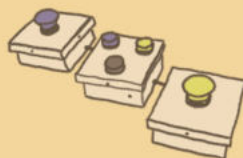
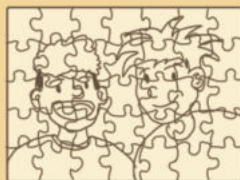
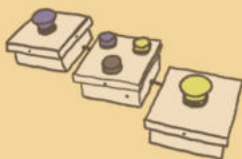

Paradidáticos sergipanos



A LÍNGUA EM JOGO

o lúdico como meio para desenvolver a consciência fonológica dos alunos

Adriana Alves de Santana Santos



Editora
SEDUC



A Língua em Jogo: o lúdico como meio para desenvolver a consciência fonológica dos alunos

**A Língua em Jogo: o lúdico como meio para desenvolver
a consciência fonológica dos alunos**

Adriana Alves de Santana Santos



**Editora
SEDUC**

SECRETARIA DE ESTADO
DA EDUCAÇÃO, DO ESPORTE
E DA CULTURA



SERGIPE
GOVERNO DO ESTADO

GOVERNADOR DO ESTADO DE SERGIPE

Belivaldo Chagas Silva

VICE-GOVERNADORA DO ESTADO DE SERGIPE

Eliane Aquino Custódio

SECRETÁRIO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, DO ESPORTE E DA CULTURA

Josué Modesto dos Passos Subrinho

SUPERINTENDENTE EXECUTIVO DE EDUCAÇÃO

José Ricardo de Santana

SUPERINTENDENTE ESPECIAL DE ESPORTE

Mariana Dantas Mendonça Gois

Coordenador do Programa Editorial da SEDUC

Sidiney Menezes Gerônimo

Assessor Administrativo do Programa Editorial da SEDUC:

Jonas José de Matos Neto

Membros do Conselho Editorial:

Josué Modesto dos Passos Subrinho (Presidente), Sidiney Menezes Gerônimo (Coordenador), Simone Paixão Rodrigues, Rosemeire Marcedo Costa, Eliana Midori Sussuchi, Débora Evangelista Reis Oliveira, Roberto Jerônimo dos Santos Silva, Aglaé D'Ávila Fontes

A Língua em Jogo: O Lúdico como meio para desenvolver a consciência fonológica dos alunos - Adriana Alves de Santana Santos

Capa: Lukas Nazaré Souza da Paixão

Diagramação: Lukas Nazaré Souza da Paixão

Projeto Gráfico: Lukas Nazaré Souza da Paixão

Editora Seduc - 2021

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

	Santos, Adriana Alves de Santana
S2371	A língua em jogo: o lúdico como meio para desenvolver a consciência fonológica dos alunos / Adriana Alves de Santana Santos. – Aracaju : Editora SEDUC, 2021. 65 f. : il. color – (Paradidáticos Sergipanos) ISBN 978-65-5371-004-7
	1. Língua - escrita e fala. 2. Fonética. 3. Fonologia. 4. Jogos educativos. 5. Educação Pelo Cinema. I. Santos, Adriana Alves de Santana. II. Título.
	CDU: 81'344

Ficha elaborada pela bibliotecária Ma. Isis Carolina Garcia Bispo – CRB-2037



Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura - SEDUC
Rua Gutemberg Chagas, 169, DIA Inácio Barbosa, Aracaju - SE | CEP: 49040-780

O Programa Editorial da SEDUC

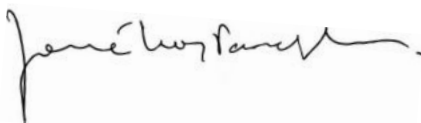
O Programa Editorial da Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura - SEDUC/SE apresenta à sociedade os livros produzidos por estudantes, professores(as), profissionais de gestão e pesquisadores(as) em geral, envolvidos(as) com as redes públicas estadual e municipais da educação sergipana. O lançamento dessas obras sinaliza para a concretização de metas estabelecidas no **Plano de Governo Pra Sergipe Avançar (2019-2022)**, cuja execução contou com a participação do Conselho Editorial da SEDUC, de representantes das comunidades escolares e das academias de letras locais. O resultado dessa construção coletiva está materializado nas **Coleções de livros** do Programa Editorial da SEDUC.

A magia de escrever e desenhar é a coleção que cultiva o jardim das primeiras letras, cuidando carinhosamente do processo de alfabetização. A coleção **Estudante escritor(a)** cuida de cada palavra como flor do processo de letramento, que evolui junto com nossos(as) estudantes dos ensinos fundamental e médio.

Já a coleção **Palavra de Educador(a)** transforma dissertações e teses em livros científicos, bem como publica as aventuras docentes pelo universo literário. A coleção **Saberes em gestão educacional**, por sua vez, abriga a produção dos(as) profissionais de gestão que atuam nas estruturas administrativas da SEDUC e Secretarias Municipais de Educação - SEMEDs.

Histórias de Sergipe é o nome da coleção responsável pela preservação da memória sergipana, ao passo que a coleção **Paradidáticos sergipanos** gesta material de apoio didático para todos os componentes curriculares da educação básica. Por fim, a coleção **Autores(as) da inclusão** abraça as criações de estudantes com deficiência no âmbito da educação pública do nosso Estado.

Espera-se que, a cada ano letivo, um novo empreendimento editorial seja divulgado, a fim de que as comunidades escolares possam desenvolver uma cultura escolar do hábito da leitura e da produção da escrita.



Josué Modesto dos Passos Subrinho
Secretário de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura

AGRADECIMENTOS

Em meio às lutas e preocupações enfrentadas no decorrer deste Mestrado, específicos do período, pensei em alguns momentos que não ia conseguir, mas em nenhum deles pensei em desistir porque reflito e creio que “todas as coisas cooperam para o bem daqueles que amam a Deus”. Sendo assim, meu agradecimento genuíno ao meu Deus que me ajudou a chegar até aqui e permitiu que eu passasse por alguns espinhos para enfim, contemplar e colher as flores desse jardim.

À CAPES, pelo apoio financeiro.

Agradeço também ao meu amado esposo, companheiro e amigo de todas as horas, que sempre me incentivou a estudar e sorrir, quando muitas vezes a vontade era de chorar.

Aos amores da minha vida, Isabela e Gabriel, todo meu esforço e dedicação em tudo que faço são para ensinar-lhes com atitudes que podemos ser tudo que queremos, mesmo que os obstáculos apareçam, não podemos desistir se esse for o nosso objetivo, pois certamente, colheremos os frutos. Vocês foram fundamentais nessa caminhada e agradeço pelo amor e palavras de Bela que me encorajaram a prosseguir ao falar “mãe, não chore, você consegue, converse com sua professora que ela vai lhe ajudar, Vanessa vai dizer o que você vai fazer, se acalme que acaba já”, muito obrigada meus amores, sou feliz com vocês ao meu lado.

Agradeço aos meus familiares, meu pai e minha mãe, irmãos e amigos mais chegados que irmãos que sempre me incentivaram a estudar e que sempre confiaram em meu potencial, mesmo em algumas situações eu me achando sem condições de prosseguir, vocês sempre estiveram ao meu lado me encorajando com palavras.

Aos meus colegas da Escola Prof^a Adília de Aguiar Leite, pela compreensão e incentivo, principalmente aos meus alunos que foram essenciais na pesquisa, vocês me motivaram a crescer profissionalmente.

Com o coração grato, guardarei para sempre a amizade e orientação dos professores do PROFLETRAS, pela competência e dedicação nas aulas que muito contribuíram para minha vida profissional, como também aos colegas que foram verdadeiros psicólogos na hora da angústia, vocês ficarão para sempre em meu coração. Faltam-me palavras para agradecer aos colegas que se tornaram irmãos nesse período do mestrado, Joyce e Dicson, vocês foram essenciais nesse momento, nossas risadas e

lamentações fizeram com que esse fardo se tornasse mais leve e nossos laços mais estreitos. Muito obrigada, “Turma do Apagamento”.

E finalmente, agradeço a minha querida orientadora, Vanessa Gonzaga Nunes, minha mãe adotiva que me pegou pelos braços e me fez enxergar o quão lindo eu podia fazer no mundo acadêmico. Queria me ver feliz escrevendo e hoje eu lhe digo, estou feliz pelo que você me ensinou e pelas flores que estamos colhendo com este trabalho. Muito obrigada, pois mesmo quando você me dava uma “surra” eu não sofria porque suas palavras vinham recheadas de amor e acompanhadas desse sorriso que só você tem. Com o coração cheio de alegria e gratidão, finalizo com a certeza de que não nos escolhemos, mas fomos ligadas por um amor que gerou este trabalho e espero esteja à altura da sua competência e orientação.

