle of the sixties. Many language scientists decided it was no longer possible to study language without taking into account the society in which it is spoken. Among them, William Labov is a prominent figure that, by Weinreich and Herzog's side, laid the foundations of a linguistic variation and change theory, which marks the transition from a synchronic to a diachronic analysis of language. In that sense, our research has the goal to investigate the presence of linguistic variation processes through comic books produced by final-year middle school students. For that purpose, we created a didactic sequence based on the model presented by Dolz and Schneuwly (2004), which will be applied in a ninth grade class of a public school in the city of Toritama/PE. We hope that this work involving the variation and linguistic change study through a multimodal genre can help us develop the students' reading and textual comprehension abilities, as well as the understanding that language is heterogenic, dynamic, and social. That aside, we should highlight some of the authors that substantiated this work. In regard to the theoretical assumptions referring to Sociolinguistics, variation, linguistic change, and linguistic prejudice, we resorted to Zilles (2015), Coelho (2021), and Bagno (2007); In relation to the approach of the textual genre studies and how it should be treated in class, we appropriated Marcuschi (2008), and Dolz and Schneuwly (2004); finally, concerning phonetics and phonology of the Brazilian Portuguese, we sipped of the theoretical assumptions presented by Roberto (2016), and Seara (2021).

Keywords: Brazilian portuguese. Variation and Teaching. Comic.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Resultado do SAEB 2019.....	15
Figura 2 – Descritores de língua portuguesa do SAEB.....	15
Figura 3 – Descritor de variação linguística do SAEB.....	16
Figura 4 – Esquema da sequência didática contendo: apresentação da situação e as etapas de produção: produção inicial, os módulos de treinamento e a produção final.....	26
Figura 5 – Palavra "coco".....	46
Figura 6 – Palavra "fábrica".....	46
Figura 7 – Palavra "progresso" e “conduz”.....	47
Figura 8 – Palavra “mas”.....	47
Figura 9 – Palavra “estivemos”.....	48
Figura 10 – Palavras “está” e “estou”.....	49
Figura 11 – Palavra “estou”.....	50
Figura 12 – Palavra “estou”.....	50
Figura 13 – Palavra “estou”.....	51
Figura 14 – Palavra “estou”.....	51
Figura 15 – Palavra “para”.....	52
Figura 16 – Palavra “para”.....	52
Figura 17 – Palavra “para” (duas ocorrências).....	52
Figura 18 – Palavra “para”.....	53
Figura 19 – Palavra “horrível”.....	53
Figura 20 – Palavra “cheia”.....	54
Figura 21 – Palavra “chama”.....	54
Figura 22 – Palavra “que”.....	55
Figura 23 – Palavra “que”.....	55
Figura 24 – Palavra “né” que vem da expressão “não é?”.....	56
Figura 25 – Palavra “estamos”.....	57
Figura 26 – Palavras “comprar” e “velho”.....	57

LISTA DE TABELAS

Relação de cada tabela de acordo com a ordem em que aparecem no texto, devendo apresentar: palavra designativa, acompanhada do número de ocorrência no texto (algarismos arábicos) e seu título e da legenda, todos em letras minúsculas.

Tabela 1 – Quantitativo dos processos fonético-fonológicos encontrados na produção inicial
44

Tabela 1 – Quantitativo dos processos fonético-fonológicos encontrados na produção final. 59

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Brasileira.....	14
MEC – Ministério da Educação.....	25
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais.....	25
HQs – História em Quadrinhos.....	30
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação.....	35
PNBE – Programa Nacional Biblioteca na Escola.....	35

LISTA DE SÍMBOLOS

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 REFERENCIAL TEÓRICO	19
2.1 A SOCIOLINGUÍSTICA NA SALA DE AULA DA LÍNGUA PORTUGUESA.....	19
2.2 A FONÉTICA E A FONOLOGIA.....	23
2.3 AS CLASSES DOS PROCESSOS FONOLÓGICOS	24
2.4 O ESTUDO DOS GÊNEROS TEXTUAIS NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA.....	25
2.5 PARA CONHECER AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS (HQs)	32
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	38
3.1 A PESQUISA-AÇÃO	38
3.2 APRESENTAÇÃO DO AMBIENTE DA PESQUISA	38
3.3 A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	40
3.4 ETAPAS DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	41
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	45
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	62
REFERÊNCIAS	64
APÊNDICE A, B, C – PRODUÇÃO INICIAL, FINAL E RETEXTUALIZADA.....	66
ANEXO A – TÍTULO DO ANEXO.....	141

1 INTRODUÇÃO

Embora muitas ações, planos, metas e programas tenham sido orquestrados e efetivados mediante legislação, a educação brasileira, em todo o seu percurso histórico, sempre apresentou muitos desafios na busca pela qualidade e acesso gratuito e universal do ensino, seja ele do nível básico ao nível superior. E diante de um cenário educacional tão preocupante, agravado pelo contexto pandêmico, é de fundamental importância repensar o processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa.

Nessa perspectiva, a língua é vista como um sistema homogêneo, atemporal e estático, o que acabou contribuindo para a formação de uma visão descontextualizada e restritiva da mesma. Não é à toa que nos deparamos com um quantitativo significativo de alunos enunciando frases como: “português é muito chato”; “não gosto dessa matéria”; “eu odeio português”; “é regra demais pra decorar”. E não é de admirar, porque essas falas só ratificam o que outras pesquisas em linguagem e ensino — vêm apontando (VIEIRA, 2017; LINS, 2022).

Outros problemas surgiram a partir desse modelo tradicional de ensino, dentre os quais, ressaltamos o preconceito linguístico. Tal preconceito se caracteriza quando há um julgamento negativo em relação às variedades linguísticas consideradas desprestigiadas e ligadas às classes sociais menos favorecidas financeira e educacionalmente. Esse julgamento negativo advém da ideia de que a língua é homogênea, tanto escrita como oralmente.

Em contrapartida, em meados da década de 1960, a Sociolinguística surge nos Estados Unidos com um novo olhar, uma nova concepção de língua e, portanto, uma nova forma de compreendê-la. Segundo essa vertente, é impossível estudar a língua sem estudar a sociedade em que essa língua é falada, ou seja, a Sociolinguística estuda a relação entre língua e sociedade.

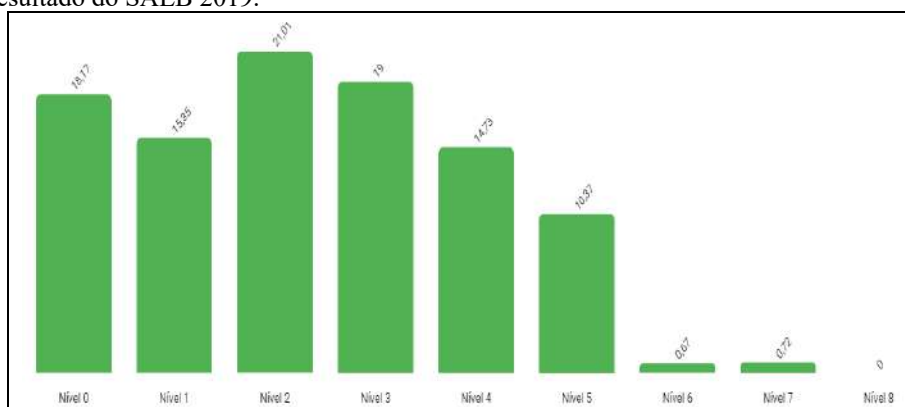
Nessa vertente, muitos cientistas da linguagem decidiram que não era mais possível estudar a língua sem levar em conta também a sociedade em que ela é falada. Assim, William Labov, pilar da Sociolinguística, que, ao lado de Weinreich e Herzog, postulam os fundamentos de uma teoria da variação e da mudança linguísticas, fator que marca a transição da análise síncrona para a análise diacrônica da linguagem. Essa nova concepção de língua e, portanto, de ensino é positiva, haja vista que abre novos caminhos para o estudo da linguagem e proporciona novos espaços para compreender a real natureza da língua. E é seguindo essa perspectiva que nosso trabalho entra em cena.

Em nosso dia a dia com uma turma do nono ano do ensino fundamental, discutimos a temática da variação linguística e os fenômenos relacionados a esta dentro do contexto de relação entre fala e escrita, conduzindo-os a realizar uma reflexão crítica acerca dos usos que fazemos da língua, seja na modalidade escrita ou oral.

Nesse contexto, abordamos o assunto relacionado às classes de processos fonológicos, mostrando que estas são formadas por tipos de processos que agrupam “as modificações que os fonemas sofrem quando se combinam para formar as palavras, alterando ou acrescentando os traços distintivos, eliminando ou inserindo segmentos” (SEARA, 2021, p.140) e que são relevantes para “entender os diferentes aspectos da língua, dentre estes, os estudos diacrônicos da mudança linguística, as variações fonéticas que são importantes para os estudos sociolinguísticos e questões relacionadas à aquisição da linguagem, além de permitir analisar o processo de alfabetização, uma vez que alguns processos resultam em dificuldades manifestadas na escrita e na leitura” (ROBERTO, 2016, p.117-118). Apesar disso, percebemos que os estudantes precisam de um estudo mais aprofundado que envolva estudo dessas classes e seus respectivos processos para sanar essa lacuna.

Nessa perspectiva, nosso objetivo é verificar a presença de processos de variação fonético-fonológicos nas histórias em quadrinhos produzidas pelos alunos de uma turma do nono ano de uma escola da rede pública municipal da cidade de Toritama/PE. Além deste, temos especificamente os seguintes objetivos: a) fazer um levantamento bibliográfico de livros, teses, dissertações, artigos sobre a sociolinguística e suas implicações para o ensino; b) realizar um estudo sobre o gênero Histórias em Quadrinhos; c) realizar um estudo sobre processos fonético-fonológicos; d) organizar oficinas de produção de HQs e, como produto da presente pesquisa, construir com os alunos um clube do quadrinho em uma plataforma digital.

Bagno (2007) verificou que a temática da variação linguística tem ficado em segundo lugar na prática docente ou sido tratada de forma muito superficial em todos os níveis da educação escolar brasileira. Conforme o autor, isso pode ser verificado, inclusive, nos materiais didáticos que são difundidos nos mais diferentes ambientes escolares e na quantidade de trabalhos acadêmicos produzidos. De acordo com os últimos cinco resultados do Sistema de Avaliação da Educação Brasileira (SAEB) referentes aos anos de 2011, 2013, 2015, 2017 e, em especial, o de 2019 como podemos verificar na Figura 1, as turmas do nono ano apresentaram uma fragilidade no desempenho nos níveis 6 e 7 da prova do SAEB.

Figura 1 - Resultado do SAEB 2019.

Fonte: (BRASIL, 2019).

Dos oito níveis de conhecimentos que são requeridos dos estudantes, cada nível com suas habilidades específicas, dois deles foram praticamente zerados pelos discentes, respectivamente, os níveis seis (0,67) e sete (0,72), os quais também incluem o estudo acerca da variação linguística. No nível seis, além de encontrarmos a descrição de habilidades referentes ao trato com os gêneros textuais, como identificar as ideias centrais de um texto, os elementos que constituem um texto narrativo, a temática, a relação entre causa e consequência, deparamo-nos com uma habilidade voltada para o reconhecimento dos efeitos de sentido que as variantes linguísticas podem causar nos gêneros. No nível sete, além de considerar as habilidades do nível anterior, acrescenta-se a identificação de variantes linguísticas em letras de músicas (BRASIL, 2019).

Essas habilidades estão embasadas na matriz de referência de língua portuguesa para o SAEB (BRASIL, 2001), que conta com um total de 21 descritores para a turma do nono ano dos anos finais do ensino fundamental. Dentre os quais, o descritor 13 se volta para o estudo da variação linguística, com ênfase a identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto, como podemos verificar na Figura 2 e 3.

Figura 2 - Descritores de língua portuguesa do SAEB.

TÓPICOS	DESCRITORES
Procedimentos de leitura	D1, D3, D4, D6, D14
Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto	D5, D12
Relação entre textos	D20, D21
Coerência e coesão no processamento do texto	D2, D7, D8, D9, D10, D11, D15
Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido	D16, D17, D18, D19
Variação linguística	D13

Fonte: (BRASIL, 2001).

Figura 3 - Descritor de variação linguística do SAEB.

VI. VARIAÇÃO LINGUÍSTICA	
D13	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Fonte: (BRASIL, 2001)

Nesse sentido, ao considerarmos esses dados, nossa pesquisa assume um papel relevante para esse contexto, haja vista que poderemos tratar da variação linguística de forma mais especial com esses discentes, a fim de que estes venham a compreender melhor a natureza da língua e da linguagem; entender que a língua não se resume apenas ao que está posto na norma-padrão, que ela não é apenas um emaranhado de regras que devem ser decoradas; mas que ela é contínua, que faz parte da identidade de cada falante e que mantém uma relação indissociável com a sociedade em que estão inseridos.

Dessa forma, esperamos que este trabalho envolvendo o estudo da variação e da mudança linguística possa nos ajudar a desenvolver nos estudantes as habilidades de leitura, compreensão e produção textuais, bem como a compreensão de que a língua é heterogênea, dinâmica e social.

Destarte, cabe-nos ressaltar alguns dos autores que fundamentam este trabalho. No que tange aos pressupostos teóricos referentes à sociolinguística, à variação, à mudança linguística e ao preconceito linguístico, lançamos mão de Labov (2008), Weinreich (2006), Zilles (2015), Coelho (2021) e Bagno (2007); no que diz respeito à fonética e à fonologia do português brasileiro, daremos ênfase nas classes de processos fonológicos, sobretudo naquelas com maior ocorrência nas produções escritas dos alunos, a partir do que postulam Roberto (2016) e Seara (2021).

Segundo as autoras, esses processos são fenômenos de alteração que ocorrem com os fonemas e fones e se organizam em quatro categorias: processos por apagamento ou supressão, como por exemplo, o apagamento de sílaba inicial no vocábulo *obrigado*, “[Ø]brigado”; processos por acréscimos, como acontece no vocábulo *advogado*, “ad[i]vogado”; processos por transposição, como se dá em *vidro*, “v[r]ido” e processos por substituição, como ocorre em *bravo*, “bra[b]o”. Por fim, em relação à abordagem acerca da teoria dos gêneros textuais e à forma como este deve ser tratado em sala de aula, apropriamo-nos de Marcuschi (2008) e Dolz e Schneuwly (2004).

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A SOCIOLINGÜÍSTICA NA SALA DE AULA DA LÍNGUA PORTUGUESA

Também conhecida como Sociolinguística laboviana ou Sociolinguística Quantitativa, a Sociolinguística Variacionista “é uma área da Linguística que estuda a relação entre a língua que falamos e a sociedade em que vivemos” (COELHO, 2021, p. 14). Segundo a autora, a Sociolinguística entende a língua como um sistema organizado de regras, em que algumas são categóricas – regras que sempre se aplicam da mesma forma – e outras são variáveis – regras que se aplicam de modo variado. A supracitada autora, bem como outros estudiosos dessa área de pesquisa, chega à conclusão de que uma das maiores contribuições deixadas pela Sociolinguística é a sua “postura aberta à pesquisa e seu constante combate ao preconceito linguístico” (COELHO, 2021, p. 17). Seu objetivo de estudo é descobrir quais são os mecanismos que regulam a variação linguística, entendendo como ela interage com os outros elementos do sistema linguístico e da matriz social em que ocorre no intuito de explicar como a variação pode levar à mudança na língua (COELHO, 2021, p. 17). Por isso, é necessário “abandonar a ideia de que a língua é uma estrutura pronta, acabada, que não é suscetível a variar e a mudar” (COELHO, 2021, p. 11). A autora acrescenta que é preciso “abrir a cabeça para aceitar a língua que está sendo usada à nossa volta como um objeto legítimo de estudo” (p. 12).

Nesse sentido, como a Sociolinguística pode contribuir para o ensino de língua? Sobre isso, Bagno (2007, p.22) diz que “se a Sociolinguística tem um papel a desempenhar na educação linguística dos cidadãos brasileiros, esse papel é de reconhecimento da heterogeneidade da sociedade brasileira e, portanto, da inescapável heterogeneidade da nossa realidade linguística”. Essa fala de Bagno, além de apresentar o importantíssimo papel que a Sociolinguística deve desempenhar, suscita outro questionamento: onde será esse espaço em que esse papel poderá ser desempenhado? A escola. A escola é o ambiente mais adequado para promover essa incumbência. É ali que acontece o encontro das identidades culturais e linguísticas brasileiras, um ambiente extremamente rico das mais variedades linguísticas. Segundo Bortoni-Ricardo:

A escola é, por excelência, o *locus* – ou espaço – em que os educandos vão adquirir, de forma sistemática, recursos comunicativos que lhes permitam desempenhar-se competentemente em práticas sociais especializadas. Ao chegar à *escola*, a *criança*, o *jovem* ou o *adulto* já são usuários competentes de sua língua materna, mas têm de ampliar a gama de seus recursos

comunicativos para poder atender às convenções sociais, que definem o uso linguístico adequado a cada gênero textual, a cada tarefa comunicativa, a cada tipo de interação. Os usos da língua são práticas sociais, e muitas delas são extremamente especializadas, isto é, exigem vocabulário específico e informações sintáticas que estão abonadas nas gramáticas normativas (RICARDO, 2004, p. 75).

A autora tece palavras pontuais, uma vez que desmistifica a ideia de que o aluno chega à sala de aula para “aprender português”. E isso não é verdade. O que eles têm que fazer é ampliar o seu leque de recursos comunicativos, posto que há a necessidade de atender às convenções sociais e normativas, ou seja, as práticas sociocomunicativas. Essa ideia é advinda da concepção tradicional de ensino em que o professor ou a escola é vista como fonte do conhecimento e o discente chega com a mente vazia. Em contrapartida, como tudo o que é novo, essa nova perspectiva de ensino fundamentada pela visão sociolinguística vai encontrar algumas resistências pelo caminho, inclusive no ambiente escolar. Em relação a esses desafios, Bagno assevera que:

O impacto dessa nova concepção de ensino é, sem dúvida, muito positivo. No entanto, como tudo o que é novo, ela precisa vencer pelo menos dois grandes obstáculos: (1) a resistência das pessoas muito apegadas às concepções antigas e às práticas convencionais de ensino, e (2) a falta de formação adequada das professoras para lidar com um conjunto de teorias e práticas que até então jamais tinham aparecido como objetos e objetivos do ensino de português (BAGNO, 2007, p. 28)

Reconhecer esses obstáculos é o primeiro passo para poder superá-los. Quando nos deparamos com o ambiente escolar, de fato, este ainda apresenta muita resistência em poder romper com essa visão de ensino que está diretamente conectada com a visão de língua. Sabemos que a sociedade, como um todo, resiste em manter a ideia da norma-padrão, que acaba sendo um símbolo de prestígio e destaque social. Àqueles que, por outro lado, não dominam essa norma ficam, linguisticamente e socialmente falando, às margens do prestígio. Como fora colocado, além da resistência, a formação adequada dos profissionais das Letras é imprescindível dentro desse processo de mudança na concepção de ensino. Uma boa formação vai disponibilizar os estudantes de língua a saberem lidar melhor com essas questões e ajuda-los a fomentar a aceitação de língua homogênea que ainda está tão fortemente arraigada na sociedade como um todo, o que acaba causando um efeito dominó em todas as instituições sociais, inclusive, na escola. Nessa perspectiva, Bortoni-Ricardo (2004, p. 37) faz um adendo dizendo que “até hoje, os professores não sabem muito bem como agir diante dos chamados erros de português”. Ainda segundo ela, em pesquisas realizadas em sala de aula,

ela identificou alguns padrões principais na conduta do professor perante esses chamados “erros” realizados pelos alunos. São eles:

O professor identifica “erros de leitura”, isto é, erros na decodificação do material que está sendo lido, mas não faz distinção entre diferenças e erros da decodificação na leitura, tratando-os todos da mesma forma; O professor não percebe uso de regras não padrão. Isto se dá por duas razões: ou o professor não está atento ou o professor não identifica naquela regra uma transgressão porque ele próprio a tem em seu repertório. A regra é, pois, “invisível” para ele; O professor percebe o uso de regras não padrão e prefere não intervir para não constranger o aluno; O professor percebe o uso de regras não padrão, não intervém, e apresenta, logo em seguida, o modelo da variante padrão (RICARDO, 2004, p. 38).

Nesse sentido, o professor deve ser, sem dúvida, um pesquisador, buscando aperfeiçoar suas concepções e práticas de ensino, a fim de que possa proporcionar para os discentes um ambiente de aprendizagem mais efetivo sobre os estudos linguísticos.

Esse aspecto em relação aos supostos erros da língua deve ser levado para discussão em sala de aula. Mostrar para os discentes que as diferenças não são erros, mas variedades que são inerentes a todas as línguas. Sobre essas diferenças, Bagno (2007, p. 159) acrescenta que se quisermos construir uma sociedade mais tolerante em relação as mais diversas diferenças, temos também que exigir o respeito a todos os comportamentos linguísticos, fazendo com que haja um convívio linguístico democrático, em que todos possam usar seu idioleto ou dialeto em seu cotidiano sem medo de ser rotulado ou tratado com indiferença.

Por esse motivo, a mudança na concepção de língua e, portanto, de ensino é algo basilar para romper com a vertente homogeneizada dos estudos linguísticos e construir um ambiente mais democrático nos usos da língua. Isso significa dizer que o professor, em sua prática didático-pedagógica dentro do processo de ensino-aprendizagem do educando, precisa mostrar para o discente, que todas as línguas humanas, como bem concordam os sociolinguistas, são sistemas heterogêneos, ou seja, mudam constantemente, seja na sua dimensão interna, seja na sua dimensão externa, condicionadas por fatores linguísticos ou extralinguísticos. De forma prática, como ponto de partida, Coelho (2021, p. 160-161) apresenta algumas propostas de atividades de como trabalhar com a Sociolinguística no ambiente escolar, as quais são:

1. Desenvolver projetos de pesquisa que levem os alunos a:
 - a. identificar a regularidade linguística dos fenômenos variáveis, em diferentes níveis (lexical, fonológico, morfossintático, discursivo), presentes na sua comunidade;
 - b. entender o funcionamento desses fenômenos variáveis, mediante:

- realização de pesquisa bibliográfica, investigando os trabalhos já realizados sobre o assunto, interpretando os resultados e compreendendo as etapas do trabalho até sua conclusão;
 - a realização de entrevistas na comunidade;
 - a construção e aplicativo de testes de atitude etc.
 - c. identificar as regras internas da língua que regem a variação encontrada nas entrevistas em diferentes níveis linguísticos, ou seja, os condicionadores internos que explicam a variação;
 - d. identificar na transcrição das entrevistas realizadas recursos linguísticos próprios da modalidade oral para que o aluno possa perceber algumas das diferenças entre fala e escrita;
 - e. identificar nos resultados dos testes de atitudes aplicados o valor social das formas em variação nas comunidades investigadas;
 - f. lidar conscientemente com as noções de “certo” e “errado”, “adequado” e “inadequado” – tanto na modalidade oral quanto na escrita – que perpassa fenômenos em variação/mudança;
 - g. trabalhar a questão da identidade cultural mediada pela língua. Ao fazer parte de determinado grupo, compartilhamos com os pares não só a mesma linguagem, mas também as mesmas atitudes em relação à língua.
2. Analisar textos de publicidade que veiculam qualquer tipo de preconceito linguístico e posicionar-se criticamente frente a eles.
 3. Comparar textos de diferentes épocas para perceber a variação/mudança linguística em sincronias passadas.
 4. Ensinar a norma culta da língua portuguesa, sem, contudo, desconsiderar as variedades linguísticas que os alunos trazem de casa:
 - a. promovendo a aplicação desses conhecimentos, mediante a criação de situações diferenciadas para que os alunos desenvolvam sua competência sociocomunicativas, de modo a saber usar uma variedade ou outra de acordo com as situações de interação. No caso de contextos mais formais e públicos, é a norma culta que é requerida; no caso de contextos menos formais e familiares, a norma vernácula é adequada. Pensemos em como escreveríamos uma peça de teatro na qual há uma personagem pobre, que nunca foi à escola; uma outra que nunca saiu do campo; e uma terceira que mora num bairro rico e sempre frequentou a escola. Como caracterizaríamos, intuitivamente, a fala dessas três personagens? Seria a mesma fala? Onde estariam as diferenças?;
 - b. preservando a identidade linguística e cultural dos alunos. O respeito às variedades linguísticas e o combate ao estigma e ao preconceito devem fazer parte do objetivo maior de todas as aulas de língua portuguesa e de todos os conteúdos à norma culta da língua.