“Não sei como pareço aos olhos do mundo, mas eu mesmo vejo-me como um pobre garoto que brincava na praia e se divertia em encontrar uma pedrinha mais lisa uma vez por outra, ou uma concha mais bonita do que de costume, enquanto o grande oceano da verdade se estendia totalmente inexplorado diante de mim”.

Isaac Newton

Lista de Figuras

Figura 1.1 Forma de onda, espectrograma e segmentação da produção oral de [ij.ˈtu.dɐ] para “estudam” -----	37
Figura 1.2 Forma de onda, espectrograma e segmentação da produção oral de [ˈgoʃ.tɛ] para “gostam” -----	37
Figura 2 Imagens das cartas do Jogo da Memória -----	40
Figura 3 Cartas- Surpresa e Cartas em branco. Cartas com os cartazes de filme --	42
Figura 4 Cartas com os cartazes dos filmes -----	42
Figura 5 Máquina do Passa ou Repassa -----	43
Figura 6 Roleta-----	43
Figura 7 Imagem do Filme: Eu sei o que vocês fizeram no verão passado-----	45
Figura 8 Peças do Quebra-Cabeça-----	46
Figura 9 Peças do Quebra-Cabeça-----	46
Figura 10 Imagem do Quebra-Cabeça-----	47
Figura 11 Trecho da crônica produzida por L.F-----	50
Figura 12 Trecho da crônica produzida por K.I-----	51
Figura 13 Trecho da crônica produzida por D.M -----	52
Figura 14 Trecho da crônica produzida por R.V-----	53

Lista de Quadros

Quadro 1.1 Estrutura verbal-----	32
Quadro 1.2 Estrutura verbal produzida com dados dos alunos-----	33
Quadro 1.3 Cronograma com as etapas do “A Língua em Jogo”-----	48

Lista de Gráficos

Gráfico 1 Verbos de 3ª Pessoa do Plural com Apagamento da Nasal no Texto Oral-	38
Gráfico 2 Resultados encontrados na Sinopse-----	55
Gráfico 3 Verbos encontrados na Sinopse com outras desinências-----	56
Gráfico 4 Verbos nas 3 conjugações no Teste Diagnóstico-----	57
Gráfico 5 Verbos nas 3 conjugações no Teste de Saída-----	58
Gráfico 6: Verbos de 3ª pessoa do plural distribuídos nas três conjugações com e sem a supressão do plural no Teste de Saída-----	58

SUMÁRIO

1 INÍCIO DE CONVERSA -----	-13
1.1 A Língua nossa de cada dia-----	15
1.2 A Língua em jogo-----	17
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA -----	20
2.1 Fonética e fonologia-----	20
2.2. Apagamento-----	20
2.3 O fenômeno do apagamento na forma verbal de 3ª pessoa do plural na fala e na escrita-----	22
2.4 Nasais-----	26
2.4.1 A concepção de nasais no português brasileiro-----	26
2.4.2 Ditongos nasais-----	28
2.4.3 As Teorias Bifonêmica e Monofonêmica-----	29
2.4.4 A importância da consciência fonológica na aquisição da escrita-----	30
2.5 Aquisição da Morfologia-----	32
2.6 A estrutura verbal-----	32
2.7 Um novo olhar sobre o aluno-----	33
2.8 Cinema e Educação-----	35
3 METODOLOGIA -----	36
4 PRODUTO -----	38
5 A Língua em jogo -----	39
6 TESTE DE SAÍDA -----	50
PALAVRAS FINAIS -----	59
REFERÊNCIAS -----	60

Querido(a) professor(a),

Ao produzir este material, intitulado módulo didático, pensei em nossos alunos que, diariamente, manifestam seus sentimentos e ações por meio de textos orais e escritos sem muito cuidado e reflexão.

No cotidiano da sala de aula, nós professores, enfrentamos vários obstáculos com a escrita desses alunos que falam e escrevem seus textos com alguns desvios que são, na maioria das vezes, considerados erros meramente ortográficos.

Foi no contexto do PROFLETRAS – Mestrado Profissional em Letras, na Universidade Federal de Sergipe – que essa visão foi ampliada e os erros cometidos pelos meus alunos passaram a ser vistos com um olhar diagnóstico, com vistas a pretensões interventivas.

Ao compartilhar essa realidade com os colegas professores, na certeza de que vocês também vivem essa prática, objetivamos contribuir nas aulas de Língua Portuguesa com uma reflexão sobre os erros cometidos pelos alunos no que diz respeito à marcação da nasal nas formas verbais de 3ª pessoa do plural e sugerir atividades que possam fazer nosso aluno refletir sobre a concordância entre o sujeito e o verbo na hora da escrita. Por fim, enfatizamos a nossa satisfação em elaborar esse material que poderá ser usado pelos demais colegas nas mais diversas situações, com possibilidades de adaptação dos recursos utilizados nessa proposta e das etapas aqui sugeridas.

Abraços!
A autora

INÍCIO DE CONVERSA ...

Na maioria das vezes, as aulas de Língua Portuguesa são encaradas pelos nossos alunos como chatas e pedantes, pois os livros didáticos são pouco atrativos e as aulas são permeadas por regras e nomenclaturas que vão de encontro à teoria funcionalista.

Por outro lado, o professor enfrenta diariamente, alunos desmotivados e produções textuais cheias de erros de toda natureza que entristecem e desencorajam o docente a mudanças que estimulem um ensino e aprendizagem dinâmicos e atrativos.

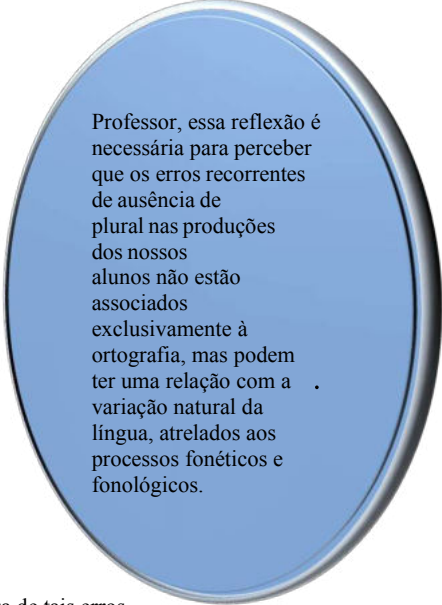
É com base nesse contexto que observamos durante muito tempo que esses erros produzidos pelos alunos foram encarados como puramente falta de conhecimento gramatical.

Quando passamos a entender que esses equívocos podem estar atrelados à falados alunos, começamos a compreender possíveis

motivações e, conseqüentemente, somos levados a pensar em estratégias de correção que possam ser mais coerentes com a natureza de tais erros.

A fim de investigar até que ponto a oralidade pode estar influenciando a produção escrita dos alunos, realizamos uma pesquisa em sala de aula que diagnosticou o problema referente a erros cometidos nos textos dos alunos e motivou estratégias que culminaram neste módulo didático. Objetivamos com este trabalho refletir sobre a realização de formas verbais de 3ª pessoa do presente do indicativo com os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, do turno vespertino, da Escola Municipal Profª Adília de Aguiar Leite, localizada no município de Carmópolis/SE.

Também é objetivo deste módulo fazer com que os professores despertem para a importância de refletirem sobre a consciência fonética/fonológica atrelada à escrita, utilizando como meio este complexo lúdico proposto neste trabalho com ênfase para os títulos de filmes, os quais possuem verbos na 3ª pessoa do plural e, conseqüentemente, motivem o desenvolvimento de atividades que façam os alunos perceberem as congruências e as incongruências entre a fala o sistema notacional, a escrita.



Professor, essa reflexão é necessária para perceber que os erros recorrentes de ausência de plural nas produções dos nossos alunos não estão associados exclusivamente à ortografia, mas podem ter uma relação com a variação natural da língua, atrelados aos processos fonéticos e fonológicos.

Diariamente estamos em contato com a produção escrita dos alunos e conseqüentemente com seus erros. Entretanto, nem sempre percebemos a natureza dos desvios e acabamos encarando-os, na maioria, como erros simplesmente ortográficos. Observa-se que durante muito tempo esses erros foram encarados como puramente falta de conhecimento gramatical. Quando passamos a perceber que esses equívocos podem estar atrelados à fala dos alunos, começamos a perceber possíveis motivações e, conseqüentemente, somos levados a pensar em estratégias de correção que possam ser mais coerentes com a natureza de tais erros.

O presente trabalho se ocupará de fazer uma relação entre a produção escrita de alunos de 9º ano e suas produções orais. Trataremos especificamente, na escrita, de omissões de consoantes nasais em flexão de verbo na terceira pessoa do plural do presente do indicativo e suas correlações com apagamento de ditongos fonéticos ou de traço de nasal na produção oral desses estudantes. Acreditamos que esta é uma temática relevante para o ensino, uma vez que as pistas que relacionam a fala à escrita podem dar subsídios aos professores na empreitada de dar conta de gargalos do dia a dia da escola.

A pesquisa em sala de aula é de grande relevância para o diagnóstico dos problemas e para o desenvolvimento de estratégias que facilitem no processo de ensino- aprendizagem. Objetivamos, com este trabalho, coletar dados para analisar e descrever como se dá a marcação do plural dos verbos da terceira pessoa e investigar até que ponto a oralidade pode estar influenciando a produção escrita dos alunos. Pretende-se discutir as descrições fonéticas possíveis. Também é objetivo deste trabalho fazer com que os professores despertem para a importância de refletirem sobre a consciência fonética/fonológica atrelada à escrita, e, conseqüentemente, motivar o desenvolvimento de atividades que façam os alunos perceberem as congruências e as incongruências entre a fala o sistema notacional que é a escrita.

1.1. A LÍNGUA NOSSA DE CADA DIA ...

Encontramos no cotidiano, expressões como “a gente vamos’ ou “a maioria foram”, muito comum na linguagem oral no Brasil e que servem para comunicação e interação entre os falantes, mas que infelizmente, têm sido motivo de chacota entre os brasileiros, como bem atesta Bortoni-Ricardo (2014).

É necessário que tanto alunos quanto professores tomem conhecimento acerca das variáveis linguísticas que regulam nossa língua e a mantêm viva. Pois, mesmo os desvios gramaticais possuem certa lógica dentro do sistema da língua e não são cometidos por acaso, mas porque obedecem às regras próprias de sua variedade linguística. Em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (1998), podemos observar que:

A imagem de uma língua única, mais próxima da modalidade escrita da linguagem subjacente às prescrições normativas da gramática escolar, dos manuais e mesmo dos programas de difusão da mídia sobre ‘o que se deve e o que não se deve falar e escrever’, não se sustenta na análise empírica dos usos da língua. (BRASIL, 1998, p.29)

Observamos alguns documentos oficiais e percebemos que eles tratam da variação da língua nos diversos contextos de comunicação. Nesse sentido, voltamos nosso olhar para algumas competências específicas da disciplina de Língua Portuguesa, referente ao ensino fundamental II, elencadas na Proposta Curricular do Estado de Sergipe, que dentre as dez existentes no documento, duas nos chamaram atenção, a saber: a quarta competência que sugere um ensino que faça o aluno “compreender o fenômeno da variação linguística demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos” (SERGIPE, 2018), e a quinta que sugere “empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual” (SERGIPE, 2018).

A Base Comum Curricular Nacional determina os propósitos da área e orienta que o aluno:

Aprenda [...] a construir sentidos coerentes para textos orais e escritos; a escrever e a falar, produzindo textos adequados a situações de interação diversas; a apropriar-se de conhecimentos e recursos lingüísticos [...] que contribuam para o uso adequado da língua oral e da língua escrita na diversidade das situações comunicativas de que participam. (BRASIL, 2016, p. 63).

Sendo assim, a pesquisa desenvolvida na turma supracitada culminou numa intervenção intitulada “A Língua em Jogo” que é uma estratégia de ensino pensada e executada a fim de sanar ou minimizar o apagamento da nasal (m) nas formas verbais de terceira pessoa do plural em posição final átona. Esse jogo foi executado em três etapas, sendo a primeira um Jogo da Memória, a segunda um Jogo de Passa ou Repassa e a terceira um Quebra-Cabeça.

Assim como contribuiu com a minha prática pedagógica, a concretização desse material visa contribuir com a sua prática também, colega professor, pois a principal finalidade deste módulo é levar os alunos a desenvolverem a consciência fonológica e refletirem linguisticamente, mas também, proporcionar a nós, educadores, uma reflexão sobre esse processo fonético/fonológico a fim de ajudar nossos alunos na escrita de textos que sofrem a influência da oralidade.

Partimos “da concepção de que a linguagem é um mecanismo de interação no mundo: é por meio da linguagem que nos relacionamos, agimos e reagimos nas práticas sociais” (BORTONI-RICARDO, 2014, p. 74). Nessa perspectiva de língua, encontramos no cotidiano, expressões como *a gente vamos* ou *a maioria foram*, muito comum na linguagem oral no Brasil e cumprindo com eficiência seus fins de comunicação, mas que, segundo a autora supracitada, são registros que geram chacota entre os brasileiros, como bem atesta Bortoni-Ricardo (2014). Cardoso (2015, p. 9), em sua tese *Atitudes Linguísticas e Avaliações Subjetivas de Alguns Dialeto Brasileiros*, mostra que “o falante emite um julgamento sobre as variedades linguísticas, e associa a elas diferentes valores, hierarquizando-as: um modo de falar é visto como “desagradável” e “feio” [...]”.

O pesquisador Ataliba de Castilho (2012, p. 412), em sua *Nova Gramática do Português Brasileiro*, cita que “a perda da concordância no Português Brasileiro, doravante PB, é um caso de mudança natural”. O estudioso exemplifica uma regra que evidencia fatores que influenciam as variações de concordância verbal, a exemplo da perda da nasalidade nas formas verbais de 3ª pessoa do plural, característica que ascende ao português arcaico, de que o PB é uma continuidade, como podemos ver a seguir:

“C1: falam > fálum > fálu”

“C2: pedem > pédim > pedi”

“C3: partem > pártim > parti”(CASTILHO, 2012, p 412)

1.2. “A LÍNGUA EM JOGO”

Apresentação

Certamente, na maioria dos textos escritos por seus alunos do ensino fundamental, caro professor, é possível encontrar erros de vários tipos. As produções dos nossos alunos nos deixam frustrados e com o sentimento de impotência. Mesmo em relação aos trabalhos dos alunos no final do ensino fundamental, é possível encontrar erros triviais ou àqueles em que percebemos a influência da fala na escrita, desvios que poderiam ser sanados com atenção e reflexão na hora da escrita.

Com o advento da tecnologia e com a economia linguística, provavelmente esses erros atrelados à oralidade tendem a aumentar, portanto, nós professores precisamos criar estratégias para distinguir esses erros advindos da fala daqueles considerados ortográficos e levar o aluno a perceber essa variedade da língua e adequar seu texto às diversas práticas sociais.

Sendo assim, é necessário que os erros de ordem fonética e fonológica, ou seja, aqueles que estão ligados à oralidade e são recorrentes na fala do nosso aluno, possam ser encarados de uma maneira distinta daqueles meramente ortográficos, que dizem respeito a uma convenção da língua. É nosso papel fazer com que reflitam sobre o fato de transcreverem o próprio discurso e que aprendam que fala e escrita são códigos distintos. Muitas vezes, o aluno que grafava “eles estudão” para “eles estudam” nunca foi chamado a atenção sobre como a sua fala influencia o seu erro, ou seja, nunca desenvolveu suas habilidades no campo da consciência fonológica.

Portanto, a atual proposta surgiu pelo fato de percebermos que os alunos do 9º ano, da escola citada, produziam textos orais com o apagamento do traço de nasal que marca o plural das formas verbais de 3ª pessoa, e na escrita, continuavam omitindo o grafema indicativo de plural o que resultava na ausência da concordância entre o verbo e o sujeito.

Mas como motivar nosso aluno a se conectar com uma questão de gramática?

Levando em consideração a importância do cinema no espaço escolar e pelo fato de ser um recurso que atrai a atenção do aluno, desenvolvemos ações nas aulas de Língua Portuguesa que utilizam esse recurso com o objetivo de fazê-lo passar por um processo que lhe permita ler, escutar, ver, pensar e escrever sobre assuntos da disciplina e que façam

sentido para ele. É necessário que esse processo tenha significação para o aluno e ele não seja visto como um mero ouvinte, mas como um ser crítico e reflexivo que participa do processo de aprendizagem.