Analisando as propostas da autora, percebemos, enquanto professores, o quanto precisamos ressignificar, primeiramente, nossa concepção de língua e de ensino para que isso possa se refletir em nossa prática didático-pedagógica dentro do processo de ensino-aprendizagem dos nossos alunos. Sem dúvidas, isso possivelmente fará a diferença no ambiente escolar e, portanto, social no qual nós, enquanto alunos, professores, usuários da língua, estamos inseridos, rompendo, inclusive, com o preconceito linguístico. Para fecharmos esse pensamento, a autora ratifica suas ponderações asseverando que “é importante trabalhar explicitamente com essa realidade da sala de aula, enfatizando a questão da

heterogeneidade linguística, comparando as variedades e combatendo preconceitos entre os próprios estudantes” (Ibidem, 2021, p. 162), fazendo, portanto, da sala de aula um laboratório de linguagem.

2.2 A FONÉTICA E A FONOLOGIA

Roberto (2016, p. 16), conceitua a linguística como “a ciência que se debruça em investigar todos os tipos de fenômenos que tem relação com a linguagem verbal, a fim de postular os princípios e as características que regulam as diferentes estruturas das línguas, e se desdobra em várias vertentes científicas, das quais nos interessam duas: a Fonética e a Fonologia”.

Seara (2021, p. 14) aponta que, embora “a maioria das produções literárias acerca da Fonética e da Fonologia vem buscando fazer uma distinção entre elas, essa tentativa não tem convencido os estudiosos que estão inseridos na área de pesquisa da Linguística”. Isso porque, “tanto a Fonética quanto a Fonologia têm como objeto de estudo os sons da fala, ou seja, tanto uma quanto outra investigam como os seres humanos produzem e percebem os sons da fala” (SEARA, 2021, p. 14).

Além disso, “os limites entre a fonética e a fonologia não são tão claros assim, contudo, a linguística estruturalista se incumbiu de pontuar as principais divergências entre elas, asseverando que é tarefa da fonética, por exemplo, investigar e descrever os sons produzidos pela linguagem verbal do ser humano, enquanto que a fonologia, por outro lado, estuda os fonemas como unidades fonológicas distintivas e abstratas de determinada língua” (ROBERTO, 2016, p. 16). Em outras palavras, “a fonética se relaciona à fala (*parole*), enquanto a fonologia está relacionada à língua (*langue*)” (ROBERTO, 2016, p. 17).

Assim, “a Fonética é a área da Linguística que estuda a produção da fala, levando em consideração a variação linguística, a fisiologia dos indivíduos e as idiossincrasias relativas às características individuais do falante”. Por sua vez, “a Fonologia tem como objetivo tratar dos sons que distinguem o significado das palavras, além de postular, organizar e compreender como se dá a variação na realização efetiva dos sons” (SEARA, 2021, p. 15 e 21).

Além disso, a Fonética se desmembra em três tipos: fonética articulatória, fonética acústica e fonética auditiva/perceptiva. Dentre estas, a que interessa à nossa pesquisa é a articulatória, pois ela “investiga e estuda as propriedades físicas dos sons linguísticos e o caminho que estes percorrem para chegar aos nossos ouvidos” (ROBERTO, 2016, p. 17). Por

exemplo, se você colocar a mão espalmada no seu pescoço e produzir um ‘s’, perceberá o ruído desse som, mas não sentirá o pescoço vibrando, o que caracteriza um som surdo ou não vozeado.

Por outro lado, se, nessas mesmas condições, produzirmos um ‘z’, perceberemos o ruído desse som e sentiremos o pescoço vibrar, característica de som sonoro ou vozeado. Nesse sentido, algumas das “tarefas da Fonética Articulatória são: observar se, durante a produção de um som, ocorreu ou não a vibração das pregas vocais, isto é, saber se o som foi vozeado ou surdo e descrever o movimento da língua dentro do trato vocal (boca) e dos demais órgãos responsáveis pela produção do som” (SEARA, 2021, p.16).

Diante disso, podemos asseverar que os estudos realizados pela Fonética Articulatória são de suma importância e abrem caminhos para outros estudos relacionados à língua/linguagem, tais como os fenômenos conhecidos como processos fonológicos, os quais serão tratados na seção seguinte.

2.3 AS CLASSES DOS PROCESSOS FONOLÓGICOS

Todo ser humano se depara com “os processos fonológicos em seus contextos de convivência, tendo em vista que estes são inatos, naturais e universais de toda língua e em especial na fase de aquisição da linguagem” (ROBERTO, 2016, p.117). Nesse sentido, “os processos são as modificações que os fonemas sofrem no instante em que se combinam para formar as palavras, alterando ou acrescentando os traços distintivos, eliminando ou inserindo segmentos” (SEARA, 2021, P.140).

Nessa feita, “o estudo dos processos fonológicos é relevante para entender os diferentes aspectos da língua, dentre estes, os estudos diacrônicos da mudança linguística, as variações fonéticas que são importantes para os estudos sociolinguísticos e questões relacionadas à aquisição da linguagem, além de permitir analisar o processo de alfabetização, uma vez que alguns processos resultam em dificuldades manifestadas na escrita e na leitura” (ROBERTO, 2016, p.117 e 118).

Há diferentes classificações para os processos fonológicos, entretanto, para este trabalho, adotaremos a classificação postulada por Roberto (2016), que se organiza em “quatro categorias, as quais são: processos por apagamento ou supressão, processos por acréscimo, processos por transposição e processos por substituição” (ROBERTO, 2016, p.119).

“Os processos fonológicos por apagamento ou supressão, também chamados de queda, eliminação ou truncamento, são aqueles que envolvem o apagamento de um segmento, seja ele uma vogal, semivogal, consoante ou até mesmo de uma sílaba inteira” (ROBERTO, 2016, p.119). Podemos citar como exemplo de apagamento de vogal no início de sílaba o que ocorre no vocábulo “‘obrigado’ que com o apagamento fica ‘brigado’; como exemplo em consoante, podemos mostrar o que ocorre em ‘velhinha’ que com o apagamento, fica ‘veinha’”; como supressão de semivogal, podemos mostrar o que acontece com o vocábulo ‘tomou’ que com o truncamento fica ‘tomô’ (ROBERTO, 2016, p.119 e 120).

“Os processos fonológicos por acréscimo são aqueles que envolvem a adição de vogais e semivogais no interior de palavras ou no início de sílaba” (ROBERTO, 2016, p.122), como podemos verificar, respectivamente através dos vocábulos “‘pneu’, ‘p[i]neu’ e ‘arroz’, ‘arro[j]z’” (ROBERTO, 2016, p.122).

“Os processos fonológicos por transposição, também conhecidos por metátese, são as alternâncias de segmentos dentro do vocábulo, envolvendo uma única sílaba ou sílabas distintas” (ROBERTO, 2016, p.122). São exemplos desse tipo de processo o que ocorre com os vocábulos “‘dentro’. ‘d[r]ento’ – por transposição fonêmica - e ‘rubrica’ > ‘rúbrica’” – por transposição do acento lexical (ROBERTO, 2016, p.123).

“Os processos fonológicos por substituição são aqueles que consistem em substituir um fonema por outro ou na troca de algum dos traços que o compõe por influência contextual” (ROBERTO, 2016, p.123). Podemos citar como exemplo o que ocorre no processo de assimilação do vocábulo “‘bravo’ quando um fone /v/ assimila um traço do fone /b/, ficando ‘brabo’” (ROBERTO, 2016, p.123).

2.4 O ESTUDO DOS GÊNEROS TEXTUAIS NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Segundo Marcuschi (2008, p. 154), “toda manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero. Em outros termos, a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual”. Marcuschi ainda pondera que “quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares” (2008, p.154), haja vista que “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas” (MARCUSCHI, 2008, p.154 e 155). E para entendermos melhor o que são gêneros textuais, Marcuschi os conceitua como textos que se

encontram em nossa vida diária, apresentando padrões sociocomunicativos que são definidos a partir de composições funcionais dentro de um contexto histórico-social, ou seja, os gêneros são entidades empíricas situadas em contextos sociocomunicativos. E para ratificar sua fala, ele traz como exemplo o telefonema, o sermão, a carta comercial, a carta pessoal, o romance, o bilhete, a reportagem, a aula expositiva, a reunião de condomínio, a notícia jornalística dentre outros (MARCUSCHI, 2008, p.154 e 155).

Dialogando com a concepção marcuschiana de gêneros, Andrade (2016, p. 57) acrescenta que os gêneros são modelos que apresentam formas próprias e ampliam a competência linguística e discursiva dos educandos, ofertando-lhes um leque de variadas modalidades de participação e inclusão social por meio de práticas sociais, através da linguagem. Ainda sobre esse ponto, Marcuschi reforça dizendo que todas as atividades humanas estão relacionadas ao uso da língua, que se efetiva através de enunciados, orais ou escritos (MARCUSCHI, 2008, p.155). Ele aproveita também para ressaltar o seguinte fato: temos que ver os gêneros como entidades dinâmicas, como formas culturais e cognitivas de ação social corporificadas de modo particular e não como modelos estanques, nem como estruturas rígidas, dessa forma, “toda vez que desejamos produzir alguma ação linguística em situação real, recorreremos a algum gênero textual” (idem, p. 156). Além disso, ele frisa que

Os gêneros textuais são dinâmicos, de complexidade variável e não sabemos ao certo se é possível contá-los todos, pois como são sócio-históricos e variáveis, não há como fazer uma lista fechada, o que dificulta ainda mais sua classificação. Por isso é muito difícil fazer uma classificação de gêneros. Aliás, quanto a isso, hoje não é mais uma preocupação dos estudiosos fazer tipologias. A tendência hoje é explicar como eles se constituem e circulam socialmente (MARCUSCHI, 2008, p.159).

A partir dessa fala de Marcuschi, podemos inferir que classificar tradicionalmente os gêneros não é de fato um estudo de gêneros. É algo maior que isso. Destarte, dialogamos com Marcuschi e outros estudiosos que seguem essa mesma linha de pensamento que diz que o que realmente importa é buscar compreender como se dá a constituição de cada gênero e entender como eles transitam socialmente. E mais, não só como transitam, mas também como poderão ser instrumentos de trabalho com a linguagem, para isso, precisamos “nos apropriarmos deles, considerando-os úteis para o agir com a linguagem” (SOUZA e REIS, 2014, p. 4). Diante disso, as autoras acrescentam que “enquanto os gêneros mais informais vão sendo apropriados no decorrer das atividades cotidianas, sem necessidade de ensino formal, os gêneros mais formais, orais ou escritos, necessitam ser aprendidos mais sistematicamente” (SOUZA e REIS, 2014, p. 4). Ainda na visão delas, o ensino dos diversos

gêneros é de responsabilidade da escola, cujas funções englobam a atividade de propiciar o contato, o estudo e o domínio de diferentes gêneros usados na sociedade (SOUZA e REIS, 2014, p. 4).

E é falando acerca da relação entre os gêneros e o ensino de língua portuguesa que Marcuschi vai trazer os seguintes questionamentos: “será que existe algum gênero ideal para tratamento em sala de aula? Ou será que existem gêneros que são mais importantes que outros?” (MARCUSCHI, 2008, p. 206). Ainda segundo o autor,

Os próprios PCN têm grande dificuldade quando chegam a este ponto e parece que há gêneros mais adequados para a produção e outros mais adequados para a leitura, pois tudo indica que em certos casos somos confrontados apenas com um consumo receptivo e em outros casos temos que produzir textos. Assim, um bilhete, uma carta pessoal e uma listagem são importantes para todos os cidadãos, mas uma notícia de jornal, uma reportagem e um editorial são gêneros menos praticados pelos indivíduos, mas lidos por todos (MARCUSCHI, 2008, p. 206).

Tecendo uma singela resposta aos questionamentos elencados pelo autor, com base em nossa experiência em sala de aula enquanto professores, nós podemos inferir que de fato não há um gênero ideal para ser abordado em sala de aula. Na verdade, todos os gêneros devem ser acessíveis aos nossos alunos a fim de que estes possam compreender a “multiplicidade de gêneros existentes” (MARCUSCHI, 2008, p.206), ou seja, compreender a grande variedade de gêneros existentes e quais as funções ou papéis assumidos por esses em sociedade. É certo que o discente não tem como entrar em contato com todos os gêneros, isso é impossível. Nem mesmo nós profissionais da área temos. Contudo, é imprescindível que o estudante tenha contato com o maior e mais variado número e tipo de gênero possível dentro da sua formação escolar e no decorrer de sua trajetória de vida. Ainda sobre esse ponto do acesso aos gêneros, Marcuschi tece uma crítica em relação à visão reducionista dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), lançados pelo MEC para o ensino fundamental e médio, acerca da diversidade de produção textual dos gêneros. Para ele, quando se faz uma análise dos manuais didáticos de língua portuguesa, verifica-se que estes, embora apresente uma relativa diversidade de gêneros, a maioria deles já vem se repetindo desde longas datas, o que significa inferir que são poucos os materiais didáticos que trazem uma variedade maior e mais ampla dos gêneros textuais de forma sistemática (MARCUSCHI, 2008, p.206).

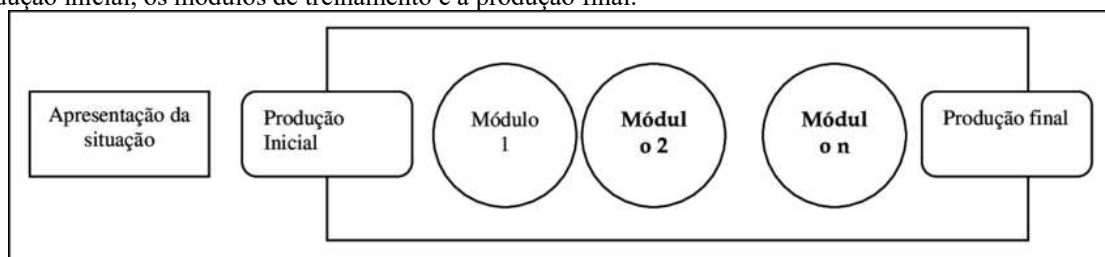
Esse pensamento de Marcuschi é relevante e pensar sobre isso é importante para o trabalho dos gêneros, pensando em uma aprendizagem significativa de língua portuguesa através dos gêneros. Seguindo esse raciocínio é que Dolz et al. (2004, p. 82) aponta caminhos

para esse trabalho em sala de aula. Conforme os autores, é possível ensinar a escrever textos e a se expressar oralmente em situações públicas escolares e extraescolares.

Para isso, é preciso criar contextos de produção precisos e atividades variadas que visem a atender aos diferentes estilos individuais dos aprendizes, levando-os a se apropriarem das diferentes técnicas e dos instrumentos necessários, a fim de haver comunicação nas diversas modalidades. Para tanto, os autores adotam uma proposta de se trabalhar os gêneros por meio de uma sequência didática, concebida para eles como um “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”, que venha nortear as práticas pedagógicas.

A fim de “ajudar os aprendizes a dominar um gênero textual oral ou escrito, conduzindo-os de modo que possam adequar a língua oral ou escrita aos diferentes contextos de uso”, Dolz et al. (2004, p. 82) frisa que, dentro dessa perspectiva, as sequências didáticas são elaboradas e planejadas seguindo uma ordem, denominada de “estrutura base”, como podemos averiguar na Figura 4.

Figura 4 – Esquema da sequência didática contendo: apresentação da situação e as etapas de produção: produção inicial, os módulos de treinamento e a produção final.



Fonte: Dolz et al. (2004, p. 83).

Quando analisamos essa proposta de sequência didática de Dolz et al (2004, p. 83), percebemos uma proposta de atividades que se organiza de forma sequencial, tendo como ponto de chegada a produção final. Como podemos verificar, tudo se inicia com a apresentação da situação inicial, que tem como objetivo preparar os estudantes para a produção do gênero que será apresentado.

Essa etapa é dividida em duas fases; a primeira consiste em apresentar um problema de comunicação bem definido, preparando os aprendizes para a ação na situação de comunicação proposta. Para essa fase, “os autores sugerem quatro perguntas a serem respondidas: 1) qual gênero será abordado?; 2) a quem se dirige a produção?; 3) que forma assumirá a produção?; e 4) quem participará da produção?” (Dolz, 2004, p. 84 e 85).

Por sua vez, a segunda fase se debruça na “preparação dos conteúdos dos textos que serão produzidos e define se haverá um diálogo interdisciplinar com outras áreas do conhecimento” (*Ibidem*, 2004 p. 85). Em seguida, avançamos para a solicitação de uma produção inicial do gênero a ser trabalhado na sequência. Essa produção inicial servirá como uma espécie de termômetro que de certa forma aferirá o grau de compreensão e familiaridade que cada educando tem acerca do gênero.

Notamos que essa primeira produção textual não deve ser considerada para avaliação e seu sucesso vai depender muito de como a situação inicial foi apresentada. Nesse sentido, a apresentação da situação inicial “prepara o terreno” cognitivo do aluno para que este venha ter uma boa aceitação na recepção dessa produção. Posteriormente a isso, acontece o desenvolvimento dos módulos que pode ter duas finalidades: a primeira é amenizar as dificuldades que os alunos encontraram na produção inicial, disponibilizando-lhes os meios e conhecimentos necessários para aprimorar a produção textual inicial; a segunda, a oportunidade de abordar outras temáticas relacionadas ao estudo da língua, partindo da premissa de que toda manifestação da língua acontece por meio dos gêneros, como já foi postulado na fala dos autores supracitados.

Em relação aos módulos, Dolz (2004, p. 87-88) afirma que os módulos consistem em trabalhar as dificuldades evidenciadas pela produção inicial, sendo que a quantidade de módulos dependerá da necessidade dos aprendizes. Nesse sentido, ele sugere três etapas para se desenvolver as atividades.

A primeira etapa/módulo se destina a trabalhar as características do gênero proposto de maneira diversificada, tendo em vista que produzir textos escritos e orais é um processo complexo. E para que isso aconteça de modo satisfatório, alguns procedimentos precisam ser adotados. São eles:

- a) representação da situação de comunicação – o aluno é incentivado a visualizar o destinatário, a situação de produção e a finalidade do gênero a ser produzido; acrescentamos ainda a importância da publicação das atividades produzidas e sugerimos que sejam publicadas em murais na escola ou em ambientes virtuais – por exemplo: blog, grupo criado com objetivo pedagógico nos websites de relacionamentos e outras possibilidades, a fim de divulgar e valorizar os trabalhos dos aprendizes; b) elaboração de conteúdo – o aluno é incentivado a conhecer as técnicas para buscar, elaborar ou criar conteúdos; é importante ressaltar que essas técnicas variam de acordo com o gênero estudado; c) planejamento do texto – o aluno é incentivado a planejar o texto de acordo com os objetivos e a situação de produção; d) realização do texto – o aluno é incentivado a concretizar a produção, observando e adequando o registro linguístico que deverá ser

utilizado para a materialização do gênero, bem como as finalidades comunicativas. (DOLZ et al., 2004, p. 88).

Assim como foi colocado pelas autoras, seguir esses passos/procedimentos são imprescindíveis para atingir o sucesso no desenvolvimento das atividades. A segunda etapa/módulo consiste na variação das atividades envolvendo tarefas nas modalidades orais ou escritas a fim de enriquecer o trabalho em sala de aula e estabelecer uma relação com os estilos individuais dos alunos da classe. Para esse momento, as autoras sugerem a realização de três tipos de atividades, as quais são:

a) atividades de observação e análise de textos – sejam orais ou escritas, são baseadas em textos autênticos ou não, do mesmo gênero ou de gêneros diferentes, constituindo um ponto fundamental para a aprendizagem; b) tarefas simplificadas de produção de texto – são exercícios rígidos que permitem ao aluno descartar certos problemas de linguagem, os quais devem gerenciar; consiste em partir de dados fornecidos para propor a produção de novas atividades, por exemplo, transformar uma narrativa em descrição; c) elaboração de uma linguagem comum – momento para criticar, modificar e comentar os textos produzidos, seja pelo próprio aluno/autor ou por colegas; nesse momento, propomos que haja troca de textos para que os alunos apresentem sugestões e críticas a fim de melhorar a produção dos colegas (SOUZA E REIS, 2019, p. 38 e 39).

Essa etapa/módulo é interessante, porque os alunos tem a oportunidade de contribuir com o desenvolvimento dos colegas, a fim de que estes possam dar sugestões de como melhorar suas dificuldades em relação à produção do gênero. Essa se caracteriza como uma atividade amplamente participativa e enriquecedora, embora, alguns alunos possam se sentir desconfortáveis ao expor seu texto. Para que esse desconforto não aconteça ou, no mínimo seja amenizado, o educador deve realizar uma boa preparação do ambiente, a fim de que todos possam se sentir o mais confortável possível. Por fim, a terceira etapa/módulo

Consiste em “capitalizar as aquisições”; durante a realização das atividades é comum que os alunos adquiram conhecimento técnico sobre o gênero estudado, bem como aumentem o vocabulário e assimilem regras que foram discutidas; assim, nessa etapa o aluno poderá sintetizar o que aprendeu (SOUZA E REIS, 2019, p. 39).

Esse é o momento em que o aluno já terá adquirido uma boa bagagem sobre o que se tem estudado nessa sequência de atividades, ampliando sua compreensão acerca do gênero estudado, bem como de outros aspectos temáticos voltados para os estudos

linguísticos. Passada essa etapa dos módulos, chegamos ao final da sequência de Dolz et al (2004, p. 83) que consiste em uma produção final, fundamentado em todos os conhecimentos desenvolvidos e vividos nesse processo de ensino-aprendizagem norteado por essa sequência.

A produção final consiste na apresentação do trabalho final referente ao gênero estudado. É nesse momento que o aluno revela o que aprendeu e possibilita ao professor constatar a efetividade do trabalho. O aluno produz para os interlocutores, e sua mensagem precisa ser transmitida de maneira a haver comunicação, pois “ninguém fala ou escreve de forma a não se fazer entender”, como afirma Antunes (2009, p. 79). Nesta fase, Dolz et al. (2004) sugerem que a avaliação somativa seja realizada e fundamentada em critérios estipulados previamente, a fim de minimizar a subjetividade inevitável nesse tipo de trabalho. Aqui, a avaliação é vista como oportunidade de trocas e aprendizagem; como mencionado pelos autores, “ela orienta os professores para uma atitude responsável, humanista e profissional” (DOLZ, 2004, p. 91).

Em vista disso, podemos asseverar que a produção final é a culminância de todo esse percurso de aprendizagem. É o momento, também, de avaliar a produção dos alunos a partir de critérios pré-estabelecidos, conforme apontado na fala dos autores supracitados. A importância desse momento se perceberá nos conhecimentos que foram desenvolvidos e adquiridos pelos discentes, haja vista que estes não atuam de forma passiva dentro de todo o desenrolar da pesquisa, mas assumem uma postura proativa, atuante e protagonista. E esse é um ponto que a cada dia vem sendo mais tocado e é fruto de uma visão menos tradicional de ensino: o protagonismo estudantil. É preciso entender que o discente não vem vazio de conhecimento; ele tem a somar dentro do processo de ensino-aprendizagem e dar voz a ele é a oportunidade de fazê-lo avançar ainda mais na sua formação escolar, a fim de que ele possa galgar novos espaços, como, por exemplo, a universidade.

Destarte, de acordo com Oliveira (2019, p. 48), as sequências didáticas buscam orquestrar estratégias para a realização das atividades pedagógicas a fim de corroborar para um bom processo de ensino-aprendizagem do discente, haja vista que as atividades são organizadas e aplicadas de maneira sistematizada.

Como bem afirma o autor, todo esse conjunto de atividades elaboradas, no intuito de alcançar os objetivos educacionais estabelecidos, devem ser de conhecimento não só do professor, mas também do aluno. Isso nos permite inferir que, infelizmente, a maioria das atividades desenvolvidas nas salas de aulas possui uma decisão unilateral, ou seja, apenas os docentes delimitam o que se pretende alcançar sem deixar o alunado participar da

construção dos objetivos a serem alcançados. Fato que acaba por monopolizar o ensino dentro da sala de aula, tendo em vista que a fala do discente parece ficar silenciada dentro desse processo e sua visão acerca de determinada temática acaba não sendo considerada. Daí a importância de se desenvolver uma prática pedagógica participativa, isto é, permitir que o corpo discente faça parte do planejamento da aula e dos objetivos a serem alcançados a partir delas.

2.5 PARA CONHECER AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS (HQs)

Em nossas palavras iniciais, é pertinente destacar a escolha do gênero História em Quadrinhos para ser abordado nessa pesquisa. Ancorado na fala de Pereira (2020, p. 53), as histórias em quadrinhos (HQs) vêm cada vez mais conquistando espaço no meio de crianças, jovens e adultos leitores. Isso acontece em virtude da própria natureza do gênero cuja construção e produção está fundamentada em imagens, além da inclusão da parte verbal. É o que nós denominamos de texto multimodal, pois abarca em si, pelo menos, duas modalidades: visual e verbal. Podendo, sem sombra de dúvidas, contar com outras modalidades mais, a depender do suporte no qual ele está vinculado. Por exemplo, se ele estiver hospedado em uma plataforma digital, efeitos mais sofisticados poderão ser usados para torná-lo ainda mais moderno e atrativo. Se, por outro lado, ele estiver em um suporte físico, uma revista, por exemplo, os recursos multimodais serão mais limitados. Além desse aspecto, a utilização de uma linguagem mais clara permite uma melhor compreensão daquele que o lê, fator que corrobora para uma melhor receptividade do gênero, pois, ao contrário de outras narrativas como os gêneros conto, crônica e romance, a linguagem utilizada geralmente está relacionada a situações comunicativas com menor grau de monitoramento. Por exemplo, conversas entre amigos, diálogos familiares, brigas de irmãos, conversas entre casais e afins. Todas essas questões vinculadas a outros aspectos mais deixam as histórias em quadrinhos dinâmicas, divertidas, engraçadas, próximas ao cotidiano do público-leitor e mais cativantes. Nesse sentido, esse conjunto de fatores corrobora para a grande veiculação e aceitação do gênero pelos mais variados tipos de públicos, contribuindo de forma positiva para a formação de leitores e para a fomentação da leitura.

Outro adendo que necessitamos mais uma vez ressaltar diz respeito à concepção de língua que fora adotada em nosso trabalho. Partindo do princípio de que “toda manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero” (MARCUSCHI, 2008,

p.154, sendo este “um mecanismo fundamental de socialização e de inserção prática nas atividades comunicativas humanas” (MARCUSCHI, 2008, p.155), visto como entidade dinâmica, como forma cultural e cognitiva de ação social corporificadas de modo particular e não como modelos estanques (MARCUSCHI, 2008, p.154), ampliando a competência linguística e discursiva dos educandos, ofertando-lhes um leque de variadas modalidades de participação e inclusão social por meio de práticas sociais, através da linguagem (ANDRADE, 2016, p. 57), entendemos a língua a partir do olhar da Sociolinguística que a vê como um sistema heterogêneo, isto é, um sistema organizado de regras, em que algumas são categóricas – regras que sempre se aplicam da mesma forma – e outras são variáveis – regras que se aplicam de modo variado, tendo como objetivo descobrir quais são os mecanismos que regulam a variação linguística, entendendo como ela interage com os outros elementos do sistema linguístico e da matriz social em que ocorre no intuito de explicar como a variação pode levar à mudança na língua (COELHO, 2021, p. 13 e 17). Outrossim, ela (a língua) é interativa, social, que constitui e é constituída pelos sujeitos sócio-históricos (THURCK, 2011, p. 4), vista como uma prática sociointerativa de base cognitiva e histórica, ou seja, um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas (MARCUSCHI, 2008, p. 64). Destarte, sob essa ótica, é impossível estudar a língua desvinculada de seu contexto social e de um gênero textual, pois toda manifestação linguística se dá a partir de um gênero que está dentro de um contexto sócio-histórico e cultural.

Até pouco tempo atrás, apenas os filhos e filhas de quem tinha um bom poder econômico frequentavam a escola, especialmente àqueles que cresciam em um ambiente urbano. Após a transformação do perfil socioeconômico e cultural da população estudantil, é que esse novo público começou a ter acesso à leitura de forma sistematizada pela instituição escolar. Características como ludicidade, dinamicidade e expressividade são marcar singulares do gênero História em Quadrinhos. Toda essa construção do gênero nos permite criar um ambiente mais interativo na relação entre leitor, texto e autor, além de criar uma ponte bastante sólida como ponto de partida para os estudos relacionados aos estudos linguísticos, em especial, no nosso caso, da Sociolinguística. Ainda sobre a importância desse gênero como instrumento de ensino-aprendizagem, Oliveira afirma que:

As HQs devem ser utilizadas como um recurso no processo de ensino-aprendizagem, visto que atualmente possuem um grande alcance no que se refere à circulação através da mídia, dos livros didáticos, entre outros. Atualmente é um gênero textual de grande circulação e que possui uma série de possibilidades de inseri-las nas atividades em sala de aula (OLIVEIRA, 2019, p. 29)

Como bem coloca a autora, as Histórias em Quadrinhos é um gênero textual bastante diferenciado em relação aos demais, visto que nos permite trabalhar um leque de temáticas dentro dos estudos relacionados à linguagem, abarcando, inclusive, as variedades linguísticas a partir de situações sociocomunicativas que estão ou que são próximas aos estudantes. Ratificando esse pensamento, Oliveira assevera que

O gênero história em quadrinhos (HQs) está presente no cotidiano da maioria dos jovens, especificamente daqueles que buscam uma leitura deleite, isto é, que possa proporcionar uma grande satisfação, pois trata-se de um texto com pequenas dimensões. E devido à presença de imagens de personagens, que em sua maioria possuem características bem singulares, faz com que esses jovens possam até mesmo se identificarem com muitos deles. Podemos considerar que as HQs através de suas diversas temáticas se tornam como uma das mais formas mais ricas de expressão, pois associa uma variedade de linguagens, junto a diversidade semiótica, que em consequência disso conduz o leitor a se concentrar diante do que lê, porque todos os elementos são importantes para o entendimento global do texto. A partir disso, compreendemos que esse gênero possui uma grande eficiência para o desenvolvimento de muitos saberes em sala de aula. Além de ser capaz de instigar o senso crítico dos leitores, contribui para que hábitos de leituras sejam criados e posteriormente haja um desenvolvimento e ampliação do vocabulário deles. (OLIVEIRA, 2019, p. 28-29)

Com base nas asseverações do autor, podemos inferir que de fato as Histórias em Quadrinhos podem funcionar como um importante recurso para se trabalhar em sala de aula no intuito de fomentar o discente a ter mais gosto pela leitura, ao passo que se cria uma abertura mais receptiva para a abordagem de outros estudos relacionados à língua/linguagem. Nessa perspectiva, Oliveira (2019, p. 28) ainda endossa sua fala dizendo que esse gênero é “uma forma de expressão bastante rica, abrangendo diferentes temáticas, faz uso da linguagem verbal e não-verbal, além disso associam linguagem explícitas e implícitas, uma série de variedades semióticas, resultando numa variedade semântica”. Por outro lado, Oliveira faz uma ressalva sobre a utilização das HQs em sala de aula ao dizer que

Embora seja considerada como uma leitura prazerosa por muitos, ainda há um pouco de resistência por parte do ensino em utilizá-la em sala de aula, entre vários motivos, percebemos que o fato de serem textos curtos e com uma linguagem geralmente mais informal, por vezes distancia a sua abordagem nas aulas de língua portuguesa (OLIVEIRA, 2019, p. 28)

A escritora destaca o fato de que a resistência que se dá ao uso das HQs em sala de aula está vinculada à utilização da linguagem informal que, geralmente, é apresentada no gênero. Para a Sociolinguística, isso é maravilhoso, tendo em vista que o gênero vai apresentar para nós a língua em uso real, com as suas variantes regionais, sociais, de gênero e afins e não àquela artificial, que muitos estudiosos vão chamar de produto cultural imutável. Portanto, as HQs são um prato cheio para permitir os estudos da Sociolinguística por esses e outros motivos mais. Agora, diante dessas ponderações iniciais sobre o gênero, poderíamos nos perguntar: quando ou como surgiu as Histórias em Quadrinhos? Sobre isso, Oliveira defende a ideia de que:

A origem das HQs, segundo Mendonça (2010), pode estar ligada a tempos muito remotos, procedente do período das pinturas rupestres, assim como os hieróglifos produzidos pelos egípcios que também expressavam formas de comunicação constituída por uma mistura de letras e figuras. A partir disso, também se torna evidente que as imagens e símbolos estão presentes na comunicação desde o princípio (OLIVEIRA, 2019, p. 29)

Corroborando com a visão supracitada, é que Moraes (2019, p. 19) coloca que “na Era Pré-histórica, o homem fazia desenhos nas paredes do interior das cavernas para registrar hábitos e narrar acontecimentos cotidianos como as caçadas, o que ficou conhecido como Arte Rupestre”. Segundo ela, desde que o homem se muniu de instrumentos, ele se utiliza da imagem para contar histórias, naquele contexto, do seu cotidiano, como bem frisou a autora. Ainda sobre o surgimento das histórias em quadrinhos (HQs), Oliveira (2019, p. 30) destaca que o pioneirismo desse gênero, com características como conhecemos hoje, tenha surgido de fato na Europa, por volta do século XIX.

A partir desses indícios considerados por alguns estudiosos, foi somente nesse século que surgiram os precursores desse gênero, a princípio nos Estados Unidos. Mais tarde, no século XX, as HQs ganharam espaço nos jornais, uma vez que começaram a se popularizar na época, e assim elas conseguiram atingir um alcance maior e posteriormente uma diversidade mais ampla, até chegar aos dias atuais, onde é possível encontrá-las em diversos suportes textuais, como livros, jornais, revistas e principalmente no meio virtual, consolidando assim a sua popularidade entre os leitores. Já no Brasil, foi na década de 1940 que ocorreram as primeiras aparições de quadrinhos com textos e desenhos brasileiros, embora ainda existissem influências estrangeiras sob diferentes formas. Somente por volta dos anos 1960, surge um personagem em quadrinhos, originalmente brasileiro, chamado “O Pererê”, criado pelo cartunista Ziraldo, marcando de fato início das HQs em nosso país. Surgiram outros nomes nesse meio, como Maurício de Sousa, que também foi um dos pioneiros na criação de tirinha, onde deu

vida a diversos personagens, entre eles a Mônica, Cebolinha, Cascão, Chico Bento etc (OLIVEIRA, 2019, p. 30).

Somente a partir de toda essa construção e desenvolvimento histórico do gênero é que as HQs conquistaram de vez o seu espaço e seu reconhecimento. Mas afinal, como poderíamos conceptualizar as HQs? Pensando nisso, Moraes (2019, p. 19), apoiada em alguns estudiosos, enuncia a ideia de que as histórias em quadrinhos são histórias que se apoiam na interação dos códigos visual e verbal, sendo o seu sentido construído a partir da consideração de todos os elementos empregados no texto.

É o que muitos estudiosos dos gêneros textuais vão chamar de texto “multimodal”, ou seja, texto que abarca, no mínimo, duas modalidades de linguagem (visual e verbal). E como já foi bem posto pela supracitada autora, é essa interação entre esses diversos recursos que torna as histórias em quadrinhos um gênero singular, dinâmico, expressivo e envolvente. Despertando no público leitor, sobretudo os mais jovens, o interesse em lê-lo, a priori, no intuito de desenvolver as habilidades e o gosto pela leitura, para a posteriori abrir caminhos para outros estudos acerca da língua/linguagem. Pesquisadores ainda acrescentam que as HQs não são conhecidas pela mesma nomenclatura ao redor do mundo. Como bem pontua Moraes (2019, p. 21), as HQs recebem nomenclaturas diferentes nas diferentes regiões do mundo. Nos Estados Unidos, por exemplo, foram nomeadas como “comics” ou “funnies”; na França, “bandes-dessinées”; na Itália, “fumetti” ou “fumacinha”; em Portugal e aqui no Brasil foi adotado o nome “histórias em quadrinhos” ou “gibi” (MORAES, 2019, p. 21).

A autora ainda endossa sua fala ao afirmar que, aqui no Brasil, as histórias em quadrinhos não foram levadas a sério pelos estudiosos da linguagem por se tratar de uma cultura de massa. Conforme ele ressalta, todos os críticos estavam voltados para o estudo dos clássicos literários. Foi somente quando a cultura de massa foi estudada com fundamentação na Semiologia e na Teoria Científica da História é que de fato as HQs irromperam no cenário brasileiro. Em contrapartida, como Moraes frisa:

Hoje, as HQ estão presentes no cotidiano escolar. Livros didáticos fazem uso desses textos, assim como provas de vestibulares e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Dificilmente, percebemos, na atualidade, o preconceito com HQ no ambiente escolar e até mesmo fora dele, mas notamos que ainda são poucas as produções científicas que se dedicam ao estudo dos quadrinhos, o que pode ser percebido como resultado da rejeição que as HQ sofreram, no passado, inclusive na academia. (MORAES, 2010, p. 23-24).

Como vimos, as histórias em quadrinhos podem, sim, serem utilizadas como ferramentas para o ensino-aprendizagem nas aulas de língua portuguesa, no intuito de corroborar com a aprendizagem dos nossos estudantes. Nesse sentido, esse gênero precisa ganhar mais espaço no ambiente escolar e o professor tem um papel fundamental na inserção desse gênero nas aulas de língua portuguesa, haja vista ser ele quem faz o planejamento, execução e avaliação das aulas e dos discentes num processo de avaliação contínua. Sobre esse ponto, cabe ainda destacar que Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996) garante a presença desse gênero no ambiente escolar, além de vários incentivos governamentais, a exemplo do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), que fomentam a distribuição desse tipo de literatura para as unidades escolares. Até os próprios PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) de língua portuguesa fomentam a produção desse gênero pelos discentes (MORAES, 2019, p.24).

Uma das características das histórias em quadrinhos é a tentativa de representar elementos da oralidade, consoante Moraes (2019). Isso é muito oportuno para os estudos da Sociolinguística, em especial, para a variação linguística, pois podemos analisar os usos reais da fala de cada falante e buscar compreender a identidade linguística de cada usuário (ídiolo), além de averiguar o porquê de cada uso, pois como bem já apontou os estudiosos sociolinguistas, todo fenômeno linguístico tem uma explicação, uma motivação. Por isso, as HQs podem ser utilizadas para abordar questões referentes à adequação ou inadequação linguísticas, ao preconceito linguístico, à relação entre fala e escrita e outros aspectos mais. Nesse contexto, é importante que o docente tenha tido uma boa formação acadêmica, a fim de que este possa escolher eficientemente um bom material didático que corrobore de maneira mais qualitativa com a formação e o aprendizado discente (MORAES, 2019, p.28).

Como pudemos observar nas ponderações supracitadas, as histórias em quadrinhos abrem espaço para os estudos dos mais variados tópicos relacionados à natureza da linguagem e criam um ambiente favorável para a desmistificação de que a língua é um sistema homogêneo e a construção de uma língua dinâmica, interativa, contextual e heterogênea, dotada de identidade social.

Diante o exposto, no intuito de ampliar as ponderações feitas por Moraes (2019, p.28) no que tange ao espaço favorável que as HQs criam para os estudos voltados à língua/linguagem, ao passo que corroboram para a construção do pensamento de que a língua é heterogênea, dedicamos o tópico seguinte para ampliar o nosso entendimento acerca da Fonética e da Fonologia do português brasileiro, dada a importância desses conhecimentos para a realização dessa pesquisa.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 A PESQUISA-AÇÃO

A fim de alcançar os objetivos postulados, entendemos que se faz necessário lançar mão de uma metodologia que nos oriente de forma adequada a como proceder no desenvolvimento do nosso trabalho.

Nessa perspectiva, adotamos a pesquisa-ação como nosso procedimento metodológico, uma vez que identificamos uma lacuna na compreensão acerca dos assuntos voltados à variação linguística por parte de alunos do nono ano de uma escola pública municipal da cidade de Toritama nas provas do SAEB e é nosso intuito dar nossa contribuição no sentido amenizar esse problema, mostrando-os que a língua não se limita apenas aos conhecimentos postulados na gramática normativa, mas que vai muito mais além.

Nesse sentido, “acreditamos que a pesquisa-ação é o método mais adequado para o desenvolvimento de uma pesquisa como a nossa, que surgiu de uma demanda da sala de aula” (MORAES, 2019, p. 57): os baixos índices nos assuntos relacionados à variação linguística nas provas do Saeb.

3.2 APRESENTAÇÃO DO AMBIENTE DA PESQUISA

A cidade

Esta proposta de intervenção foi aplicada na Escola Municipal Rui Barbosa, localizada na cidade de Toritama, estado de Pernambuco. Segundo o último censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE - em 2010, a cidade possuía uma população aproximada de trinta e cinco mil quinhentas e cinquenta e quatro pessoas (35. 554); atualmente, conforme o mesmo instituto, essa população estaria estimada em quarenta e sete mil e oitenta e oito pessoas (47. 088).

Também conhecida como a Capital do Jeans, Toritama se destaca como uma grande produtora na confecção de jeans, o principal tipo de comércio da cidade. Pessoas de todo o território nacional e internacional vêm à cidade, especificamente no Moda Center – principal shopping comercial que abriga centenas de lojas – para adquirir produtos de vestiário, cama, mesa e banho, além de outros acessórios.

Em consonância com o IBGE, o território municipal era integrante de Vertentes e seu povoamento se desenvolveu a partir de uma fazenda de criação de gado, denominada Torres, de propriedade de João Barbosa que, em meados do século XIX, doou a Nossa Senhora da Conceição uma parte de terras na margem esquerda do rio Capibaribe, onde foi construída uma capela, origem da cidade.

A primeira casa foi edificada nas imediações da capela por José Cabral e, em 1868, o lugarejo já contava com 20 casas de taipa. A construção de uma ponte sobre o rio Capibaribe, em 1923, possibilitou a intensificação do comércio com a vizinha cidade de Caruaru e a dinamização da economia local, apoiada nos produtos agropecuários.

O topônimo Torres, que era o da fazenda, vem de uma serra situada a um quilômetro da cidade, no topo da qual foi erguido um cruzeiro. O distrito de Torres foi criado em 1925, mas por força do decreto-lei estadual nº 235, de 9 de dezembro de 1938, passou a pertencer ao município de Taquaritinga do Norte.

Em 31 de dezembro de 1943, o distrito foi elevado à condição de município, recebendo o nome de Toritama; desmembrado do município de Taquaritinga do Norte, sua instalação ocorreu em 23 de maio de 1954, assumindo como Prefeito nomeado o Senhor José Manoel da Silva, que passou o cargo ao prefeito eleito, João Manoel da Silva.

A escola

Situada, atualmente, na Rua Manuel Borba, nº 169, no centro de Toritama, a Escola Municipal Rui Barbosa tem, aproximadamente, conforme o último censo escolar, cerca de oitocentos e noventa e sete alunos regularmente matriculados, cursando o Ensino Fundamental, anos finais, em dois turnos, manhã e tarde, na modalidade regular de ensino.

Até 2019, ela oferecia para a comunidade estudantil a modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA – entretanto, com o advento da pandemia, houve uma grande evasão de alunos-trabalhadores que moravam na cidade exclusivamente por questões trabalhistas e, em decorrência dos altos índices de demissões em virtude da crise, tiveram que mudar para suas cidades de origens, a fim de encontrar novas formas de se sustentar e sustentar sua família.

No que tange à sua estrutura, a escola conta com quinze (15) salas de aula, todas climatizadas, distribuídas em dois andares; um refeitório com amplo espaço para os alunos e que também é usado para os momentos comemorativos da escola; um auditório equipado com ar-condicionado, cadeiras, retroprojeto e equipamento de som, com capacidade para reunir

um público médio de aproximadamente sessenta (60) pessoas; uma sala climatizada para a direção e uma para a secretaria da escola que conta com dois computadores e duas impressoras para a impressão das atividades didático-pedagógicas; uma sala com ar-condicionado destinada para a biblioteca e outra para os professores.

Esta conta com uma geladeira, uma máquina de fazer café, armários para guardar materiais, uma mesa grande e bebedouro. Além disso, cada andar conta com dois banheiros para os alunos e um banheiro para os professores no segundo andar, sem deixar de mencionar as salas de almoxarifado.

O corpo docente escolar é formado por trinta professores efetivos, aprovados no último concurso para a educação que foi realizado em dois mil e dezoito (2018), na segunda gestão do atual prefeito Edilson Tavares e convocados em dois mil e dezenove (2019). Todos os docentes são especializados em suas respectivas áreas do saber, sendo alguns deles mestres(as) ou mestrandos(as), doutores e doutorandas.

3.3 A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

À vista do exposto, nossa proposta de intervenção se desdobrou da seguinte forma:

1. Título: **TÁ CERTO OU ERRADO FALAR ASSIM NAS HQs?**
2. Público alvo: Turma do 9º ano do Ensino Fundamental II.
3. Duração: 34 aulas de 50 min. Cada.
4. Assunto: O estudo da variação linguística nas Histórias em Quadrinhos.
5. Conteúdo: Os processos fonológicos de variação linguística e o gênero HQ.
6. Recursos didáticos: Textos xerocopiados, quadro branco, lápis para quadro branco, aparelho de projeção multimídia, equipamentos de áudio e vídeo, aparelho celular, aplicativos, arquivos em PDF, folhas em papel A4/caderno, acesso à internet e à plataforma(s) digital(is).
7. Objetivo Geral:
 - levar o discente a perceber e compreender que a variação linguística e seus processos fonológicos é um fenômeno natural e inerente a todas as línguas e que ninguém deve ser discriminado por usar seu idioleto ou dialeto, aprendendo a usá-los conforme a situação comunicativa em que estiverem inseridos.
8. Objetivos específicos:

- Discutir a noção de língua a partir da perspectiva Sociolinguística;
- Tecer discussões sobre os fenômenos da variação e da mudança linguísticas, em especial, sobre os processos fonológicos;
- Criar discussões acerca do preconceito linguístico presente na sociedade brasileira e a importância que se assume em combatê-lo;
- Desenvolver atividades de caráter epilinguístico, corroborando com a formação de uma consciência crítica acerca dos usos linguísticos nos discentes;
- Fazer um estudo sobre as Histórias em Quadrinhos;
- Realizar um estudo específico sobre as HQs: concepção, organização, veiculação, público leitor, aspectos discursivos, temáticos e sociais;
- Organizar oficinas de produção de Histórias em Quadrinhos;
- Construir com os alunos um clube do quadrinho em uma plataforma digital, no intuito de hospedar as produções construídas em sala.