A proposta trazida neste trabalho versa sobre uma sequência de três jogos que foram adaptados para as aulas de Língua Portuguesa, que são: o “Quebra-cabeça”, o “Jogo da Memória” e o “Passa ou Repassa”, conhecidos por pessoas de todas as idades e que foram ajustados para este trabalho como meio para ensinar a marcação da nasal nas formas verbais de 3ª pessoa do plural, inicialmente aos alunos do 9º ano, da Escola Municipal Profª Adília de Aguiar Leite, em Carmópolis/SE de forma descontraída, mas que poderá ser adaptada para outras turmas/séries, a depender do objetivo elencado pelo professor. No que concerne mais especificamente ao tema por nós abordado nesse trabalho de pesquisa, Bagno (2003, 2007) e Scherre (2002) mostram que o falante com maior renda, maior escolaridade e com menos contato com o ambiente rural tende a fazer a concordância e, portanto, tem um maior prestígio social, já o falante que possui uma renda menor, com menos escolaridade e maior contato com o ambiente rural deixa de fazer a concordância e, por isso, sofre com mais frequência um estigma social.

Essa reflexão é necessária para levar o professor a perceber que erros recorrentes nas produções escritas dos alunos não estão associados exclusivamente à ortografia, mas podem ter uma relação com a variação natural da língua, atrelados a processos fonéticos e fonológicos, fato que tem instigado vários pesquisadores a entenderem as causas destas ocorrências na escrita e até que ponto esta sofre influência da oralidade.

Foi no contato diário com a produção escrita dos alunos que percebemos uma quantidade considerável de erros, até então encarados como ortográficos, que estavam diretamente atrelados à marcação de plural, mais especificamente na desinência dos verbos de terceira pessoa do plural. A partir da constatação dessa recorrência, surgiu a hipótese de que a produção oral podia estar influenciando a produção escrita. Sendo assim, o uso variável na marcação da concordância entre sujeito e verbo de terceira

*Como fazer com que nossos alunos gostem das nossas aulas?
Como conquistar esse aluno que está imerso no mundo das telas?
“A Língua em Jogo” é uma estratégia pensada com base em algo que fosse familiar ao aluno, imerso nesse mundo digital.*

possuindo plural no PB é um fenômeno que pretendemos analisar sob a perspectiva da fonética e da fonologia, sem perder de vista que tais investigações fazem interface obrigatoriamente com a sintaxe e a morfologia.

Para subsidiar nosso trabalho, buscaremos respaldo nos pressupostos teóricos de Cagliari (2002) sobre a interface entre Fonética/Fonologia e Morfologia, Cristóvão-Silva et al. (2012), Battisti (2000) e Schwindt (2015) sobre a redução do ditongo em posição átona e a possível alteração da flexão verbal, como também, outros autores que refletem sobre as nasais e a importância da consciência fonológica na aquisição da escrita, assuntos pertinentes para nós por fazerem parte dos objetivos almejados para este trabalho com os alunos do 9º ano do ensino fundamental. Para alcançar nosso objetivo, estruturamos nosso trabalho da seguinte forma:

A primeira seção se ocupará da fundamentação teórica que dá sustentação ao nosso trabalho com base na Fonética e Fonologia, trazendo o conceito de processos fonológicos, com foco no apagamento na forma verbal de 3ª pessoa do plural e a relação deste com as nasais e ditongos nasais. Também discorreremos sobre a importância da consciência fonológica para o desenvolvimento da escrita. Com vistas a fazer uma breve interface, traremos aqui, conceitos da morfologia que podem nos auxiliar a analisar os problemas que emergem na escrita dos alunos. Abordaremos o padrão geral da flexão verbal com ênfase para a 3ª pessoa do plural e como esse padrão se manifesta nos textos escritos dos alunos. Finalizamos essa seção com um olhar sobre o aluno trazendo uma retrospectiva sobre as didáticas utilizadas desde a Escola Tradicional até o advento da Escola Nova, com estratégias de ensino baseadas na temática cinema e educação.

Na segunda seção apresentaremos a metodologia com informações sobre o teste diagnóstico, que serviu para nortear a pesquisa e uma breve análise dos dados encontrados nesse teste, como também, uma breve reflexão sobre essa fala e escrita inicial.

Na terceira seção apresentamos um panorama sobre o produto que serviu como estratégia para minimizar o problema diagnosticado, os objetivos relacionados ao jogo e a aprendizagem, bem como, as características dos jogos que fazem parte deste produto.

Na quinta seção, dedicada ao teste de saída, mostraremos a análise dos dados

do teste de saída e a visão geral da escrita dos alunos nesse teste.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção, apresentaremos os fundamentos teóricos que conduziram a pesquisa e nos deram embasamento para análise dos dados. São destacados os conceitos referentes à: (i) Fonética e Fonologia, (ii) o fenômeno do apagamento, com foco na forma verbal de 3ª pessoa do plural, (iii) nasais e ditongos nasais (iv) importância da consciência fonológica na aquisição da escrita, (v) morfologia, mais especificamente, no que concerne à estrutura verbal e, (vi) um olhar diferenciado sobre o aluno com estratégias de ensino voltadas para a relação entre o cinema na educação.

2.1 Fonética e Fonologia

Os sons das línguas são estudados pela Fonética e Fonologia que fazem parte da Linguística. A descrição dos fatos físicos que caracterizam linguisticamente os sons da fala é competência da Fonética (CAGLIARI, 2002). A diferença entre a Fonética e a Fonologia é que aquela é descritiva e esta é interpretativa. São competências da fonética: analisar os processos de percepção e de produção dos sons e preocupar-se com a descrição do que acontece na fala deste indivíduo. São competências da fonologia: ocupar-se da função que os sons desempenham nos sistemas das línguas, descrever a organização sistemática dos sons da língua do falante.

É importante salientar que, segundo Cagliari (2002, p. 20), “toda reflexão fonológica, baseia-se sempre em dados e fatos obtidos através de uma análise fonética”. Portanto, as duas áreas se complementam já que uma parte dos dados coletados foneticamente e a outra impulsiona uma interpretação baseada na fala.

2.2 Apagamento

De acordo com Cristófar-Silva (2011, p.59), apagamento é um “fenômeno fonológico em que um segmento consonantal ou vocálico é cancelado. Utiliza-se o símbolo \emptyset para indicar que houve o cancelamento ou apagamento da vogal ou da consoante.” A seguir, apresentamos alguns trabalhos que abordaram apagamentos

diversos na fonética e fonologia.

Viegas e Oliveira (2008) investigaram, no falar de Itaúna, zona centro-oeste do Estado de Minas, o apagamento da vogal átona em sílaba /l V/ final, como em amarel ~ amarelu (adj.), el ~ eli (pron.), fal ~ fala (verbo). Os autores apuraram que o apagamento da vogal é favorecido quando a vogal final é alta e quando a palavra seguinte se inicia por vogal – fenômeno de juntura caracterizado como apócope da vogal final - degeminação ou elisão. “Há indícios de um processo de etiologia articulatória, podendo ser caracterizado como pós-lexical devido à gradualidade fonética e devido à ausência da atuação morfológica no processo (VIEGAS, OIVEIRA, 2008, p. 136)”.

Rolo e Mota (2012) investigam o apagamento das vogais átonas finais [i] e [u] em vocábulos paroxítonos na comunidade rural de Beco, município de Seabra-BA. Da análise realizada, foi possível observar que a consoante pré-vocálica oclusiva dento-alveolar [t] favorece o apagamento. “Os resultados da análise revelaram a consoante oclusiva dento alveolar [t], como maior condicionadora do processo, com peso relativo de 0,73, como em [tu'mat] (tomate), seguida da consoante lateral alveolar sonora [l], como em ['el] (ele), com 0,63 de peso relativo (ROLO, MOTA, 2012, p. 324)”.