3.4 ETAPAS DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Apresentação da situação (3 aulas)

Com base na metodologia de sequência didática de DOLZ (2004) visto anteriormente na Figura 01, p. 23, abrimos esse primeiro momento, distribuindo aos alunos um texto xerocopiado do capítulo 01 do livro “Oxente” cujo autor é Rhenato Guimarães (2019). Essa obra despertara nosso interesse por algumas razões. A primeira delas está relacionada ao título da obra que traz consigo uma expressão da identidade linguística nordestina; a segunda razão, em virtude das marcas das variedades linguísticas regionais nordestinas que nós encontramos em todo o enredo narrativo; por fim, a terceira e última razão está vinculada a um *frame* mais moderno de histórias em quadrinhos inspirada nas HQs japonesas. Solicitamos que alguns alunos realizassem uma leitura coletiva do texto para, em seguida, suscitamos as primeiras problematizações acerca dele. Questões sobre o reconhecimento do gênero, do autor, das temáticas e da linguagem utilizada foram elencadas para promover um diálogo inicial, um momento interativo de compartilhamento de modos de ver e de pensar acerca dos alunos sobre esses pontos, abrindo um debate para a noção de certo e errado na língua, a partir do uso das variedades linguísticas presentes nas falas das personagens.

A primeira produção (4 aulas)

Nessa etapa, pedimos aos alunos que formassem duplas e fizessem a produção de uma história em quadrinhos na qual eles pudessem tratar da realidade do comércio local e, a partir dela, identificar quais os processos fonológicos que estavam presentes, a fim de que pudessemos trabalhar com eles no desenvolver dos módulos.

Pedimos para que os discentes fizessem todo um levantamento dos conhecimentos prévios que eles já tinham sobre o gênero, somado aos conhecimentos adquiridos nas discussões que foram construídas na primeira etapa, isto é, na situação inicial, no que tange à concepção de língua, variação linguística e do gênero estudado.

Esse momento se apresentou de forma bastante desafiadora para a maioria dos educandos, tendo em vista que, segundo eles, não tinham o hábito de produzir esse gênero textual. Contudo, o que pareceu ser um ponto negativo, tornou-se benéfico, uma vez que usamos essas lacunas a favor dos alunos e do desenvolvimento da pesquisa, pois nos ofereceu os dados de que precisávamos para planejar, modificar e adaptar as atividades que viemos a desenvolver nos módulos. A priori, sugerimos que essa produção acontecesse em duplas, contudo, frente às dificuldades que eles demonstraram ter sobre como construir essa produção, os pesquisados foram divididos, a pedido deles, em grupos de quatro, cinco ou seis integrantes. Depois de realizada a produção, solicitamos aos discentes que estes apresentassem seus textos para os demais colegas da classe, a fim de que criássemos um momento de compartilhamento das atividades.

Módulo I (5 aulas)

Dedicamos esse primeiro módulo para discutir com o corpo discente a noção de língua, a partir da perspectiva da Sociolinguística e tecer discussões sobre os fenômenos da variação e da mudança linguísticas através dos processos fonológicos que foram encontrados na primeira produção.

Num primeiro momento, trouxemos para discussão em sala de aula um referencial teórico comparativo entre a visão normativa e a visão sociolinguística de língua, usando o gênero história em quadrinhos para mediar esses debates, mais especificamente a obra Oxente (2019) de Rhenato Guimarães.

Propomos o desenvolvimento de atividades que levaram os alunos a entender o funcionamento desses fenômenos variáveis e a relação entre fala e escrita, mediante a

exposição e análise dos processos fonológicos já postulados por Roberto (2016), destacando, sobretudo, aqueles referentes à classe de apagamento, haja vista que tiveram uma ocorrência maior a 50% em relação aos desvios referentes à norma-padrão.

Módulo II (6 aulas)

Nesse segundo módulo, debruçamo-nos em desenvolver atividades de caráter epilinguístico, tendo como ponto de partida as discussões sobre os processos fonológicos abordados no módulo anterior, corroborando com a formação de uma consciência crítica acerca dos usos da língua, ao passo que fomentaremos discussões acerca do preconceito linguístico presente na sociedade brasileira e a importância que se assume em combatê-lo (COELHO, 2021, p. 17).

Nas atividades, conduzimos os alunos à compreensão de que são vários os condicionadores que explicam uma dada variação, também mostrando para eles que existem recursos linguísticos que são próprios da modalidade oral. Levá-los a essa compreensão foi importante, porque os discentes puderam aprofundar o estudo acerca das diferenças entre a fala e a escrita e aprender a lidar com as noções de certo e errado, adequado e inadequado, tanto na modalidade oral quanto na escrita.

Módulo III (08 aulas)

Nessa penúltima etapa do trabalho, realizamos um estudo, de modo geral, sobre o que se entende como gênero multimodal e, subsequentemente, nós desenvolvemos um estudo específico sobre as HQs: sua concepção, organização, veiculação, público leitor, aspectos discursivos, temáticos e sociais.

Ou seja, fizemos um estudo minucioso acerca do gênero, a partir das necessidades identificadas na produção inicial, oferecendo aos discentes as condições necessárias para realizar, de forma satisfatória, a produção final, e, ao mesmo tempo, incentivando-os a visualizar o destinatário, a situação de produção e a finalidade do gênero a ser produzido.

Para que essa atividade viesse a ser efetivada, organizamos oficinas de produção de HQs, mostrando como os layouts dos quadrinhos podem se organizar, os tipos de balões e suas respectivas finalidades, as figuras de linguagens empregadas, sobretudo, as onomatopéias, os efeitos visuais (gestuais/expressivos) e afins.

No intuito de tornar o processo mais dinâmico e interativo, lançamos mão de uma ferramenta gratuita de design, que também pode ser utilizada, tanto pelo computador quanto pelo celular através de aplicativo, para a produção de HQs, denominada de Canva. O site que a hospeda, define-a como “uma ferramenta online que tem a missão de garantir que qualquer pessoa no mundo possa criar qualquer design para publicar em qualquer lugar” (CANVA, 2013). Nesse sentido, solicitamos aos alunos que estes fizessem o download dessa ferramenta e iniciamos o trabalho de retextualização das HQs.

A produção final (08 aulas)

Essa última etapa da proposta consistiu na produção do trabalho final referente ao gênero estudado e foi nesse momento que os discentes revelaram o que aprenderam e, ao mesmo tempo, possibilitou a mim, enquanto professor-pesquisador, constatar a efetividade do trabalho que fora desenvolvido em todo o processo.

Essa fase se formatou em dois momentos de produção e a organização dos grupos aconteceu de forma similar à produção inicial, porém, nesse momento, com grupos maiores, conforme decisão dos próprios discentes, embora tenha sido sugerido que se formassem mais grupos. Uma provável explicação para isso esteja no fato de que, como as produções seriam hospedadas na plataforma do Instagram e visível para todos, eles concluíram que precisavam construir algo mais elaborado.

O primeiro momento de produção se deu de forma física, em que os alunos realizaram a produção das Histórias em Quadrinhos, utilizando-se de folhas de papel ofício no formato A4, lápis grafite e caneta e lápis para colorir. Durante a produção, percebemos que eles estavam bem focados e confiantes nessa segunda e última produção.

O segundo momento consistiu em realizar a retextualização dessa produção final, para tanto, lançamos mão do aplicativo Canva, anteriormente baixado no celular dos discentes. Essa fase da pesquisa foi de suma importância para o fechamento do trabalho, pois todas essas produções de HQs foram hospedadas/postadas na plataforma digital do Instagram, lugar onde criamos o Clube do Quadrinho Oficial.

Nessa feita, a criação desse clube teve algumas motivações, a saber: a) consolidar toda a pesquisa por meio de um material que ficará disponível para o público de maneira geral; b) registrar, através dessas produções, as marcas das variações linguísticas locais da comunidade local, em especial, estudantis; e c) tentar explicar os condicionadores que motivam essas variedades.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Este capítulo da nossa pesquisa tem como incumbência apresentar, descrever e discutir os processos fonológicos que foram encontrados na produção inicial das histórias em quadrinhos produzidas pelos discentes de nossa pesquisa.

A proposição dessa produção aconteceu dentro do contexto de execução de uma sequência didática. Nessa etapa, os discentes deveriam produzir histórias em quadrinhos a partir da temática que se voltava para o comércio local da cidade, com base nos conhecimentos prévios que estes tinham acerca do gênero HQ.

Depois de realizarmos essa etapa de verificação e análise sobre quais processos fonológicos estavam presentes nas produções das HQs dos discentes, fizemos um levantamento estatístico, a fim de verificar quais processos foram mais ou menos recorrentes e a que classe de processo fonológico eles faziam parte.

Após analisarmos as produções, com base na classificação postulada por Roberto (2016), pudemos identificar os seguintes casos de processos fonológicos: apócope, síncope, aférese, monotongação, hiperbibasmo, assimilação, dessonorização, epêntese e ditongação. E no intuito de didatizar a apresentação destes, faremos a exposição dos processos, partindo daqueles de maior para os de menor ocorrência, como podemos verificar na tabela abaixo.

Tabela 1 – Quantitativo dos processos fonético-fonológicos encontrados na produção inicial.

Processos fonético-fonológicos	Categoria	Ocorrências	Valores %	Total (%) por categoria
Aférese	Apagamento	10	29,41%	82,33%
Síncope		8	23,52%	
Apócope		5	14,70%	
Monotongação		5	14,70%	
Ditongação	Acréscimo	2	5,88%	8,82%
Epêntese		1	2,94%	
Dessonorização	Substituição	1	2,94%	5,88%
Assimilação		1	2,94%	
Hiperbibasmo	Transposição	1	2,94%	2,94%
Total		34	100%	

Fonte: o autor.

Esse levantamento foi indispensável, uma vez que, a partir dele, organizamos as atividades que foram desenvolvidas nos módulos, no intuito de oferecer aos discentes os conhecimentos necessários sobre a presença dos processos fonológicos nas produções escritas, bem como do gênero história em quadrinhos a partir das dificuldades que eles apresentaram nessa primeira produção.

Em nosso levantamento, constatamos que os trinta e quatro processos presentes nas produções dos discentes se distribuem da seguinte forma: hiperbibasmo (1), epêntese (1), ditongação (2), dessonorização (1), assimilação (1), aférese (10), monotongação (5), síncope (8) e apócope (5).

Como já mencionamos, Roberto (2016, p. 119) organiza os processos fonológicos em quatro categorias/classes: “processos por apagamento ou supressão, processos por acréscimo, processos por transposição e processos por substituição”. Assim, os processos que foram encontrados na produção inicial dos discentes com suas respectivas ocorrências se organizam da seguinte forma:

Os processos que pertencem à categoria de apagamento são: apócope (5), síncope (8), aférese (10) e monotongação (5); os processos que pertencem à categoria de acréscimo são: ditongação (2) e epêntese (1); o processo que pertence à categoria da transposição é: hiperbibasmo (1); por fim, os processos que pertencem à categoria da substituição são: dessonorização (1) e a assimilação (3).

Diante dessas ocorrências, obtivemos o resultado de que 82,33% dos processos fonológicos encontrados nas HQs dos discentes pertencem à categoria do apagamento, somando um total de 28 casos, tendo o processo da aférese como o mais recorrente entre eles.

A partir desses dados, nós pudemos organizar as atividades e os conhecimentos necessários que os discentes precisavam para ampliar a noção que eles tinham acerca da língua, bem como de seus fenômenos inerentes a esta. Para tanto, tomamos como ponto de partida a exposição dos processos encontrados nas produções, dando ênfase à categoria de apagamento que foi o mais recorrente entre os quatro postulados por Roberto (2016). Vejamos, a seguir, como se deu esse processo de identificação e análise dos processos na produção inicial dos pesquisados.

A primeira ocorrência de processo verificado foi o de *hiperbibasmo*. Segundo Roberto (2016, p. 123), ele acontece quando ocorre a transposição, isto é, a mudança de lugar do acento no vocábulo. Veja a Figura 5.

Figura 5 - Palavra "coco".



Fonte: o autor.

Na Figura 5, podemos perceber que, embora o discente tenha se equivocado em relação ao uso adequado do acento gráfico, ele marca a transposição da tonicidade do vocábulo, empregando o acento agudo. Além disso, ele acaba mudando o sentido original do vocábulo, que assumiria, fora desse contexto, uma nova conotação, a saber, a de fezes.

Ainda em nossa análise, observamos a presença da *epêntese*. Esse processo se caracteriza pelo acréscimo de vogal (ou consoante) no interior de palavras dentro do processo de regularização silábica (ROBERTO, 2016, p.121 e 122), conforme percebemos na Figura 6.

Figura 6 - Palavra "fábrica".

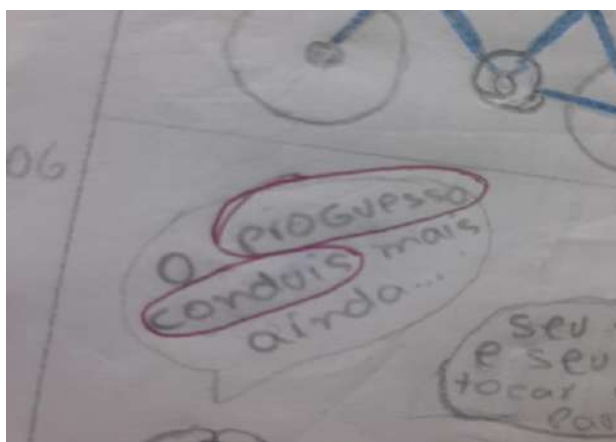


Fonte: O autor.

Embora a inserção de uma consoante seja um fenômeno mais raro, ele é passível de ocorrer. A formação de um ataque complexo por inserção do tepe [r] em “f[r]a” na palavra “frábrica” pode ter sido motivada pela sílaba portadora de acento primário - a proparoxítona.

Verificamos, também, a presença da *ditongação* que, conforme Roberto (2016, p.122), acontece quando há o acréscimo de semivogais no interior da palavra. Vejamos a segunda palavra circulada na Figura 7 na palavra “conduis” > condu[js] e na Figura 8, na palavra “mais” > ma[jj]s.

Figura 7 - Palavra "progresso" e “conduz”.



Fonte: O autor.

Figura 8 – Palavra “mas”.



Fonte: O autor.

O processo da ditongação nos parece ser bastante recorrente no português brasileiro, sobretudo, no campo da oralidade. Palavras como arroz > /arro[j]z/ e nós > /no[j]s/ podem ser facilmente percebíveis nas situações de fala. Outro exemplo de ditongação também pode ser visto na Figura 8 a seguir.

Os vocábulos ‘mas’ e ‘conduz’ têm acrescido em seu interior o fone [i]. Tal fato ocorre em função da vogal núcleo da sílaba tônica assimilar o traço de altura ([+ alto]) da fricativa dental, isto é, do /s/. A assimilação regressiva do traço provoca a inserção de um elemento vocoide após a vogal, ou seja, em vez de *vogal* + /s/, teremos *vogal* + *semivogal alta* [j] + /s/. O resultado desse processo se reflete na escrita como “ma[j]s” em vez de “mas”, “condu[j]s” em vez de “conduz”.

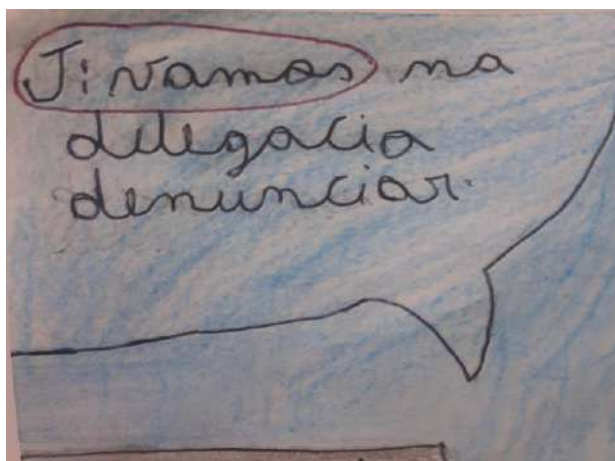
Ainda considerando a Figura 7, identificamos a presença de outro processo fonológico na primeira palavra que está circulada: a *dessonorização*. Roberto (2016, p.124) o define como um processo que consiste na perda do traço da sonoridade. Em outras palavras, sucede na palavra “proguesso” a substituição de uma vibrante (simples) coronal alveolar /r/, por uma oclusiva dorsal velar /g/.

Esse fenômeno ocorre para que haja simplificação do ataque silábico da sílaba tônica. Observamos aqui que, tendo em vista que a primeira sílaba, a átona “pro” possui um ataque complexo, isto é, com duas ou mais consoantes ocupando esta posição, a sílaba tônica “gre” recebe um apagamento do tepe na posição de ataque, tornando-se “[gɛ]”, agora com o ataque simplificado a uma consoante.

Esse processo fonológico evita que duas sílabas consecutivas possuam estrutura ramificada em seu *onset* (na posição de ataque), pois o português é sensível a sequências silábicas do tipo “CCV + CCV” (BISOL, 2018). Na escrita, a manutenção do processo de simplificação do ataque se reflete na escolha do dígrafo “gue” pelo aluno.

Em nossa análise, averiguamos outro processo bastante interessante: o da *assimilação*. Roberto (2016, p.123) o conceitua como “um processo que ocorre quando um fone assimila um ou mais traços de outro fone próximo a ele, tornando-se mais semelhante ao fone com traço ‘copiado’”. Assim, podemos verificar as ocorrências desse processo observando a Figura 9 que se encontram referidas abaixo.

Figura 9 – Palavra “estivemos”.



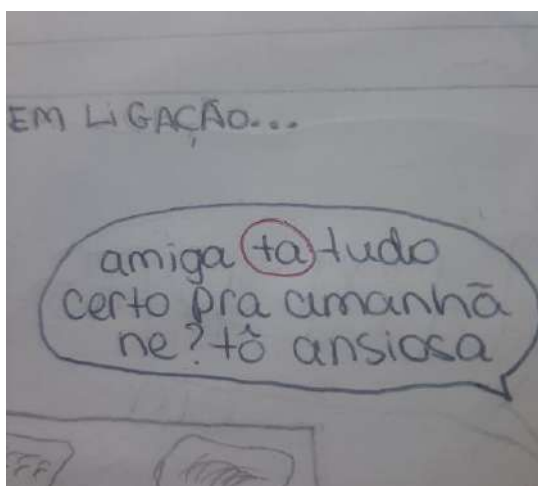
Fonte: O autor.

A ocorrência desse processo na Figura 9 é interessante, porque, possivelmente, houve uma tentativa de assimilar o traço do fone posterior da vogal média baixa /o/, uma vez que, na grafia adequada da forma verbal “estivemos”, a vogal /e/ também faz parte da mesma região de realização, isto é, também faz parte do grupo das vogais orais de natureza média baixa.

Ainda considerando a Figura 10, localizamos outro processo fonológico que Roberto (2016, p. 121) o nomeia como *aférese*. Segundo ela, ele acontece “quando há o apagamento de fonemas no início do vocábulo”. Ao observarmos esse processo na forma verbal da palavra “estivemos”, notamos o apagamento dos fonemas [eʃ] no início do vocábulo.

Um dado relevante que se deve ressaltar sobre esse processo é que ele se repetiu bastante nas produções dos discentes, principalmente com o verbo “estar”, como podemos ver nas Figuras 10 – 14, 16, 17 e 26, referidas a seguir.

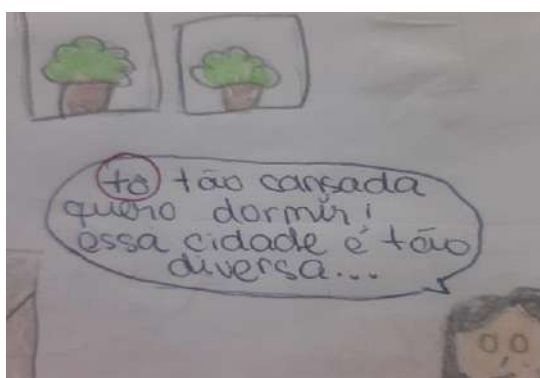
Figura 10 – Palavras “está” e “estou”.



Fonte: O autor.

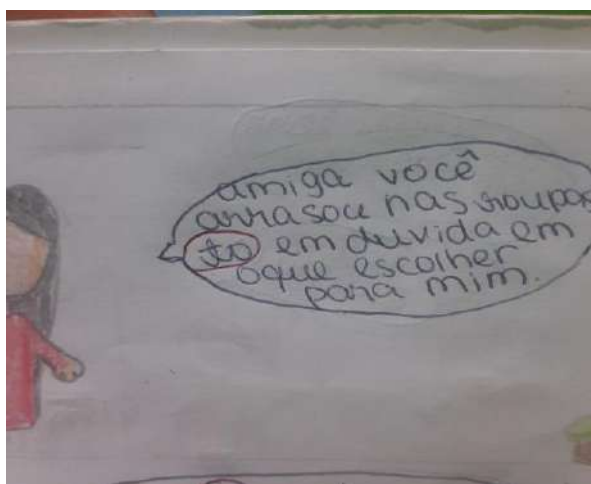
Na Figura 11, podemos notar a presença de dois processos de aférese. Como supradito, ambos com o verbo “estar”. O primeiro com a forma verbal na terceira pessoa do singular “está” > “tá” e o segundo com a forma verbal na primeira pessoa do singular “estou” > “tô”. Um aspecto diferencial está presente no segundo processo (“estou” > “tô”), uma vez que ele não só apresenta o processo da aférese, mas também o processo da *monotongação* ou *deditongação* – “o apagamento de semivogal” (ROBERTO, 2016, p. 120). Esse mesmo fenômeno aparece nos processos presentes nas Figuras 12, 13, 14, 15 e 17.

Figura 11 – Palavra “estou”.



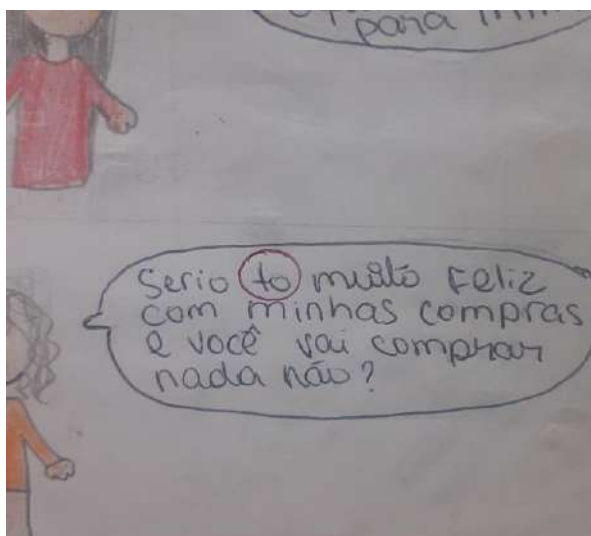
Fonte: O autor.

Figura 12 – Palavra “estou”.



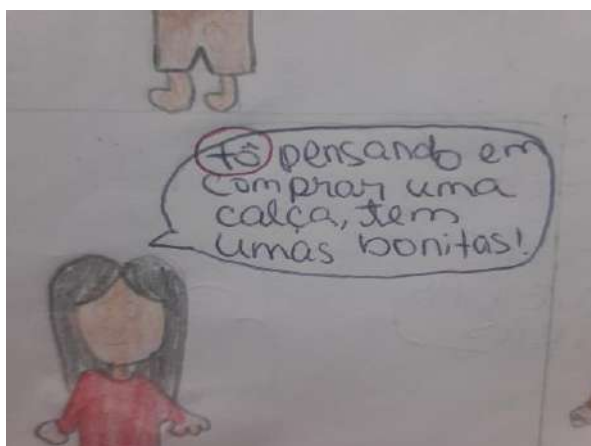
Fonte: O autor.

Figura 13 – Palavra “estou”.



Fonte: O autor.

Figura 14 – Palavra “estou”.



Fonte: O autor.

Além dos processos supracitados, outro que se demonstrou bastante presente nas produções dos discentes foi o da *síncope*. De acordo com Roberto (2016, p. 121), ele acontece “quando há o apagamento de fonemas no interior do vocábulo”. E a fim de exemplificar, a autora traz o vocábulo “xícara” que no processo de apagamento fica “xicra”.

Segundo a referida autora, “alguns autores citam a síncope como sinônimo de um fenômeno que merece ser explorado: a haplologia. A haplologia, contudo, consiste na supressão de uma de duas sílabas contíguas iguais ou semelhantes” (ROBERTO, 2016, p. 121). Como exemplo, ela traz o que ocorre na palavra “paralelepípedo”, na qual sucede a supressão de uma das duas sílabas “le” que compõem o vocábulo (“paralepípedo”).

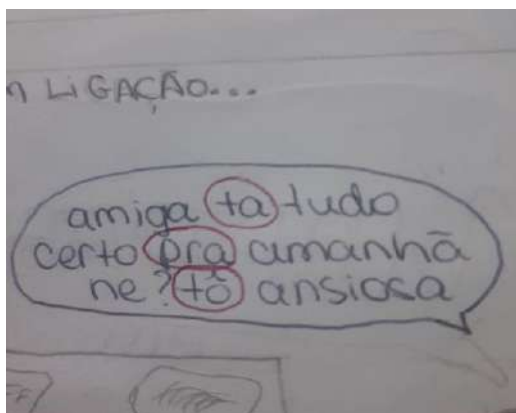
Verificamos nas produções dos discentes que os casos envolvendo a síncope aconteceram, em sua maioria, envolvendo a preposição “para”. Vejamos as Figuras 15 – 18 no intuito de atestar a presença desse tipo de processo e suas ocorrências.

Figura 15– Palavra “para”.



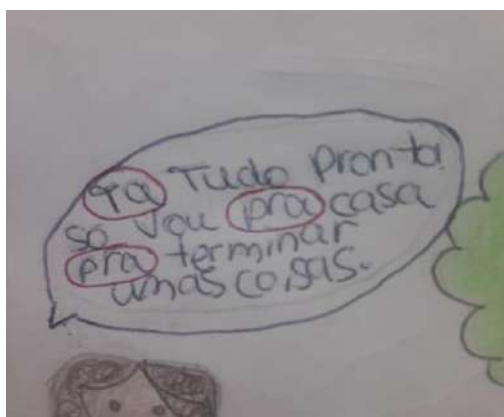
Fonte: O autor.

Figura 16– Palavra “para”.



Fonte: O autor.

Figura 17– Palavra “para” (duas ocorrências).



Fonte: O autor.

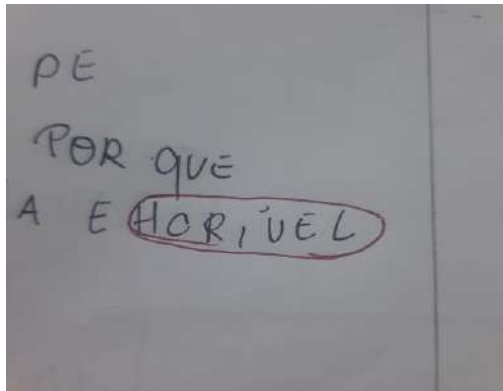
Figura 18– Palavra “para”.



Fonte: O autor.

Além desses, encontramos mais três casos de síncope envolvendo diferentes vocábulos, os quais são: “horrível”, “cheia” e “chama”. Observemos o primeiro caso através da Figura 19.

Figura 19– Palavra “horrível”.

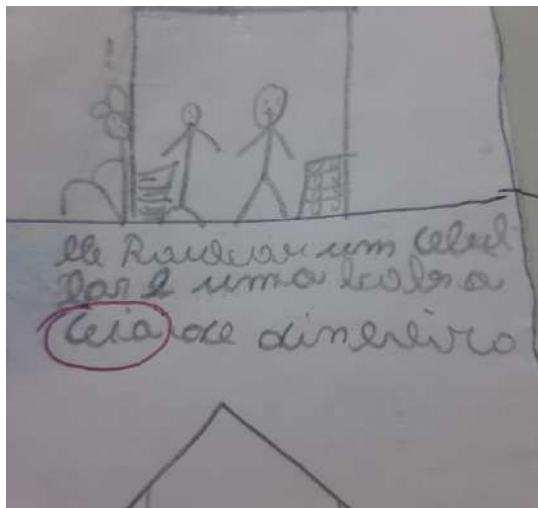


Fonte: O autor.

Na Figura 19, podemos verificar que a síncope sucede por meio da supressão de um dos fonemas consonantais vibrantes (trill) coronal alveolar /rr/. Nesse sentido, esse processo acabou por ocasionar a mudança da natureza consonantal, passando de vibrante (trill) para uma vibrante simples (tepe). Uma possível explicação para o acontecimento desse processo estaria na relação fala-escrita, uma vez que se percebem algumas inadequações na escrita dos discentes envolvendo os dígrafos consonantais, a exemplo do “RR”.

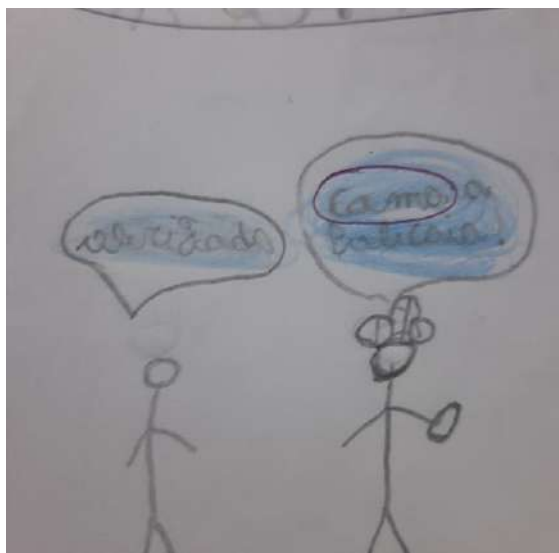
Algo semelhante também pode ser notado nos dois casos a seguir envolvendo a síncope, visto que também sucede a supressão de um dos fonemas que sinaliza um dígrafo consonantal. Vejamos as Figuras 20 e 21.

Figura 20– Palavra “cheia”.



Fonte: O autor.

Figura 21– Palavra “chama”.

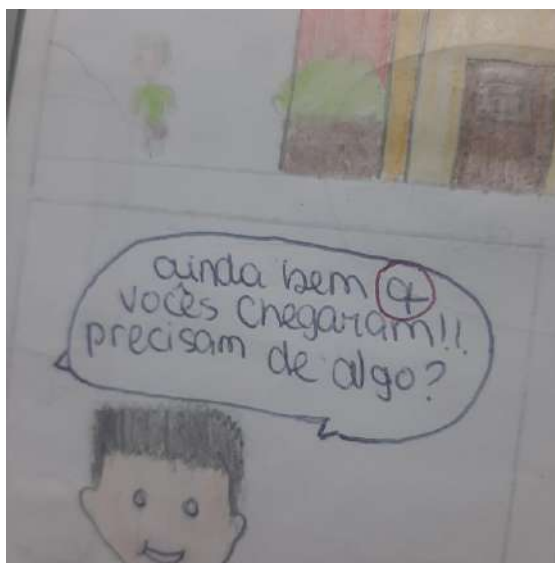


Fonte: O autor.

Analisando as Figuras 20 e 21, podemos perceber que a supressão do fonema /h/ provoca uma mudança no sentido dos vocábulos. Na Figura 21, a palavra “cheia” passa a ser “ceia”, por sua vez, na Figura 21, o vocábulo “chama” passa a ser “cama”. Sendo assim, esse tipo de processo envolvendo dígrafos consonantais pode comprometer a compreensão do texto, caso haja uma análise de forma descontextualizada.

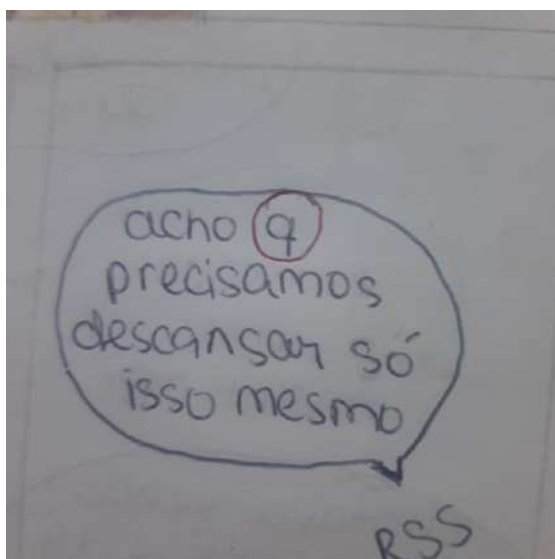
Finalizando a identificação e análise dos processos fonológicos encontrados nas produções das HQs dos discentes, ainda nos deparamos com um último tipo de processo: a apócope. Segundo Roberto (2016, p. 121), ele acontece “quando há o apagamento de fonemas no final de vocábulos”. Para exemplificar, ela mostra como esse processo ocorre em palavras como “tomar” > “toma” e “lápiz” > “lápi”. Vejamos as Figuras 22 – 26, a fim de verificar como a apócope se apresentou nas produções dos discentes.

Figura 22 – Palavra “que”.



Fonte: O autor.

Figura 23 – Palavra “que”.

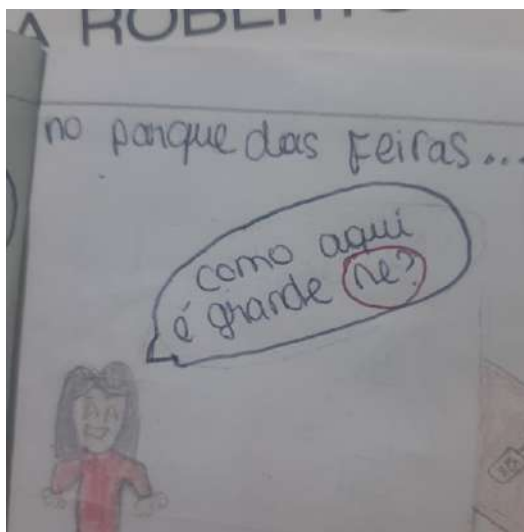


Fonte: O autor.

Como podemos verificar nas Figuras 23 e 24, a apócope ocorre com a supressão dos dois fonemas finais /u/ e /e/ da palavra “que”. Esse fenômeno é bastante recorrente no campo da oralidade, mas é realmente percebível em mensagens via textos, como por exemplo, WhatsApp, Facebook e Instagram.

Além das ocorrências acima, tivemos a presença de outros casos envolvendo a apócope, como podemos observar nas Figuras 24 e 25.

Figura 24 – Palavra “né” que vem da expressão “não é?”.



Fonte: O autor.

Nesse primeiro caso, acontece algo interessante, pois há o apagamento dos dois últimos fonemas da palavra “não”, no caso, da vogal nasal /ã/ e da vogal média baixa /o/. Devido ao apagamento, também acontece a junção do fonema consonantal nasal /n/ e da forma verbal “é” na terceira pessoa do singular, formando a palavra “né”.

Esse processo envolvendo o apagamento dos fonemas na palavra “não” é algo muito comum nos contextos de comunicação informal. É um processo que acontece em contextos semelhantes aos casos que ocorreram com a apócope nas Figuras 23 e 24.

O diferencial é que, na oralidade, a supressão da expressão “não é” apresenta-se de forma bem evidente, isso porque o falante pronuncia todos os fonemas da palavra “né”. Assim, ele apresenta essa forma tanto na escrita, quanto na oralidade. Por outro lado, essa supressão envolvendo a palavra “que” fica evidente apenas na escrita, uma vez que, na oralidade, o falante pronuncia todos os fonemas que a compõe.

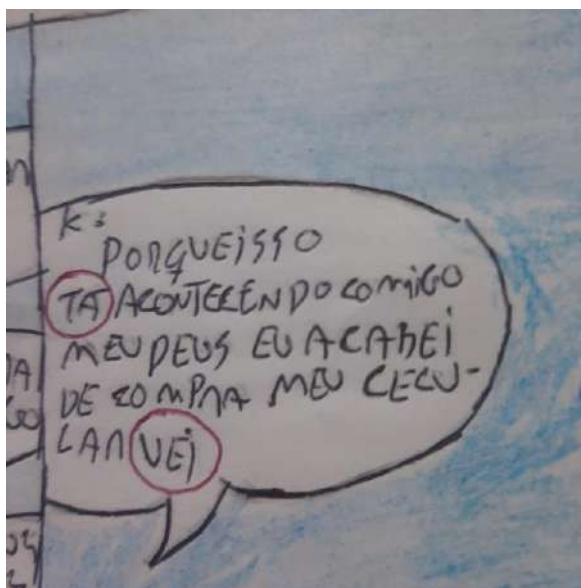
Figura 25 – Palavra “estamos”.



Fonte: O autor.

Na Figura 25, temos mais um caso envolvendo a apócope. Podemos ver que ela sucede com a supressão da consoante fricativa alveolar /s/ no final da forma verbal do verbo “estamos” na segunda pessoa do singular do presente do modo indicativo. Caso semelhante está presente na Figura 26, onde nós também temos o apagamento do fonema consonantal vibrante simples (tepe) da forma verbal “comprar”. A diferença é que na Figura 25 nós temos o apagamento da marca de pessoa, já na figura 26, nós temos o apagamento da marca de infinitivo do verbo.

Figura 26 – Palavras “comprar” e “velho”.



Fonte: O autor.

Por fim, na palavra “velho”, Figura 26, verificamos o último caso encontrado nas produções dos discentes envolvendo a apócope. Nela, acontece o pagamento do fonema consonantal palatal /lh/ e da vogal média baixa /o/. A priori, pensamos na possibilidade de analisar esse caso como sendo uma síncope, contudo, esse tipo de processo só interfere no apagamento de fonemas no interior do vocábulo. Dessa forma, após uma análise mais apurada, optamos por classificar esse processo como sendo uma apócope.

Um aspecto interessante nesse processo é que, após o apagamento do fonema consonantal palatal /lh/ e da vogal média baixa /o/, ocorre o acréscimo da semivogal /i/, o que caracterizaria um processo de ditongação, ou seja, possivelmente, para não comprometer o sentido da palavra, o usuário da língua, de forma inconsciente, lançou mão do processo da ditongação para manter o entendimento acerca do significado do vocábulo.

Dito isso, pudemos verificar que trazer essas questões relativas à identificação, discussão e análise dos processos para o ambiente da sala de aula, a partir de uma produção realizada pelos próprios pesquisados, pôde ajuda-los a construir e desenvolver uma consciência mais crítica e reflexiva em relação à língua portuguesa e aos fenômenos de variação que esta apresenta em seu contexto social. Nesse sentido, isso foi muito significativo, visto que partimos de uma situação que foi construída pelos próprios alunos, a partir do contexto de produção das HQs na sala de aula.

Até chegarmos à produção final, os pesquisados puderam extrair dos módulos os conhecimentos de que precisaram para realizar essa etapa final da sequência. Para tanto, os módulos I e II foram dedicados às questões que se voltaram ao tratamento linguístico. Já o módulo III foi dedicado ao estudo do gênero História em Quadrinhos, no intuito de ampliar os conhecimentos que eles já tinham sobre o gênero em estudo.

Em comparativo com a produção inicial (Ver Apêndice A, p. 64), pudemos verificar que houve um bom avanço no tange à produção final do gênero HQ (Ver Apêndice B, p. 105 e Apêndice C, p. 120). Isso se justifica mediante o fato de que os pesquisados puderam estar inseridos em um ambiente, contexto de produção textual, que corroborou para o aperfeiçoamento dos conhecimentos que estes trouxeram a respeito do gênero estudado, bem como das questões voltadas para o estudo dos fenômenos linguísticos.

E assim como no processo de pós-produção inicial, logo em seguida à produção final, fizemos uma nova investigação, a fim de verificar a possível presença de processos fonológicos, de que tipo seriam, a que categoria pertenciam e em que quantidade ocorreram, como podemos verificar abaixo na Tabela 2.

Tabela 2 – Quantitativo dos processos fonético-fonológicos encontrados na produção final.

Processos fonético-fonológicos	Categoria	Ocorrências	Valores %	Total (%) por categoria
Aférese	Apagamento	21	51,21%	100,00%
Apócope		7	17,07%	
Monotongação		7	17,07%	
Síncope		6	14,63%	
Ditongação	Acréscimo	0	0,00%	0,00%
Epêntese		0	0,00%	
Dessonorização	Substituição	0	0,00%	0,00%
Assimilação		0	0,00%	
Hiperbibasmo	Transposição	0	0,00%	0,00%
Total		41	100%	

Fonte: o autor.

Esse segundo levantamento foi de suma importância, uma vez que nos possibilitou realizar um comparativo acerca da presença dos processos fonético-fonológicos presentes tanto na primeira produção quanto na produção final.

Nessa feita, podemos verificar, na Tabela 2, que a presença da aférese, processo pertencente à categoria de apagamento, mais uma vez foi a recordista de ocorrências, somando um total de quarenta e uma (41) aparições, o equivalente a 51,21% dos casos. Nesse sentido, esse processo apresentou um número ainda maior do que em relação à sua presença na produção inicial, com dez (10) ocorrências, o equivalente a 29,41%, como consta na Tabela 1.

Apresentando um percentual de 17,07%, a apócope e a monotongação ocuparam o segundo lugar no ranking dos processos presentes na produção final, como podemos observar na Tabela 2. Pudemos identificar a presença de sete (7) casos envolvendo a apócope e sete (7) casos envolvendo a monotongação. Esses dados nos mostram um pequeno aumento em desses processos em relação à produção inicial, uma vez que ambos apresentaram uma ocorrência de cinco (5) casos cada, como se pode verificar na Tabela 1.

O último processo identificado foi o da síncope que apresentou um percentual de 14,63%, ou seja, seis (6) casos. Um quantitativo inferior em relação à sua presença na

produção inicial, quando apresentou um quantitativo de oito (8) casos, correspondendo a 23,52% dos casos.

Com base nos dados da Tabela 2, pudemos observar que na produção final não houve a presença de alguns processos que estiveram presentes na primeira produção, tais como o da ditongação, epêntese, dessorização, assimilação e hiperbibasmo. Por outro lado, todos os quarenta e um casos de processos fonético-fonológicos presentes na produção final pertencem à categoria de apagamento.

Na tentativa de encontrar uma possível explicação que viesse justificar esses dados, em diálogo com os pesquisados, encontramos algo interessante. Segundo eles, a presença de todos esses processos referentes à categoria de apagamento ocorreu de forma consciente. Conforme frisaram, isso não aconteceu na primeira produção, contudo, depois de desenvolverem uma visão mais ampla e crítica da língua, além de ampliarem seus conhecimentos sobre o gênero História em Quadrinhos, resolveram manter esses casos de processo pertencentes à categoria do apagamento, uma vez que entenderam que deixariam um registro de variantes linguísticas que sistematicamente faziam uso no seu cotidiano.

Posto isso, em nossas discussões e análises, percebemos que esses fenômenos são muito recorrentes na fala dos discentes, o que acabou se refletindo na escrita, embora tenhamos discutido essas questões no ambiente escolar. Entretanto, como um dos objetivos da criação do clube do quadrinho é deixar registradas as marcas linguísticas dos falantes locais, esse fato se apresenta de forma bastante positiva para nossa pesquisa e para aqueles que se utilizarem dela.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de todo o exposto, teceremos nossas considerações finais acerca de todo o nosso processo de pesquisa, dando ênfase, sobretudo, aos resultados que nós obtivemos com a realização do nosso estudo.

Primeiramente, chegamos à conclusão de que, o estudo da língua a partir da perspectiva sociolinguística é um caminho muito importante para ser intensificado no ambiente escolar, visto que houve uma receptividade favorável por parte dos discentes que estiveram envolvidos na pesquisa, além de demonstrarem um melhor engajamento na realização das atividades ao longo da sequência. Nesse sentido, podemos asseverar que esse modo de estudo corrobora com a ampliação da noção restrita de língua apresentada pela perspectiva tradicional de ensino da língua portuguesa.

Em segundo lugar, é importante frisar como foi importante tratar sobre o estudo dos processos fonológicos com os discentes, tendo em vista que essa é uma temática com pouco nível de abordagem em sala de aula. Nesse sentido, esse estudo ajudou os alunos e alunas a ampliar a noção que eles tinham sobre os fenômenos linguísticos, fazendo com que percebessem que esses fenômenos fazem parte dos seus contextos sociais de vivências diárias e que refletem a identidade de uma dada comunidade de falantes.

Em terceiro lugar, queremos enfatizar o quanto foi importante tratar de forma bem pontual o estudo do gênero História em Quadrinhos. Justificamos nossa fala acerca desse ponto, porque observamos que os discentes tiveram muita dificuldade em realizar a produção inicial, visto que a noção que eles tinham do gênero apresentava várias lacunas.

Por outro lado, a sequência didática que adotamos para orientar o nosso trabalho foi muito importante, tendo em vista que nos ajudou a criar um ambiente favorável de ensino-aprendizagem para os discentes, dando-lhes novas oportunidades de aquisição de conhecimentos linguísticos e do gênero estudado.

Sobre a presença dos processos fonético-fonológicos na produção final, a princípio, inferimos que eles poderiam estar ali presentes de forma não intencional. Entretanto, os pesquisados asseveraram que lançaram mão desses processos, de forma intencional, como reflexo do desenvolvimento que eles alcançaram sobre a compreensão não de língua, mas também de gênero, uma vez que as HQs comportam esses fenômenos linguísticos, com o objetivo de deixar registradas as marcas linguísticas que frequentemente usam.

Destacamos ainda que, segundo os pesquisados, a proposta de criação do clube do quadrinho, na plataforma digital do Instagram, foi bastante significativa. Primeiramente,

porque eles tiveram um destinatário real, ou seja, todos os usuários do Instagram que venham visitar o Clube do Quadrinho Oficial terão acesso a todas as produções que eles realizaram. Em segundo lugar, porque eles tiveram a garantia de que seus trabalhos não se perderiam, isto é, eles se manteriam como um produto que fora fruto de muito planejamento e trabalho em equipe.

Ainda segundo os próprios alunos e alunas, a proposta de construir o Clube do Quadrinho foi muito motivadora, uma vez que lhes proporcionou desenvolver uma atividade inovadora e bastante instigante. Além disso, o Clube do Quadrinho Oficial não só hospedou as produções finais dos discentes, mas também deixou um registro das variedades linguísticas locais usadas pelos discentes daquela comunidade de falantes.

Posto isso, finalizamos nossas considerações finais mostrando o quanto essa pesquisa foi satisfatória para mim, enquanto professor-pesquisador, e para os alunos e alunas que fizeram parte dela, tendo em vista que pôde corroborar com a formação escolar dos pesquisados, gerando frutos a curto prazo, como o desenvolvimento de uma consciência mais crítica e reflexiva sobre a natureza da língua e a criação de um produto final que foi o Clube do Quadrinho. A longo prazo, esperamos dar continuidade às pesquisas com as HQs através do Clube do Quadrinho para gerar e colher novos produtos educacionais e influenciar novas pesquisas nessa área do saber.