Silva (2016) teve por objetivo descrever a interferência da fala na escrita por meio dos processos de monotongação dos ditongos [ey] ~ [e], [ow] ~ [o] e do apagamento do [R]. Possivelmente, pela influência da fala, estes alunos tendem a utilizar também na escrita os fenômenos da monotongação - principalmente do ditongo [ow], e do apagamento do [r]. “Observemos os trechos transcritos: L (5) “... minha mãe é manauara ela termino o ensino médio...” L (8) “... falando sobre meu pai ele é borbense e termino o ensino médio...” L (16/17) “... Para o futuro eu planejo me forma em zootecnia e me casaa só depois que eu termina a faculdade (SILVA, 2016, p. 230- 231)”.

2.3 O fenômeno do apagamento na forma verbal de 3ª pessoa do plural na fala e na escrita

As formas verbais de 3ª pessoa do plural trazem a desinência “am” quando se referem ao presente do indicativo e “ão” ao tempo futuro. Essa terminação indica o plural dos verbos e graficamente, indica um ditongo nasal átono, como podemos entender melhor com a observação de Cunha e Cintra (1985): “Para facilitar a aprendizagem, dissemos que a desinência da 3ª pessoa do plural é *-m*. Mas, em verdade, o *-m* que aí aparece é um mero símbolo gráfico, pois nestas formas verbais as terminações *-am* e *-em* são apenas modos de representar, na escrita, os ditongos nasais átonos [ãw] e [ẽj]” (CUNHA; CINTRA, 1985, p. 93).

O grafema “am”, no geral, é pronunciado como /ã/, logo, espera-se que tenhamos, pela lógica, [amã] para amam e [kãtã] para cantam, no entanto, sabemos que quando estamos falando desses verbos, as possibilidades de pronúncia dessas desinências estão mais atreladas ao [ãw] do que ao [ã]. Logo, temos uma dificuldade entre a grafia do “am”, referente aos verbos em terceira pessoa do plural no presente do indicativo e do “ão”, que marca a terceira pessoa do plural no futuro do presente. O grafema “am” se associa ao ditongo [ãw] e o grafema “ão” também se associa ao ditongo [ãw], ou seja, temos dois grafemas com a mesma referência fonética. Tem-se, então, muitas vezes, na produção escrita dos alunos a grafia “falarão” para falaram ou vice-versa.

Para além deste equívoco entre a escolha da representação escrita das nasais [ãw] do que ao [ã], temos um outro fenômeno da prática oral que também parece influenciar na escrita que é o apagamento do traço nasal para a pronúncia de verbos na terceira pessoa do plural do presente do indicativo. O desaparecimento deste traço transforma a vogal em oral e desencadeia um outro fenômeno muito recorrente no português brasileiro que é a simplificação para a rressilabação. Antes, tínhamos, considerando a teoria bifonêmica¹, uma sílaba CVC e depois temos uma sílaba CV.

¹ A teoria bifonêmica defendida por Câmara Jr (2008), considera a vogal oral seguida por uma consoante nasal, chamada de arquifonema nasal /N/, exemplo: estudam > a (vogal oral) + m (consoante nasal chamada de arquifonema nasal: N).

O apagamento da nasal em verbos é um processo fonético que promove, no mínimo, um processo de desnasalização que pode ir até o desaparecimento total. Esse processo não gera incompreensão entre os falantes, porém, a ideia de plural fica comprometida por se tratar de um fonema importante na identificação dessa flexão.

Essa ausência de concordância verbal com relação ao sujeito é percebida porque a forma plural nasalizada desaparece, ou seja, existe um apagamento na fala, uma desnasalização da posição átona final nos verbos.

Chaves (2017) cita que o processo variável de redução de ditongos nasais e a perda da nasalidade manifestam-se tanto em dados nominais (órgão ~ órgu, benção ~ bençu – ditongo nasal [~a ~ w], viagem ~ viagi – ditongo nasal [~e~j]) quanto em dados verbais (falam ~ falu – ditongo nasal [ãw], comem ~ comi – ditongo nasal [~e~j]) do PB.

Em Cristófaros-Silva et al. (2012, p. 284), os autores analisam o fenômeno citado sob a perspectiva teórica do Modelo de Redes, da Fonologia de Uso e da Teoria de Exemplares que “sugerem que a organização gramatical opera em redes interconectadas que refletem o uso real da língua”.

Em se tratando de ditongo em posição átona final, a redução altera a flexão verbal, como nos exemplos: gostam > gosta, comem > comi, sabem > sabi, resultando em “redução segmental em posição prosódica não acentuada”, (CRISTÓFARO-SILVA et al., 2012).

Essa redução do ditongo em posição átona final é resultado do processo fonético/fonológico que apaga na fala a nasal e transforma o ditongo numa vogal apenas, desnasalizando-o e reduzindo-o. Esse processo ocorre tanto em formas verbais de terceira pessoa do plural do tempo presente quanto do pretérito.

Os autores supracitados citam esse processo da redução do ditongo em posição átona e observam que o ditongo [ãw] nos verbos apresenta comportamento distinto nos tempos verbais do presente do indicativo – cant [ãw] > cant [a] – e no pretérito imperfeito do indicativo – cantav [ãw] > cantav [a]. No presente do indicativo, a redução do ditongo resulta numa vogal central [a], já no pretérito perfeito do indicativo a redução do ditongo [ãw] resulta numa vogal posterior [u] – cantar [ãw] > cantar [u]. (CRISTÓFARO-SILVA et al., 2012).

Ainda sobre essa pesquisa, “uma mudança sonora que afeta o ditongo [ãw]

postônico afetará todos os verbos de 1ª conjugação que estão interconectados nesta rede”. Os autores ressaltam, com base em pesquisas feitas, que surge uma reorganização do paradigma verbal que resulta em um menor número de terminações verbais no Português do Brasil.

Já Battisti (1997, p. 73), “considera a redução dos ditongos nasais átonos como resultado de condicionamento prosódico: a atonicidade da sílaba é o que desencadeia a realização variável de vogal simples”. Ainda complementa esta ideia ao citar que “ser átona é uma espécie de condição que a sílaba final precisa apresentar para que nela ocorra a redução”.

No entanto, o apagamento da marca de plural não ocorre somente nas formas verbais regulares, como em “Eles gostam/Eles gosta”. Existem as reduções em formas verbais irregulares, como em “Eles foram/Eles foi”, “em que não se observa tão somente o apagamento da nasalidade, mas substituição de uma forma no plural por uma forma no singular” (SCHWINDT, 2015, p. 553).

O fenômeno da desnasalização de ditongos em final de palavras, ou seja, o apagamento da nasal nessa posição tem como produto de superfície um vocábulo com redução da nasalidade em posição final átona. Esse fenômeno da desnasalização pode ser analisado através de duas perspectivas: “uma morfossintática, que diz respeito à realização variável da marca de concordância verbal; outra fonética/fonológica, que concerne ao apagamento do segmento nasal numa posição caracteristicamente fraca” (SCHWINDT, 2015).

Portanto, segundo o autor supracitado, na fala, a regra variável de concordância verbal não é específica do apagamento da nasalidade numa posição átona, mas inclui também, a substituição de uma forma verbal com terminação tônica por outra (exemplo: tão/tá) ou de uma forma verbal com terminação átona por outra com terminação tônica (exemplo: dizem/diz).

Na fala dos brasileiros, outro aspecto que relaciona a marcação explícita do plural e a fonética/fonologia e que tem sido destacada pela literatura (NARO, 1981; SCHERRE & NARO, 1998; 2006; NARO & SCHERRE, 2007; CHAVES, 2016) é a variável independente linguística saliência fônica. Com base na escala proposta por Naro (1981 *apud* Chaves, 2016, p. 206) e salientada pelos demais autores citados, formas verbais de oposição acentuada apresentam segmentos fonéticos que estabelecem a oposição singular/plural.

Segundo Scherre & Naro (2004, p. 184) “o fenômeno da concordância variável no Brasil tem tanto um componente fonológico como morfológico e apresentamos evidência de que o componente morfológico é posterior ao componente fonológico e dele derivado”.

A interface entre Fonética/Fonologia e Morfologia se relaciona também com o material fônico produzido na fala que pode ser facilmente percebido ou não pelos interlocutores. Quando somente a presença da nasal é o que distingue o singular do plural consideramos essa situação como pouco saliente, já uma quantidade maior de material fônico na distinção entre singular e plural torna a diferença entre uma forma e outra mais audível, ou seja, mais saliente. Essa saliência é observada tanto na fala quanto na escrita das formas verbais de 3ª pessoa do plural.