REFERÊNCIAS

- BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábolas Editorial, 2007.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- BISOL, Leda (org.). **Introdução a Estudos de Fonologia do Português Brasileiro - 5ª Ed.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.
- BRASIL. MEC/INEP. **Matriz de referência de língua portuguesa**. Brasília, 2001. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/matriz-de-referencia-de-lingua-portuguesa_2001.pdf. Acessado em: 06/06/2022.
- BRASIL. MEC/INEP. **Sistema de Avaliação da Educação Brasileira (SAEB)**. Brasília, 2019. Disponível em: <http://saeb.inep.gov.br/saeb/resultado-final-externo/boletim?anoProjeto=2019&coEscola=26136414>. Acessado em: 06/06/2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- CANVA. **Sobre o Canva: O poder do design ao alcance de todos**, 2013. Disponível em: https://www.canva.com/pt_br/about/. Acessado em: 09/11/2022.
- COELHO, Izete Lehmkuhl [et.al.]. **Para conhecer sociolinguística**. -1. Ed. São Paulo: Contexto, 2021.
- DOLZ, Joaquim;; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.
- GUIMARÃES, Rhenato. **Oxente**. São Paulo: Estúdio Armon, 2019.
- KOCH, Ingedore;; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2009.
- LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. -1ª ed. São Paulo: Parábola, 2008.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- LINS, Juarez Nogueira [et.al.]. **Formação docente e experiências didáticas no Profletras**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.
- MORAES, Viviane Silvina de. **As histórias em quadrinhos como ferramenta para a abordagem da variação linguística nas aulas de língua portuguesa**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019.

OLIVEIRA, Tereza Cristina Nunes de. **A variação linguística no gênero tirinha**: uma proposta de intervenção nas aulas de língua portuguesa no ensino fundamental II. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Currais Novos, 2019.

PEREIRA, Álison Silva. **Estratégias de leitura de “O diário de Anne Frank em quadrinhos”**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2020.

ROBERTO, Tânia Mikaela Garcia. **Fonologia, fonética e ensino**: guia introdutório. -1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

SEARA, Izabel Christine [et.al.]. **Para conhecer fonética e fonologia do português brasileiro**. -2. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

SOUZA, Sheilla Andrade de. REIS, Maria da Glória Magalhães dos. **Sequência Didática e Gêneros Textuais**: uma proposta pedagógica. Signum: Estudos da Linguagem, Londrina, v. 17, n. 2, p. 32-64, dez. 2014.

THURCK, Ádini Leite Nunes. **As visões de língua, sujeito e sala de aula de professores de língua inglesa**. Revista Intercâmbio, São Paulo, v. XXIV, p. 1-12, 2011.

VIEIRA, Silvia Rodrigues [et.al.]. **Gramática, variação e ensino**: diagnose & propostas pedagógicas. Rio de Janeiro: Letras UFRJ, 2017.

WEINREICH, Uriel [et.al.]. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística**. -1 ed. São Paulo: Parábola, 2006.

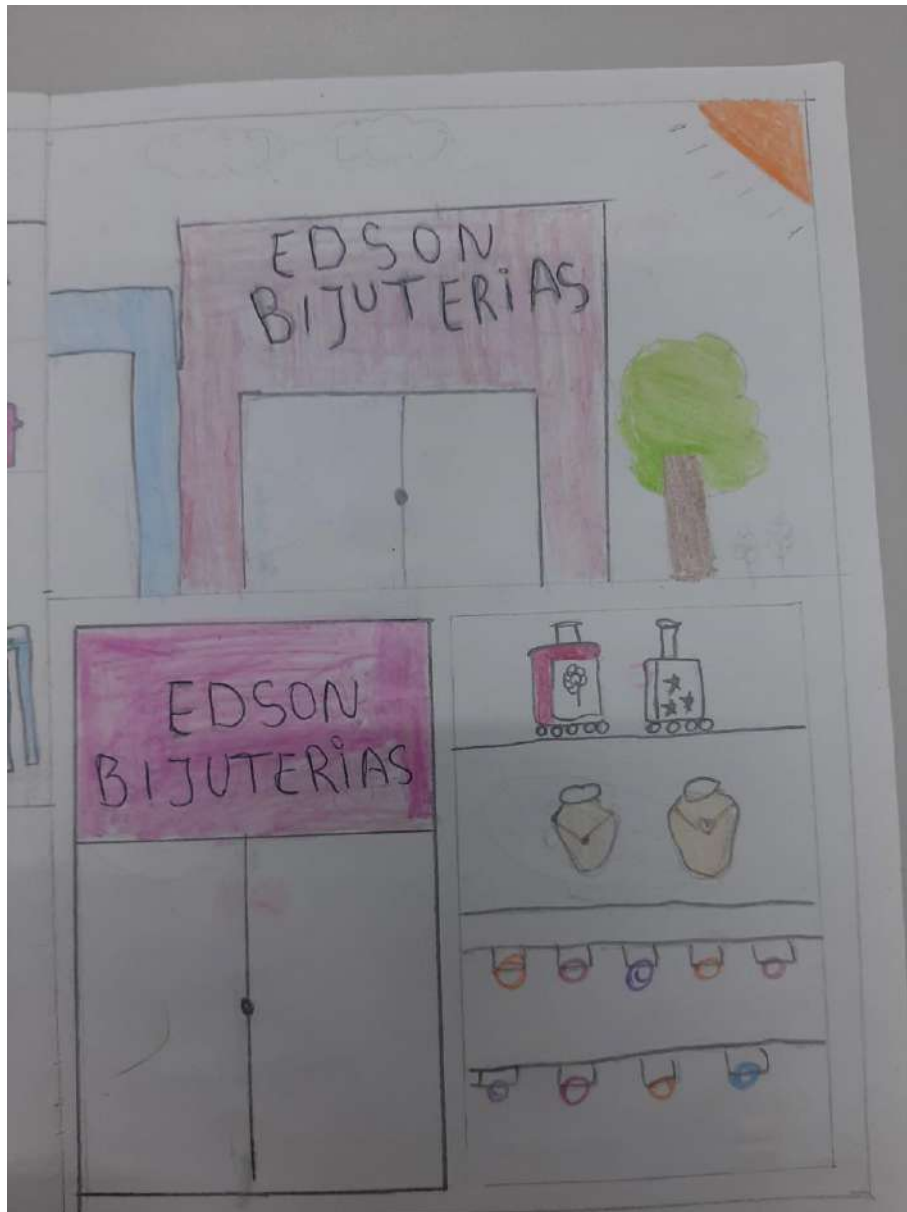
ZILLES, Ana Maria Stahl [et.al.]. **Pedagogia da variação linguística**: língua, diversidade e ensino. -1. ed.. São Paulo: Parábolas Editorial, 2015.

APÊNDICE A – PRODUÇÃO INICIAL





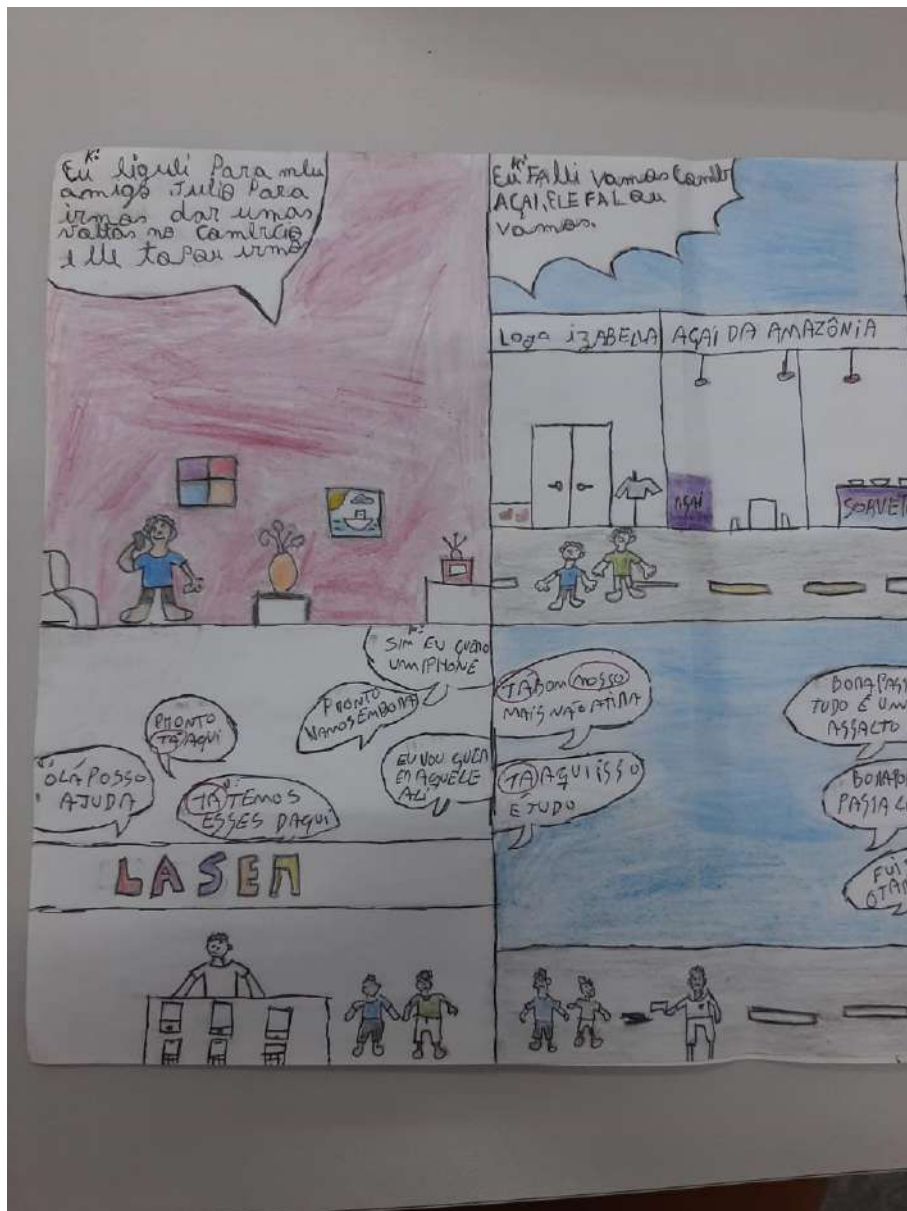


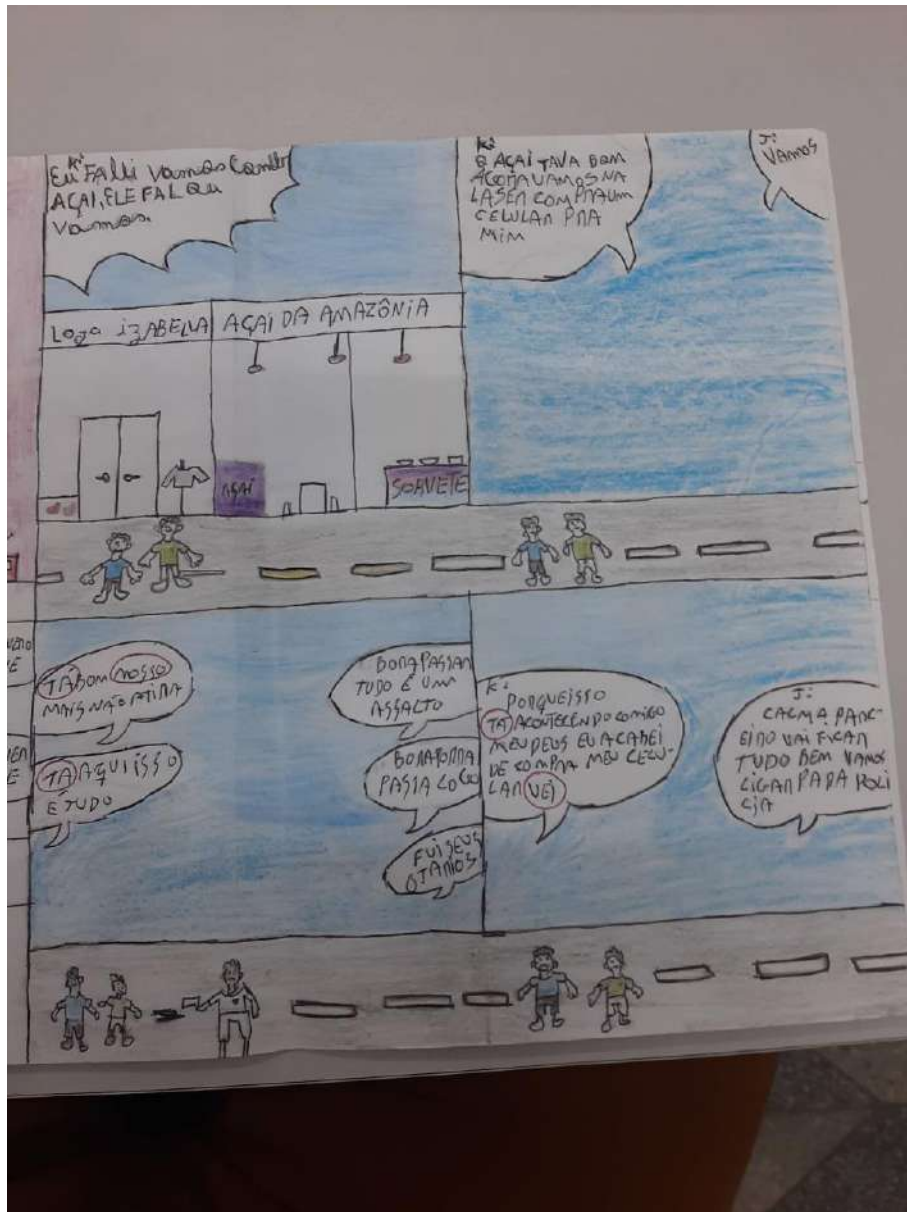


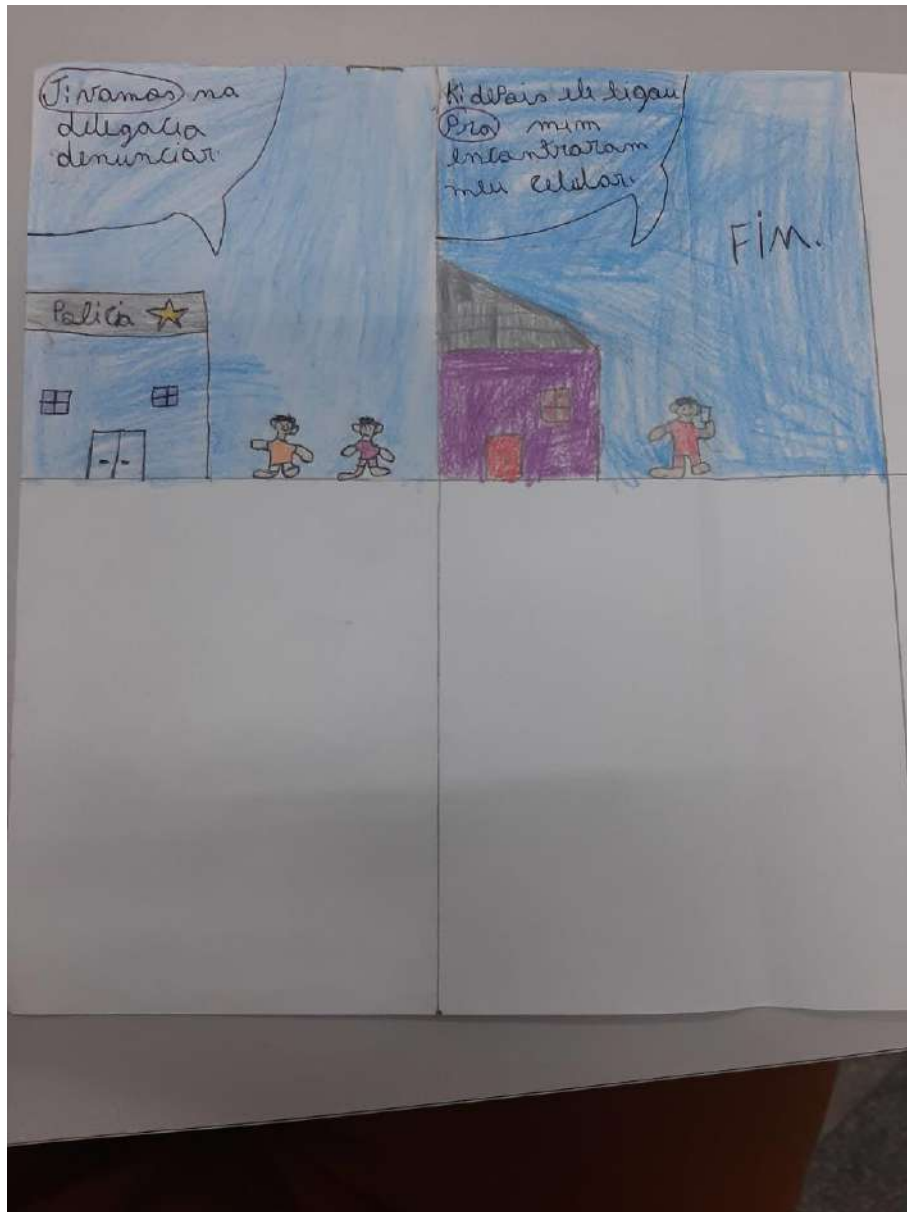


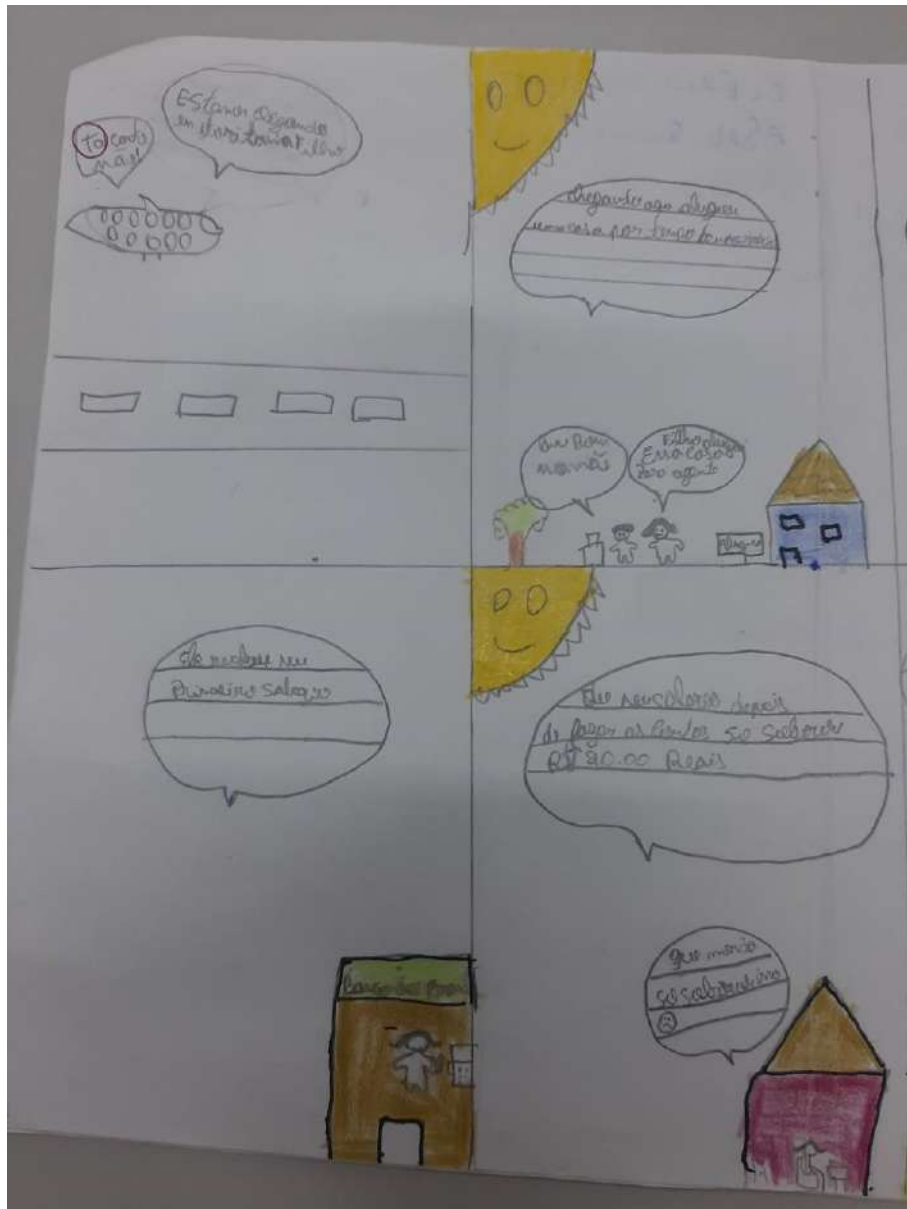


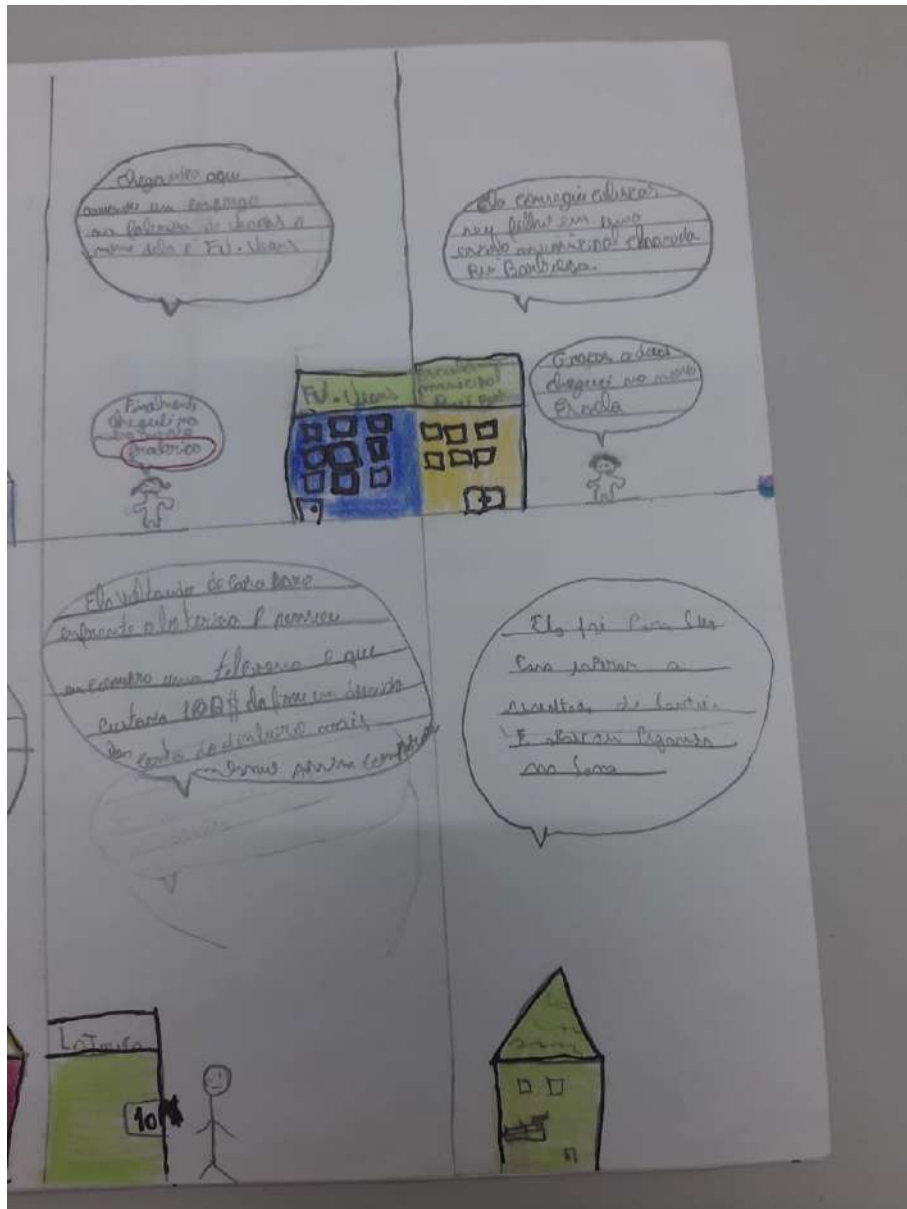


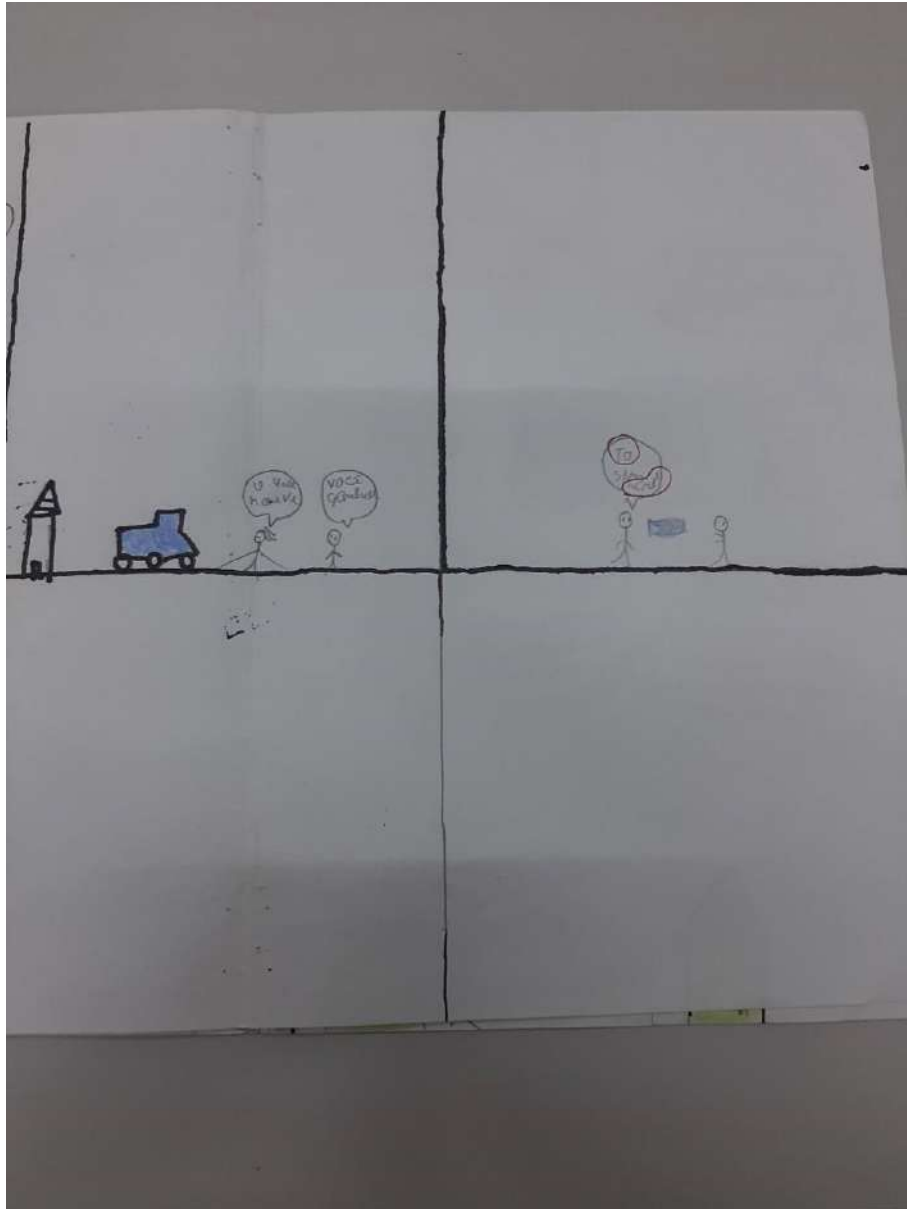


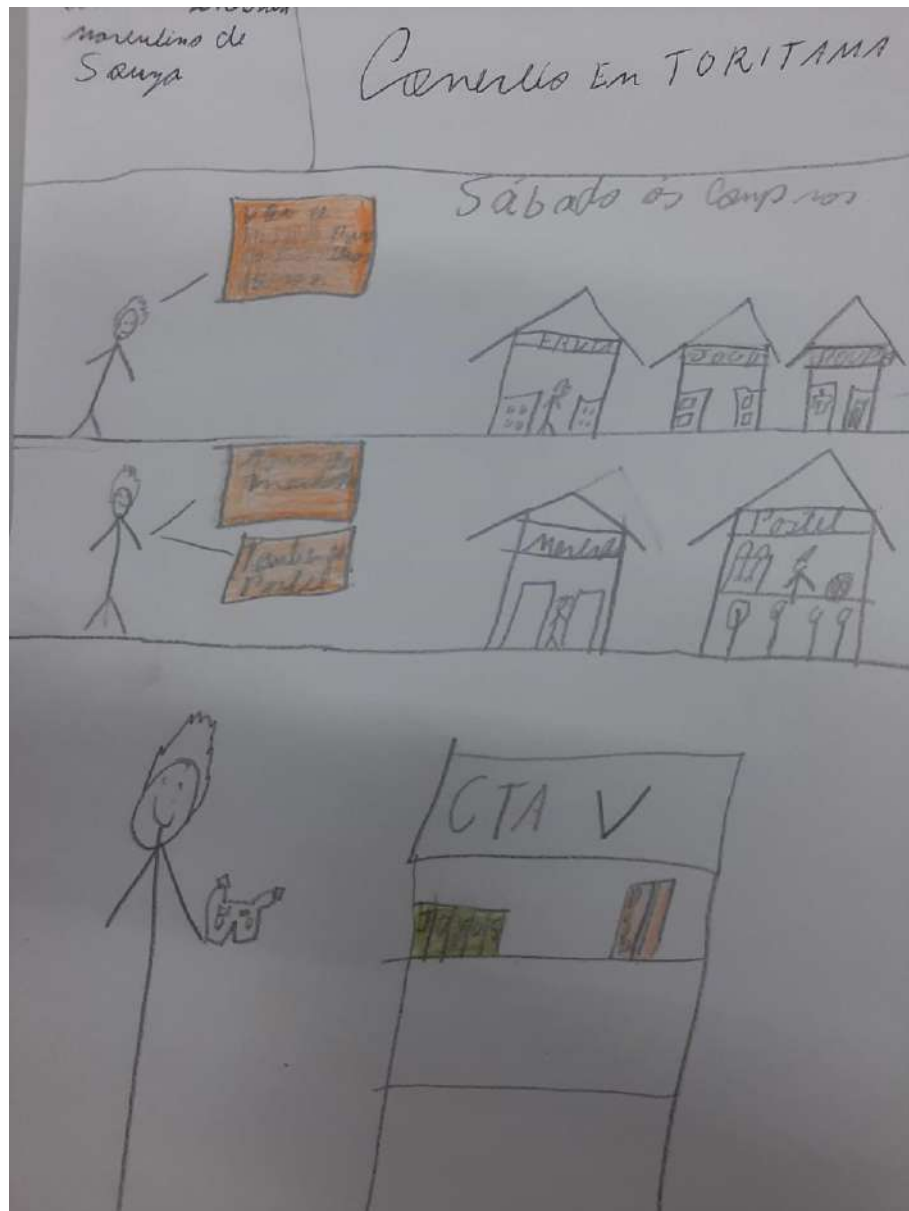












ROTEIRO: Gilvan

Dezembro: Gilvan

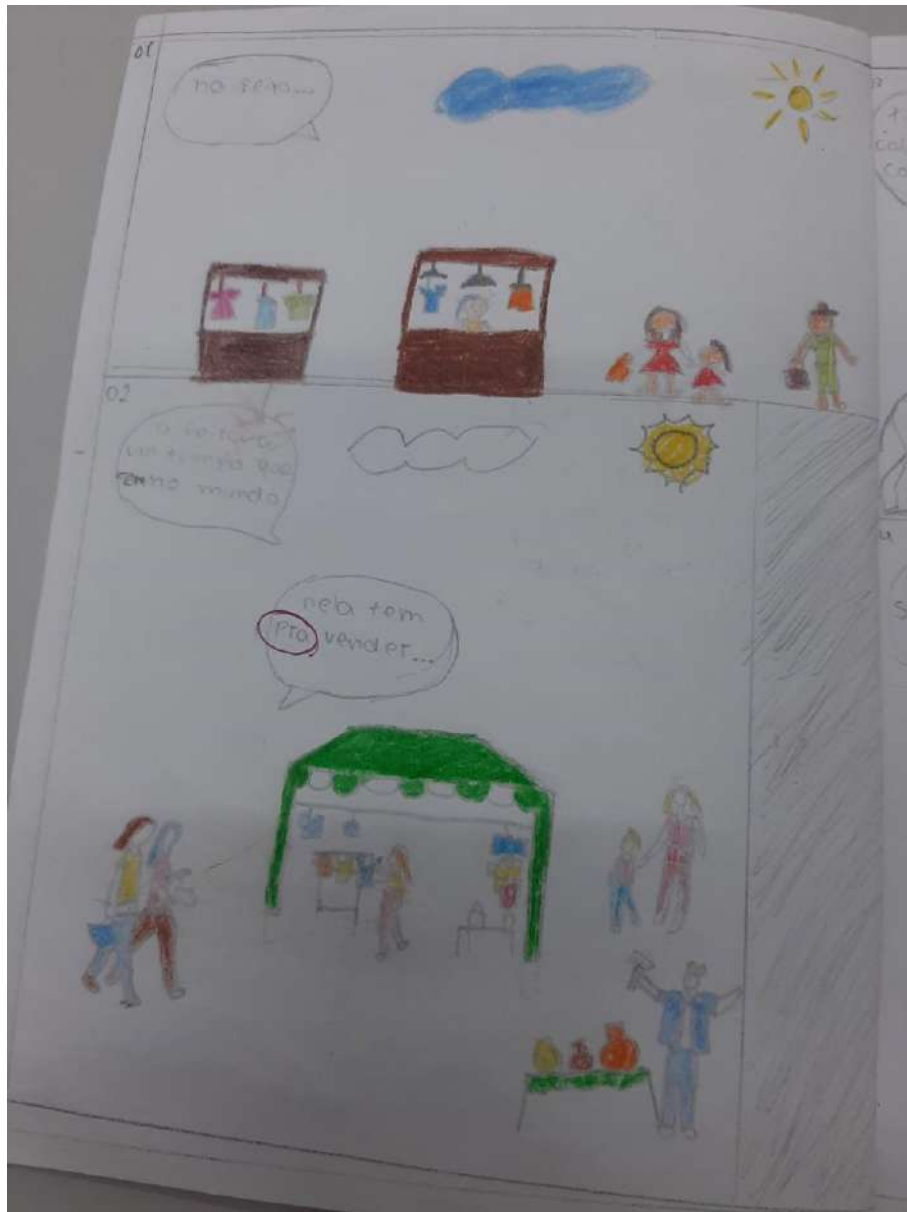
Fiz Enxerto Históico Para manter
o dia de Sábado quando vamos
o Flávio e Fátima para
Campana

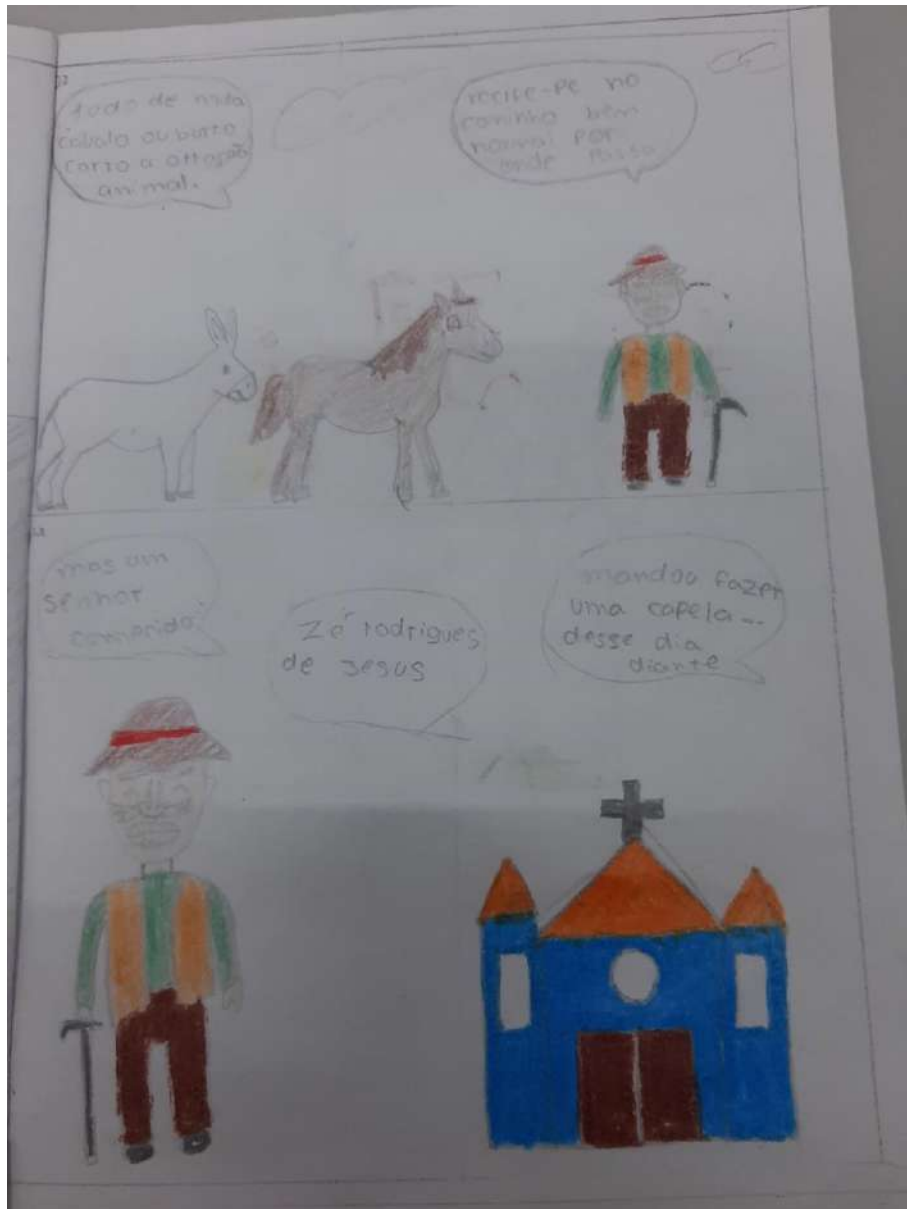
SE GOSTAR ALITO NOTA
EXTRA E SE NÃO ENTÃO
Pelo menos Paga Um Refrigerante

A FEIRA DE CARUARU



eduardo, mylene, tofoelly





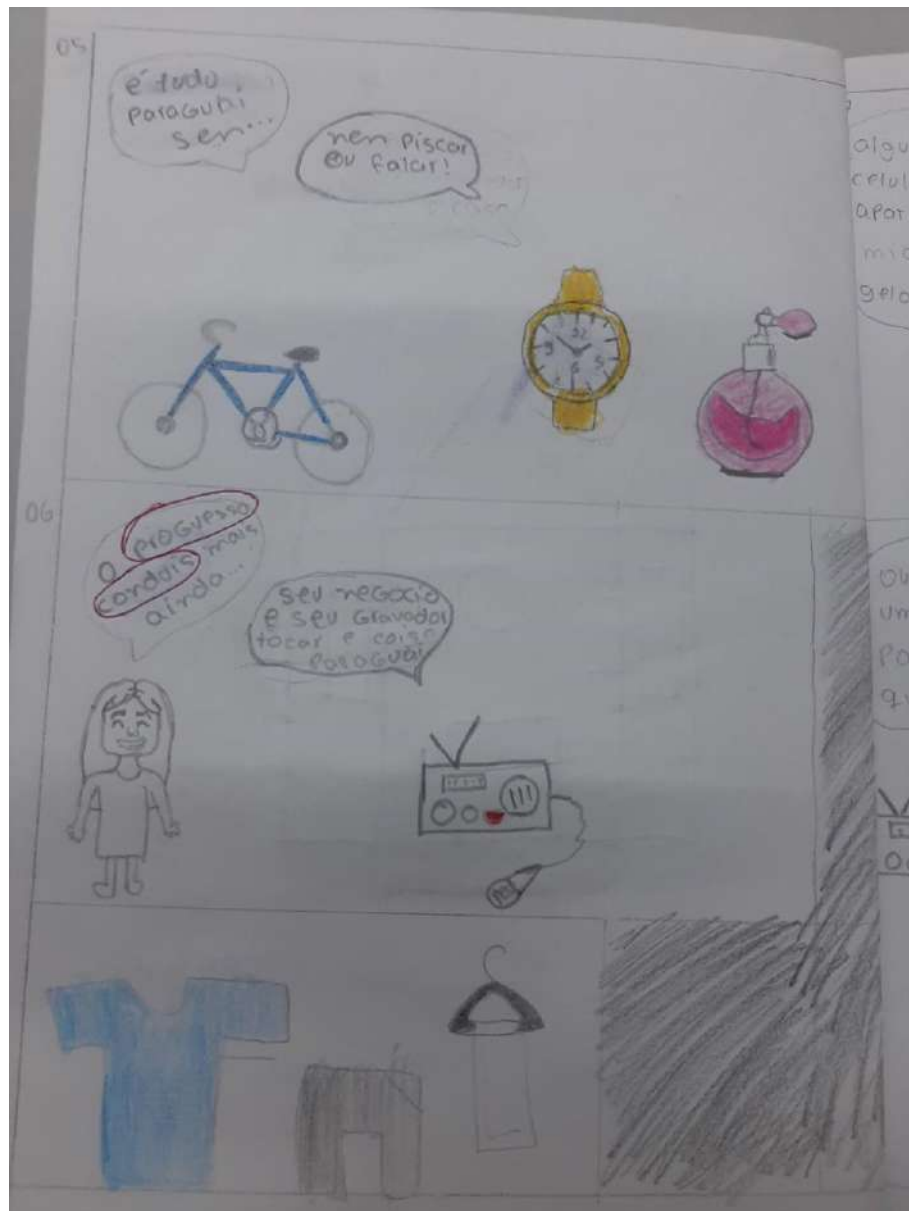


Copela

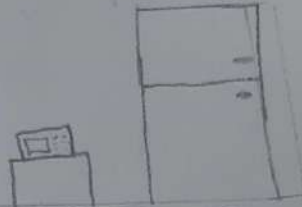


Copela

Continua...



alguém troca o
celular por um
aparelho mg um
microondas uma
geladeira talvez



ou seja melhor
uma bicicleta
por um gravador
que preste!



São vários tipos
de feiras dentro
de uma só as vezes
muda o dia mais o
sucesso maior seja
o dia o seja sol!