Segundo Scherre & Naro (1998, p. 3), “o aumento da saliência do material fônico na oposição singular/plural dos verbos aumenta as chances de concordância verbal, ou seja, aumenta as chances da variante explícita de plural”.

Sobre a relação da variável saliência fônica na oposição singular/plural (SCHERRE & NARO, 2006) resumem que:

2.1.1. Se houver menor diferença fônica na relação singular/plural entre duas formas verbais, o uso da forma plural em contextos plurais é menos favorecido (exemplos: vive/vivem e consegue/conseguem), a única distinção na fala [...] é a nasalização da vogal final não – acentuada.

2.1.2. Se houver maior diferença fônica na relação singular/plural entre duas formas verbais, o uso da forma plural em contextos plurais é mais favorecido (exemplos: esgotou/esgotaram).

A oposição mais saliente nas formas verbais, favorece a concordância plural. Ainda seguindo a ideia do mesmo autor, Naro (1981 *apud* CARDOSO; COBUCCI 2014, p. 86), a saliência fônica é importante para identificar a marca explícita de plural no verbo da 3ª pessoa através do material fônico presente nos morfemas, sendo uns considerados pouco perceptíveis como “comem > come” e outros mais perceptíveis como “são > é”.

Com base na Fonética e Fonologia, identificamos que alguns autores deram relevantes contribuições para essa temática sob a perspectiva dessas duas correntes da Linguística. Os autores consideram o fenômeno fonético/fonológico da Saliência Fônica para mostrar o apagamento da nasal e outras diferenças na marcação entre a forma singular e plural em posição átona final, como: CARDOSO; COBUCCI (2014), SCHERRE & NARO (1998; 2004; 2006), NARO & SCHERRE (2007), CHAVES (2016).

As ideias defendidas pelos autores citados dialogam com o que dizem CRISTÓFARO-SILVA et al. (2012), BATTISTI (2000) E SCHWINDT (2015) sobre a redução do ditongo em posição átona e a alteração da flexão verbal. Essa redução é resultado de condicionamento prosódico e o resultado dessa redução é um vocábulo desnasalizado em posição final átona.

Além de Scherre & Naro, outros autores como Chaves (2016), têm destacado a relação entre a marcação explícita de concordância verbal de terceira pessoa do plural e a fonética/fonologia com base nos resultados relativos ao efeito da variável independente linguística saliência fônica sobre o fenômeno. Em alguns verbos, a diferença entre a forma singular e plural é percebida apenas pela nasalidade, que é considerada uma taxa inferior de marcação quando comparada a outros verbos em que a diferença entre a forma do singular e plural envolve maior quantidade de material fônico ou distinção acentual.

Chaves (2016) propõe duas interpretações para a forma verbal: Eles come: 1) a de que a marcação explícita de plural foi aplicada e em seguida houve a Redução e Desnasalização (RED/DES), ou seja, no ditongo [êj] foi apagado o traço de nasal e houve a redução, resultando numa vogal [i]; a outra interpretação é 2) a de que não houve marcação explícita de plural. Estas duas hipóteses nos interessam, pois se mostram relevantes para análise dos dados de fala coletados para o presente trabalho.

O fenômeno da ausência de concordância verbal é frequente na fala do português brasileiro e alguns estudos apresentam dados de que há o apagamento da marca de plural em alguns verbos na 3ª pessoa do plural. Esse fenômeno acontece no uso da língua e o nosso foco principal é perceber e descrever as diferentes manifestações linguísticas que podem ocorrer na língua falada e se existe uma interferência na escrita dos alunos.

2.4 Nasais

O estudo das nasais se faz importante para a compreensão do nosso trabalho, a partir da definição de consoantes nasais e nasalidade abordaremos a constituição dos ditongos em posição átona final nas formas verbais que darão base para análise fonética e fonológica dos dados obtidos com a pesquisa.

2.4.1 A concepção de nasais no português brasileiro (PB)

O estudo sobre as nasais no PB não é um tema recente, visto que vários pesquisadores se debruçaram sobre o assunto e já contribuíram com as pesquisas referentes a esta temática.

Sobre as consoantes nasais, entendemos que ela é produzida pela passagem da corrente de ar pela cavidade nasal. No PB, o [m, n, ɲ] são conhecidas como as consoantes nasais, pois possuem um traço distintivo caracterizado pela produção dos sons com ressonância na cavidade nasal, diferentemente das vogais e consoantes orais (CRISTÓFARO-SILVA, 2011).

Sobre as vogais nasais, Da Silva Souza e Pacheco (2012, p.404), dizem que elas “são realizadas devido à passagem do ar tanto pela cavidade oral quanto pela nasal, como consequência do abaixamento do véu palatino; como resultado, o tubo da cavidade oral é acoplado ao tubo da cavidade nasal”.

Cagliari (2007, p. 39), diz que “os sons das consoantes nasais são classificados de acordo com o lugar da obstrução oral. [...], as consoantes nasais no PB são: bilabial [m], dental [n], palatal [ɲ] e velar [ŋ], como podemos verificar nos exemplos a seguir: ‘soma’, ‘sono’, ‘sonho’ e ‘banco’”.

Segundo Battisti (2014), a consoante nasal é a única que “fecha sílaba no PB e assimila o ponto de articulação da consoante seguinte quando está no interior da palavra”. Já em final de palavra, a nasal não terá ponto de subjacência, portanto, não terá de onde assimilar ponto de articulação (BATTISTI, 2014).

Além dessa discussão em torno das consoantes nasais, que possui essa característica por conta do ponto de articulação, existem as vogais, que são caracterizadas em orais e nasais.

Diferentemente dos sons orais, produzidos com o véu palatino levantado, os sons nasais ou nasalizados são produzidos com o acoplamento de duas câmaras de ressonância, fato que gera um som de qualidade distinta a dos sons orais. Dentre os parâmetros que nos auxiliam na identificação de uma vogal nasal em oposição a uma vogal oral, podemos aludir:

- (i) a presença de anti-ressonâncias (anti-formantes);
- (ii) a presença de formantes nasais na faixa dos 250Hz (FN1) e na faixa dos 1000Hz (FN2);
- (iii) a maior largura de banda do primeiro formante (F1);
- (iv) a atenuação dos picos formânticos. (SEARA, 2000, p.9-10).

O aparecimento da nasalidade se dá quando há, na emissão de alguns segmentos vocálicos e consonantais, o abaixamento do véu palatino, fato que permite que o fluxo de ar egressivo, essencial à produção da maioria dos sons das línguas do mundo, seja lançado

concomitantemente pela cavidade oral e pela cavidade nasal (SEARA; NUNES; LAZZAROTTO-VOLCÃO, 2011, p.22)

Cristóvão-Silva (2011) confirma a ideia de Camara Jr (1977) quando atesta que “é relevante distinguir entre vogais nasais e vogais nasalizadas ou entre o fenômeno de nasalização e de nasalidade. Em casos de nasalidade, a vogal nasal é sempre seguida de uma consoante nasal – como em [‘kâma] cama”. Sobre os ditongos nasais, existe um questionamento dos fonólogos quanto a base da vogal nasal e do ditongo nasal se partiria da teoria monofonêmica ou bifonêmica, ou seja, VV ou VN, respectivamente. Sobre essas teorias trataremos mais a diante.

2.4.2 Ditongos Nasais

Segundo Cagliari (1981, p. 58), “o ditongo se realiza por um movimento contínuo da língua, indo de uma posição articulatória própria de uma vogal à posição articulatória própria de uma outra vogal, produzindo auditivamente um som vocálico de qualidade em constante mudança”. Camara Jr (1977) define como “um grupo de dois fonemas vocálicos pronunciados na mesma sílaba sonora” (CAMARA JR., 1997, p. 124). Em um trabalho mais recente, Chaves (2017) registra que ditongos são definidos como sequências de segmentos vocálicos situados em uma mesma sílaba, sendo a posição nuclear silábica ocupada por uma vogal seguida de uma semivogal (glide) (CHAVES, 2017).

Segundo Camara Jr (1977, p. 50) “os ditongos nasais –ão, –ãe, –õe e –uiN- devem ser entendidos como ditongo mais arquifonema nasal”. A noção de ditongo como entidade fonética vocálica que apresenta uma mudança de qualidade durante a sua produção não é tão simples quanto parece à primeira vista. Essa mudança é resultante de uma articulação que parte de um ponto do trato vocal que caracteriza o primeiro alvo e se dirige a outro que caracteriza o segundo alvo (PEREIRA, 2004; AMARAL, 2005; CAMARA JR., 2002 *apud* HAUPT; SEARA 2012, p. 265). Segundo as autoras Haupt e Seara (2012, p. 267), do ponto de vista acústico, um ditongo é uma unidade com dois alvos vocálicos distinguíveis, entre os quais existe uma zona de transição bastante proeminente.