COMO
TUDO
COMEÇOU
~~~~~

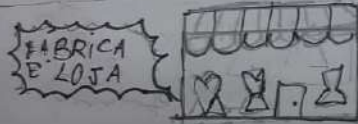
2 NA DÉCADA DE 1990,  
A HISTÓRIA DO JEANS  
COMEÇOU...  
UMA EMPRESÁRIA

1 HA  
MUITO  
TEMPO  
ATRÁS

4 ENTÃO ENVESTIU  
NO JEANS...  
EM 1997, ELA  
INAUGUROU A  
SUA FÁBRICA

3 É UM SÓCIO JOÃO  
E MARIA, DECIDIU  
QUE ERA O  
MOMENTO DE INVESTIR

DESENHOS



5 MAS MUITO  
TEMPO ATRÁS  
A GUEITINHA  
ERA SAPATO

6 ERA SAPATOS  
DE TODOS OS  
JEITOS E TAMANHOS  
MAS O TEMPO PASSOU  
E AS COISAS MUDARAM



A MUDANÇA DO TEMPO  
NO PASSADO



FUTURO



7 A COMO  
O TEMPO  
MUDOU



8 E UMA CHUVA  
FORTE CHEGOU  
QUE A CARROU  
COM TUDO



9 O RIO CAPI  
BARIBE  
ALAGOU...

EM QUANTO ISSO  
NORIO



11 DE POIS  
TUDO

MUDOU



12



O QUE  
SERÁ QUE  
ACONTECEU

DEPÓS DE  
TUDO O QUE  
ACONTECEU?

UM TUDO  
COMEÇOU

O QUE SERÁ  
QUE MUDOU???

(DEPÔS DA CHUVA)  
(TORITAMA MUDOU!) ✓

(O QUE  
SERÁ QUE  
MUDOU DE  
VERDADE?) ✓



O NOSSA

COMO

MUDOU : : : : : : : :





A É MESMO  
ROUPA É MODA KKK

SOY DA MODA  
TAMBÉM ROU VIRAR  
MODELO KKK

SÓ NÃO PÉ  
LETRA POR QUE  
A MINHA É HORRÍVEL  
KKK

É A HISTÓRIA  
EM QUADRINHOS  
CABOU

ESPERO  
QUE TENHA  
GOSTADO

EU E SEU JOÃO  
GOSTAMOS NÃO?  
SEI VOCÊ?

NÃO SEI SE  
VOCÊ GOSTOU?

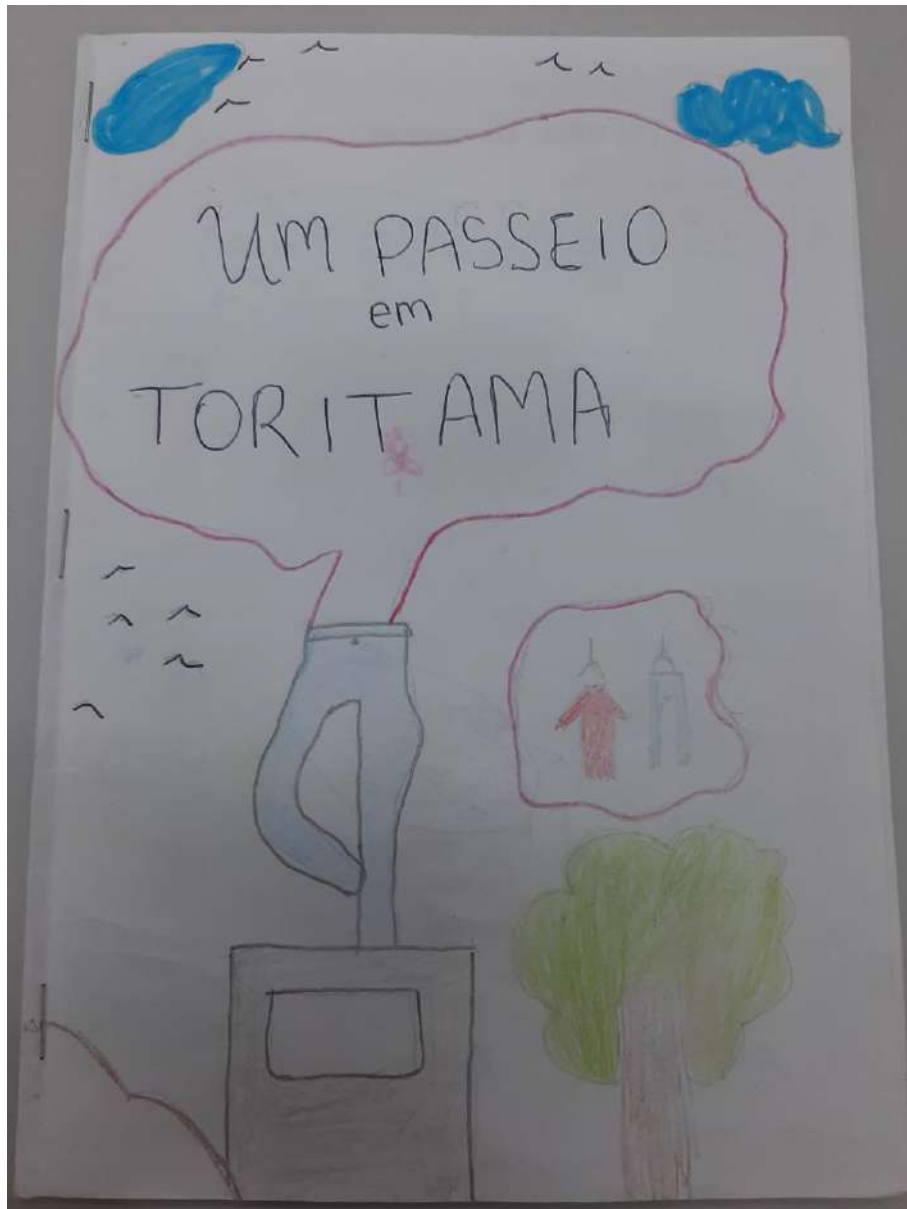
VOCÊ GOSTOU  
JOÃO?

GOSTEI MUITO  
NÃO EU AMEI

KKK

NÃO É PARA  
TANTO SEU JOÃO KKK

FIM  
DA  
NOSSA  
HISTÓRIA



Rebeca e Carol em ligação...



amiga ta tudo certo pra amanhã né? tô ansiosa



Tudo pronto! só vou pra casa pra terminar umas coisas.

Chegando na cidade



ainda bem q  
você chegaram!!  
precisam de algo?



acho q  
precisamos  
descansar só  
isso mesmo

RSS



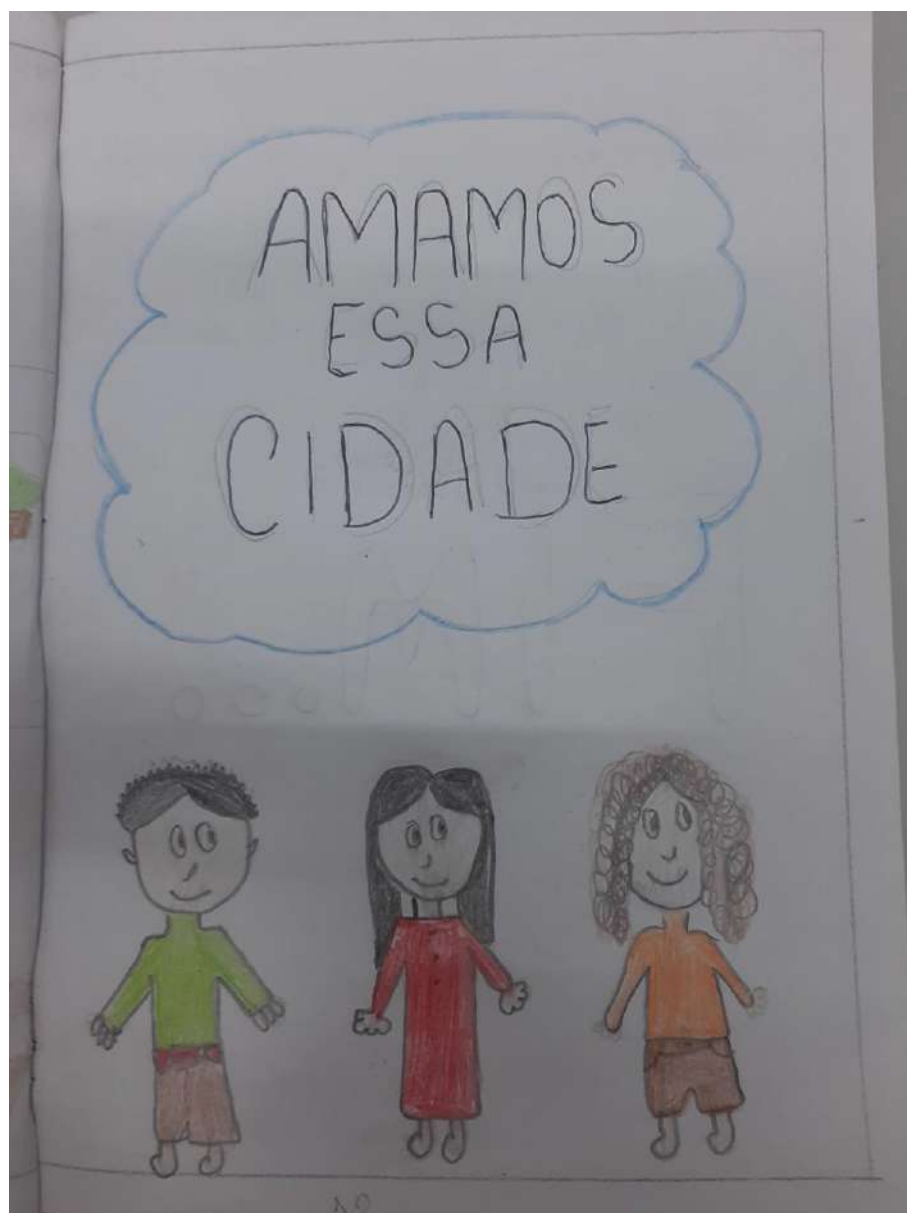


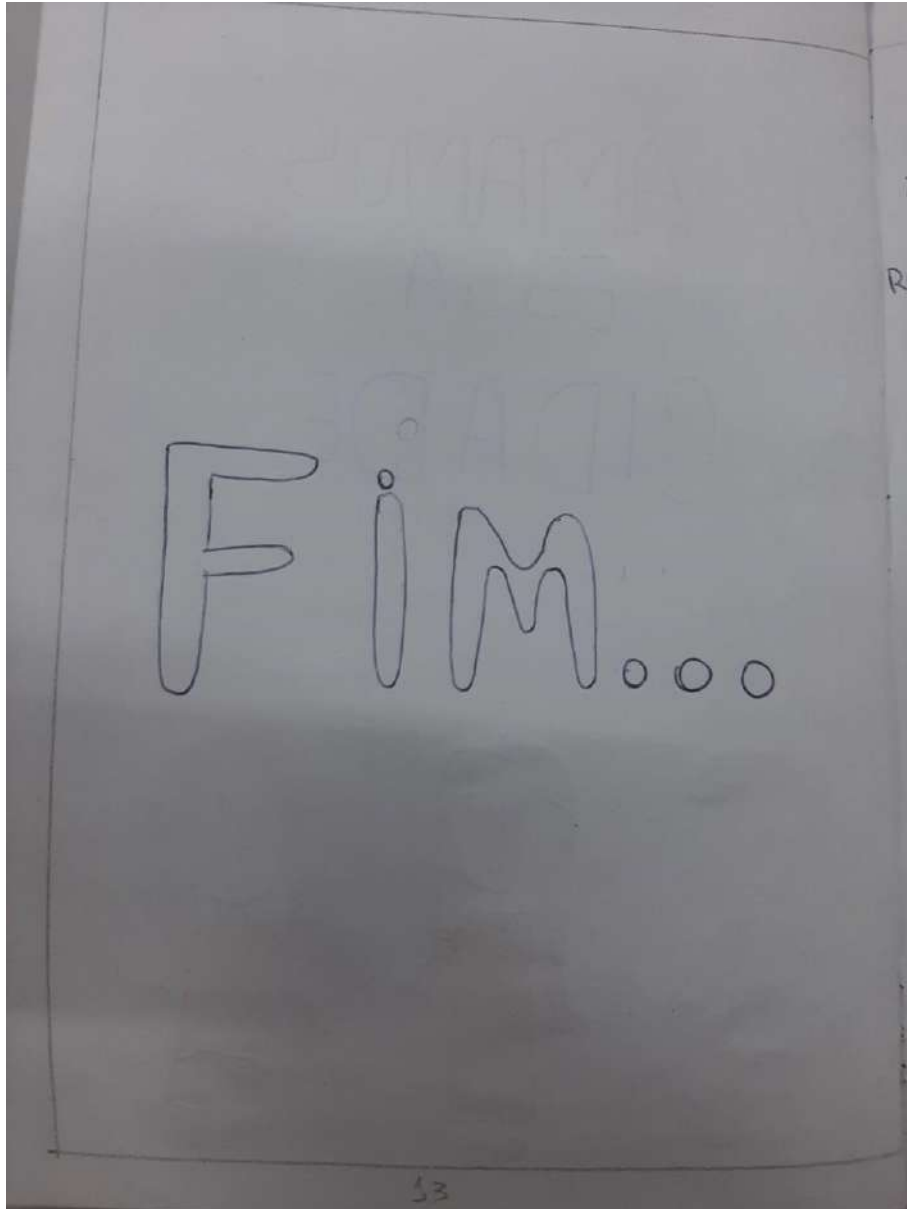




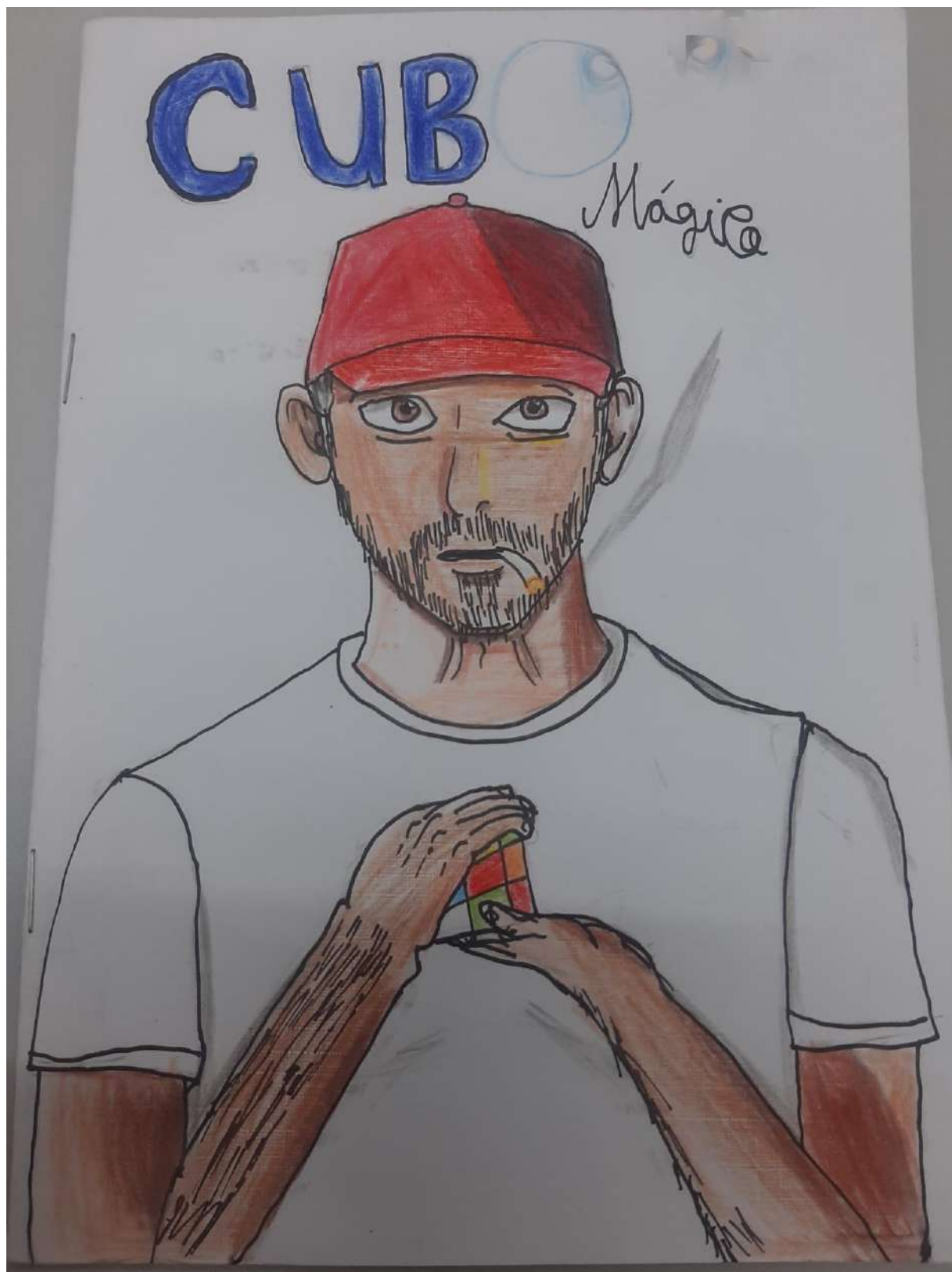








## APÊNDICE B – PRODUÇÃO FINAL

















DO JEANS



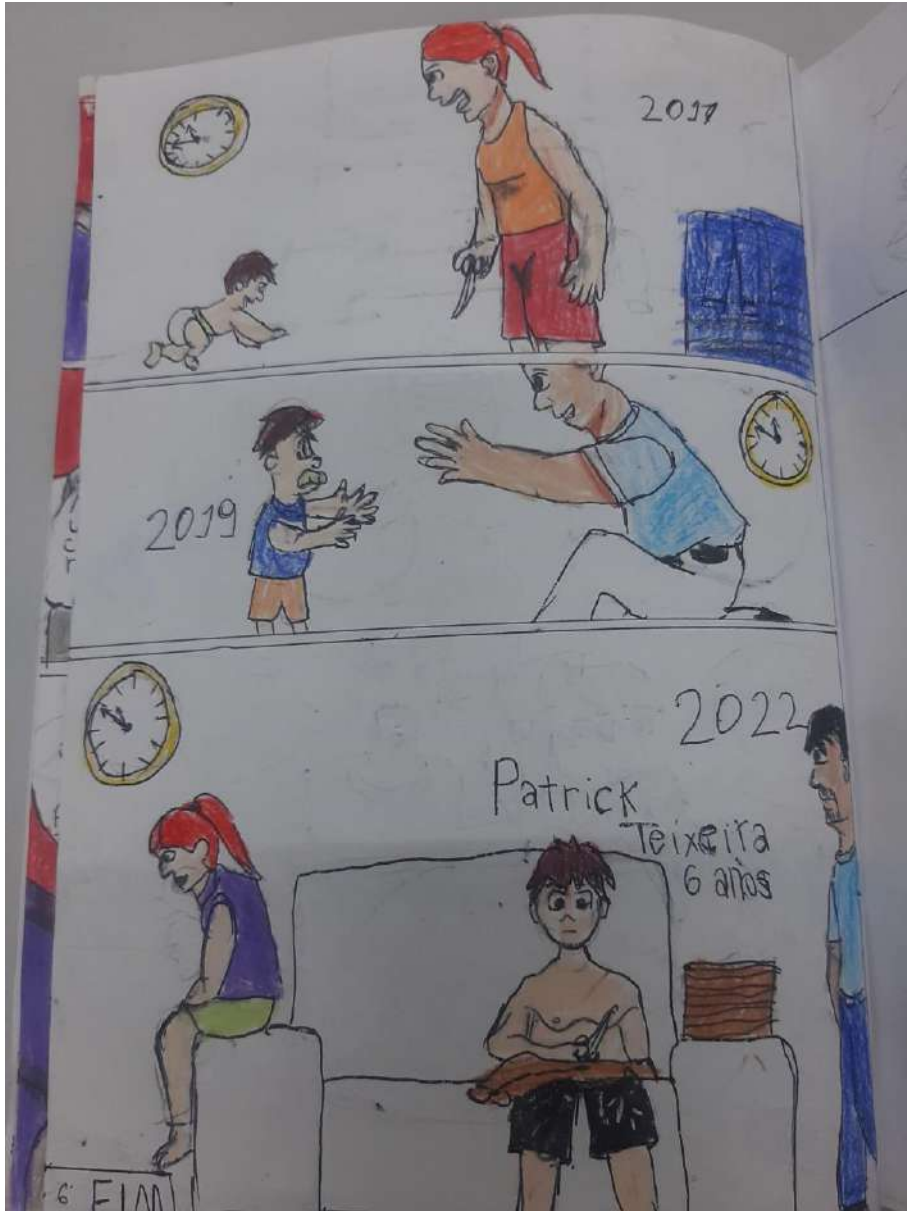












## APÊNDICE C – PRODUÇÃO FINAL RETEXTUALIZADA

# UM PÁSSEIO em TORITAMA





chegando na cidade...



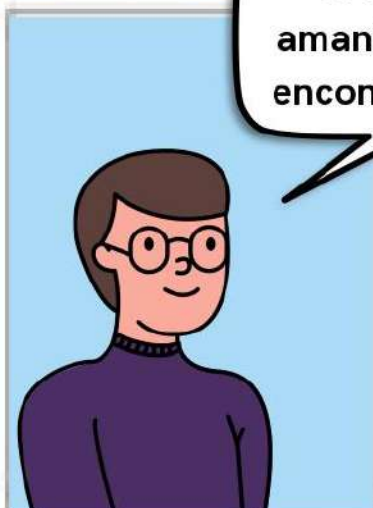
ainda bem que  
vocês chegaram  
precisam de ajuda  
nas malas?



so precisamos  
disso kjkkkkk

Oi Alberto  
eu quero  
descansar

ta certo  
amanha nos  
encontramos

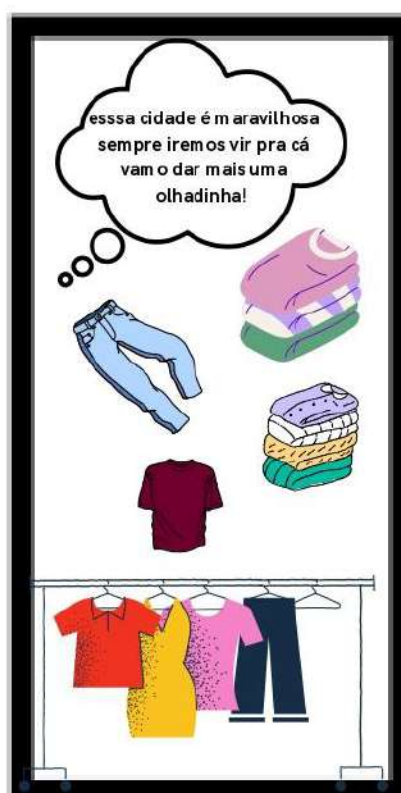


amanhece na pousada!



no parque das feiras...

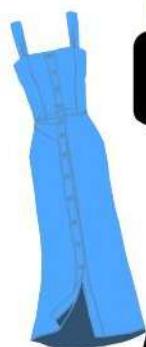




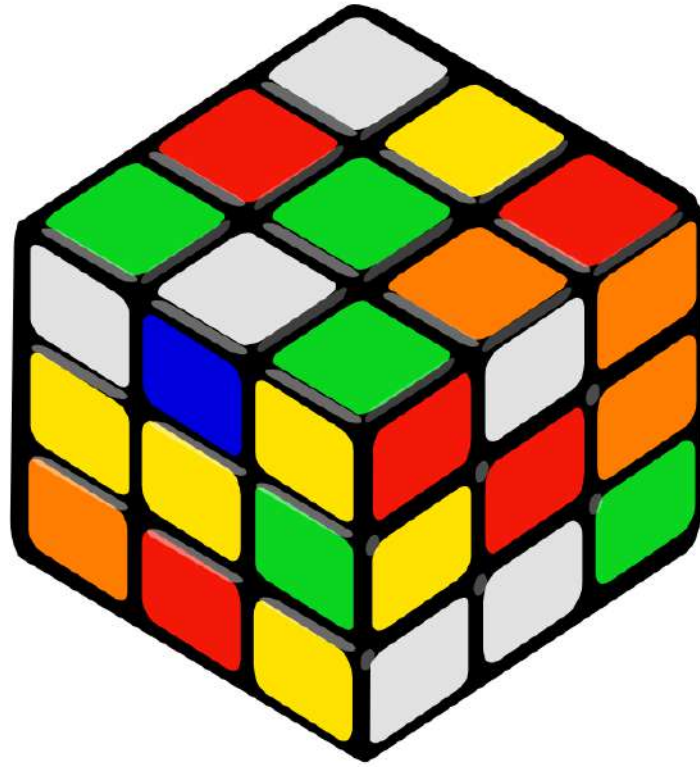


# AMAMOS ESSA CIDADE

cheia de roupas com variedade ótimas  
sem contar nessa maravilhosa cidade  
vendedores respeitosos



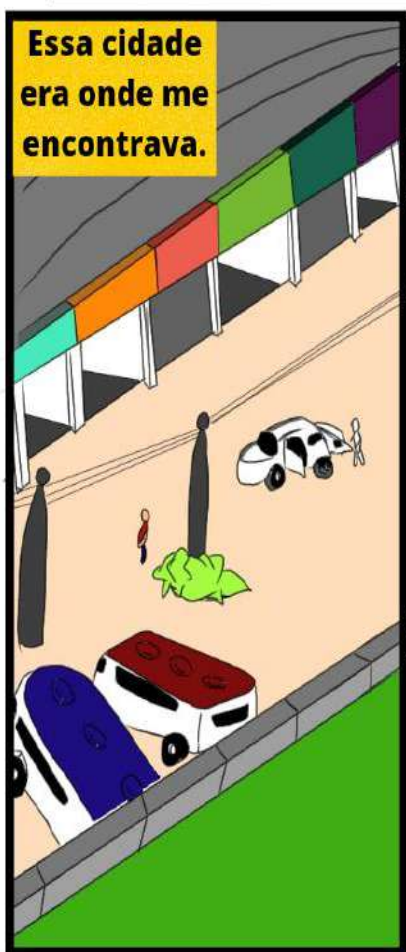
# CUB MÁGICO



Havia uma cidade.



Essa cidade  
era onde me  
encontrava.

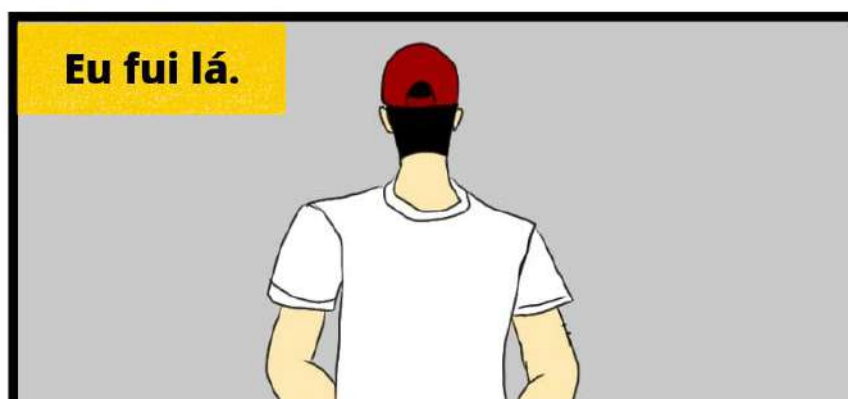


Não vou demorar para me  
apresentar, eu sou...













**De volta à casa.**

Estava decepcionado e ansioso, minha cabeça era como... como...



Vários lados e todos embaralhados, mas não conseguia arrumar, então recorri à um antigo vício.



DO JEANS