Suscintamente, os autores supracitados, PEREIRA, 2004; AMARAL, 2005; CAMARA JR., 2002 *apud* HAUPT; SEARA, 2012, p. 265) conceituam o ditongo como uma sequência vocálica na mesma sílaba, sendo assim, entendemos as formas verbais terminadas em “am” como um ditongo fonético pelo fato desta terminação ser articulada com a presença da vogal e um arquifonema nasal ² que pode ser representada foneticamente como [ãw].

Os ditongos átonos das formas verbais de terceira pessoa do plural, como

“cantavam, cantaram”, são passíveis de redução e nesse contexto, “a redução do ditongo é acompanhada pela perda da nasalidade”, no entanto, esse processo acontece mais na fala, podendo acontecer também a permanência da nasalidade, mesmo ocorrendo a redução do ditongo (BATTISTI, 2014).

2.4.3 As Teorias Bifonêmica e Monofonêmica

A explicação da nasalidade no PB foi causa de rivalidade entre as teorias bifonêmica e monofonêmica na primeira fase do estruturalismo linguístico (BISOL, 2016), gerando discordância no entendimento concebido por teóricos sobre a vogal nasal (V) e vogal nasal bifonêmica (VN), porém, a teoria defendida por Camara Jr. foi a mais aceita no Brasil, com algumas divergências que perduram até os dias atuais. A teoria bifonêmica que foi defendida por Camara Jr (1953, 1977, 1984) diz que “a nasalidade das vogais do português resulta do contato da vogal com uma consoante nasal adjacente”. O mesmo autor ainda ressalta que não há no português brasileiro vogais nasais puras, como se pode encontrar no francês / bõ / (masc. bom), - / bom / (fem. bonne).

Segundo Camara Jr (1953, 1977, 1984), a teoria bifonêmica se concretiza com uma vogal mais consoante nasal na mesma sílaba, que é a vogal nasal no PB. Essa visão de Camara Jr, ainda não unânime entre os estudiosos da área, “é que deve se procurar esse traço distintivo na constituição da sílaba”. De acordo com o pesquisador, “a nasalidade já pode ser considerada em si mesma um fonema consonântico, desde que estabelece o travamento da sílaba nos moldes de vogal mais consoante”.

O arquifonema nasal /N/ é um traço acompanhante que ocasiona a ressonância nasal da vogal. Na análise de Câmara Jr (1984), “a consoante nasal é representada por um arquifonema dos fonemas nasais existentes em português, que deles só conserva o traço comum da nasalidade”. No caso dos ditongos nasais, eles podem ser entendidos como ditongo mais arquifonema nasal.

² Quando um ou mais fonemas perdem a distinção entre si em um determinado contexto, temos uma neutralização fonêmica. Neutralização significa perda de contraste fonêmico. Quando isso acontece, usamos um símbolo representativo dessa perda da contrastividade, que é denominada arquifonema. SEARA, NUNES e VOLCÃO (2015, p.108)

Para Cagliari (1977 *apud* Battisti 2014, p. 7), no final de palavra, “tanto monotongos quanto ditongos podem ser seguidos de /N/. Nesses casos, o arquivonema nasal é representado de diversas maneiras na realização fonética”.

Na contramão da Teoria bifonêmica, tem-se a Teoria monofonêmica que, segundo Tláskal (1980 *apud* Battisti 2014, p. 04):

ataca as análises que negam a existência de vogal nasal em português, como por exemplo, a de Câmara Jr. (1953), por subestimarem, segundo ele, as realizações fonéticas concretas. O autor admite que introduzir um só elemento no sistema consonantal do português, o arquivonema /N/ ou uma consoante nasal subespecificada, é mais econômico que incluir cinco vogais nasais.

Parkinson (1983, p. 158 *apud* Battisti 2014, p. 06), também discorda da teoria defendida por Câmara Jr (1953) ao citar que:

as vogais nasais são dois elementos fonológicos, mas o segundo não é uma consoante. Trata-se de uma vogal e, nessa sequência VV, o primeiro elemento é oral, o segundo, nasal. O autor defende que as vogais nasais são “verdadeiros ditongos e, portanto, sílabas abertas antes que (...) sílabas fechadas”.

Percebemos, portanto, que a teoria bifonêmica proposta por Câmara Jr (1953) não é aceita por todos os pesquisadores. Miranda e Matzenauer (2010) discutem aspectos referentes ao processo de aquisição da escrita alfabética relativamente à aquisição fonológica. Esse estudo se torna relevante para entendermos a suposta aquisição da escrita através da fonologia, pois, segundo as autoras:

a nasal pode não ser interpretada como coda silábica na gramática infantil, “... a sequência vogal mais consoante nasal ... pode estar sendo interpretada pela criança, do início do processo de aquisição da fonologia, como uma vogal com um traço nasal e não como uma estrutura CVC. Esse fato evidenciaria a hipótese monofonêmica das vogais nasais. (MIRANDA E MATZENUER, 2010, p. 374)

2.4.4 A Importância da Consciência Fonológica na Aquisição da Escrita

A chegada do aluno ao universo alfabético é uma fase importante, pois é necessário desenvolver algumas habilidades nessa etapa da aquisição da escrita que influenciarão tanto na leitura quanto na escrita e, nesse processo, o professor precisa estar atento a alguns passos necessários para a sua aquisição e desenvolvimento.

De acordo com Morais et al. (2013), esse momento compreende três etapas relevantes para o sucesso do futuro leitor e escritor. Inicialmente, a criança é levada a fazer a correspondência fonema/grafema que consiste na descoberta do princípio

alfabético, este processo refere-se à reflexão da fala pela criança associada à identificação das letras.

No segundo processo, é desenvolvida a habilidade do aluno para alcançar a decodificação grafofonológica que avança ao longo da palavra num processo que inicia com os grafemas e fonemas, passa pelos encontros consonantais e chega até a sílaba. Esse processo deve ser automatizado até o final do 2º ano a fim de atingir uma leitura fluente tendo como produto a compreensão. No terceiro processo, o aluno constitui um léxico mental que acessa à medida que necessita para reconhecer as palavras durante a leitura (MORAIS et al., 2013).

O conhecimento do código gráfico-fonêmico, o domínio da decodificação e a constituição do léxico mental ortográfico são de grande importância para a aprendizagem e automaticidade da leitura e aquisição da escrita. Essa consciência ajudará na escrita destes alunos e influenciará nos possíveis erros de ordem fonológicas e morfológicas (SILVA, 2010).

Nesse sentido, a consciência fonológica refere-se à habilidade de analisar e manipular os componentes sonoros das palavras, nomeadamente rimas, sílabas e fonemas (ADAMS, 1998 *apud* SILVA, 2010, p. 2695). O sucesso da aprendizagem da leitura e escrita tem sido fortemente associado à capacidade de identificar os fonemas enquanto unidades distintas e separáveis.

Segundo SILVA, (2010, p. 2696):

À medida que a criança avança na aprendizagem da escrita, outros aspectos da consciência linguística assumem maior importância no desenvolvimento de competências ortográficas. Tal como a consciência fonológica, a consciência morfológica (ou seja a capacidade para reflectir sobre a estrutura morfológica das palavras) é fundamental para o processo da aquisição da ortografia. Os morfemas são unidades mínimas de significado (incluindo, palavras base, sufixos e prefixos) e, na medida que apresentam uma base fonológica; ortográfica e sintáctico/semântica, facilitam os processos de leitura e escrita. (SILVA, 2010, p. 2696):

Portanto, para um desenvolvimento eficiente do aluno no processo de aquisição da escrita se faz necessário o desenvolvimento da consciência fonológica. Entende-se o desenvolvimento da habilidade de reconhecer os sons da palavra e manipulá-los, como também, a identificação e manipulação da estrutura das palavras como sendo atividades metalinguísticas que contribuem para a língua escrita de forma independente. Segundo Mota (2007), é possível que a habilidade de reconhecer os morfemas se desenvolva a

partir da habilidade de se refletir sobre os sons que compõem a fala.

2.5 Aquisição da Morfologia

A aquisição da morfologia deve partir do modo como unidades linguísticas são reconhecidas e processadas pela criança na fala e as condições de aprendizagem. Pressupomos que o falante generaliza o uso do morfema plural ou de pretérito para verbos que ele desconhece. Isso acontece através da identificação e segmentação desses morfemas na fala para depois fixá-los no léxico. Por esse viés, a criança deve constituir um léxico com “capacidades de processamento linguístico precoces que as tornem capaz de reconhecer os morfemas flexionais no fluxo da fala” (FERRARI-NETO, 2012, p. 229) e, conseqüentemente, na escrita.

“A habilidade de a criança reconhecer os morfemas e estabelecer relações morfológicas entre eles constitui, sem dúvida, no principal ponto a ser explorado por uma teoria da aquisição da morfologia (FERRARI-NETO, 2012, p. 233)”. Esse processamento pela criança possibilitará a compreensão de enunciados à sua volta e a formação de um léxico para aplicação, seja na leitura, na compreensão, na produção oral ou escrita.

2.6 A Estrutura Verbal

A estrutura dos verbos engloba uma diversidade rica de possibilidades flexionais. Basicamente, sua estrutura se resume a seguinte seqüência: R + VT + DMT + DNP (radical, mais vogal temática, mais desinência modo-temporal, mais desinência número-pessoal), porém, isso não é condição para que os morfemas estejam sempre presentes (MARGOTTI ; MARGOTTI, 2011).

Os verbos apresentam as pessoas gramaticais, classificadas de P1 a P6, sendo as três primeiras pessoas referentes ao número singular e as três últimas ao plural. Observemos a seguir um modelo de flexão verbal de verbos no presente do indicativo:

Quadro 1.1: Radical, VT, DMT e DNP. (Conforme proposta da gramática tradicional)

P1	fal	Ø	Ø	o	vend	Ø	Ø	o	part	ø	Ø	o
P2	fal	A	Ø	s	vend	E	Ø	s	part	e	Ø	s
P3	fal	A	Ø	ø	vend	E	Ø	ø	part	e	Ø	ø
P4	fal	A	Ø	mos	vend	E	Ø	mos	part	i	Ø	mos
P5	fal	A	Ø	is	vend	E	Ø	is	part	i	Ø	s
P6	fal	A	Ø	m	vend	E	Ø	m	part	e	Ø	m

Fonte: MARGOTTI ; MARGOTTI, 2011

Levando em consideração esse quadro com modelo de paradigma proposto para a flexão verbal, nos baseamos nela para fazer a comparação com uma adaptação sobre o uso de verbos com estrutura semelhantes a partir de manifestação linguística no cotidiano.

Vejamos a seguir:

Quadro 1.2: Estrutura verbal. Tabela elaborada pela autora e baseada em produções textuais de alunos. Adaptada de (MARGOTTI ; MARGOTTI, 2011).

P1	fal	Ø	Ø	o	vend	Ø	Ø	o	part	ø	Ø	o
P2	fal	A	Ø	ø	vend	E	Ø	ø	part	e	Ø	ø
P3	fal	A	Ø	ø	vend	E	Ø	ø	part	e	Ø	ø
P4	fal	A	Ø	ø	vend	E	Ø	ø	part	i	Ø	ø
P5	fal	A	Ø	ø	vend	E	Ø	ø	part	i	Ø	ø
P6	fal	A	Ø	ø	vend	E	Ø	ø	part	e	Ø	ø

Fonte: MARGOTTI ; MARGOTTI, 2011

Com base nos dois quadros, é possível salientar que as formas verbais da tabela 1.1 expõe a flexão verbal proposta pela Morfologia, mas que na prática, conforme tabela 1.2, elaborada com base em produções textuais de alunos, as flexões não seguem o paradigma proposto pela gramática normativa, reduzindo as pessoas gramaticais a apenas duas. Esses dados são relevantes para percebermos que no uso efetivo a língua varia e se adequa às situações de uso dos falantes nos vários momentos de interação social.

Com o objetivo de relacionar a teoria linguística com práticas situadas que fomentem a língua em uso, discutiremos a seguir, a importância da formação continuada para o professor e faremos uma reflexão sobre os métodos utilizados na educação ao longo do tempo que nem sempre priorizavam o aluno e o seu conhecimento. Investiremos na temática sobre o cinema, com ênfase nos filmes como estratégia para aproximar os alunos da reflexão sobre fala e escrita. Neste sentido, a subseção a seguir tratará de cinema e educação, pois é uma realidade em que os jovens nessa faixa etária estão inseridos a fim de relacionar o ensino às práticas sociais.

2.7 Um novo olhar sobre o aluno

Durante décadas, houve uma maior importância para a centralização do ensinar do que para o aprender (LEON, 2013). Com base nisso, as aulas tinham um modelo e o aluno era visto somente como ouvinte, enquanto o mestre era o detentor do saber, aquele que tinha o controle da sala e o domínio do conteúdo. Com o passar do tempo, as aulas foram sendo aprimoradas e novos recursos foram sendo utilizados na sala de aula.

Diante desse contexto, percebemos as dificuldades encontradas no espaço escolar por conta desses resquícios advindos da escola tradicional, visto que o aluno era tido apenas como um ouvinte e a escola com um papel de depositar nele os conteúdos referentes a cada série, sem uma conscientização ou relação do ensinar e aprender. Segundo Leon (2013, p. 81): “no período da Escola Tradicional, a participação do aluno na aula era apenas para ouvir e valorizava-se o total silêncio durante a aula. O mestre era

o detentor do conhecimento, não sendo permitido nenhum tipo de participação do aluno”, como afirma Antunes (2012, p. 17), “o melhor professor era o que mais sabia e não quem melhor ensinava”.

Ainda hoje é possível perceber uma resistência por parte dos profissionais da educação para se adaptar e/ou participar dessa nova visão de ensino centrada no aprender. É possível perceber esse comportamento tradicional não somente na estrutura física da sala de aula, a exemplo das carteiras enfileiradas, mas também nos métodos de ensino voltados para a verbalização dos conteúdos sem preocupação com o protagonismo do aluno.

A partir do movimento da Escola Nova durante o século XIX e início do século XX, alguns pensadores influenciaram as práticas pedagógicas, porém, ainda hoje, percebemos profissionais que não veem a importância e necessidade de investir na didática.

Alguns fundamentos promulgados pelos pensadores da Escola Nova enfatizavam, principalmente, o protagonismo do aluno, a capacidade deste se desenvolver físico-cognitivo-emocional e socialmente. Essas habilidades precisam ser desenvolvidas no espaço da sala de aula, na relação professor/aluno, e novas formas de dar aula precisam ser pensadas, testadas e aprimoradas a fim de considerar e centralizar o aprender. Sendo assim, a didática trazida pelo professor é fundamental para pensar nas estratégias, na metodologia que irão nortear o processo de ensino-aprendizagem. Com base nisso, Leon (2013), diz que:

A didática vai além de uma preparação de aula e exposição de conteúdos, ela expressa uma prática pedagógica baseada na relação de um fazer, pensar e refletir desempenhando funções como estratégias de ensino, questões práticas relativas à metodologia e estratégias de aprendizagem (LEON, 2013, p. 83).

O pensador Paulo Freire (2000), em sua obra “Pedagogia da autonomia”, fala do processo de ensino que requer, além de outros aspectos, a reflexão crítica sobre a prática e a importância da pesquisa, pois todo professor é um pesquisador atento às mudanças que possam melhorar o aprendizado do aluno. Com base nisso, Leon (2013, p. 84) afirma que “o professor precisa manter-se atualizado, [...], estudar a melhor forma de colocar em prática o que aprendeu sem perder de vista o aprendizado do aluno”.

Diante do exposto, ressaltamos a importância do aprimoramento por parte do professor, através de formação continuada, pois a partir de estudos relevantes no meio educacional é possível trilhar caminhos que levem ao aprendizado do discente. Nesse

sentido, trazemos à baila a relevância do PROFLETRAS – Mestrado Profissional em Letras – que oferece uma variedade de oportunidades ao professor a fim de melhorar sua prática docente.

2.8 Cinema e Educação

Seguindo o objetivo de melhorar a prática docente, com base na didática, percebemos que o cinema é um recurso pedagógico que vem sendo utilizado na sala de aula desde o início do século XX, com diversas abordagens, inclusive nas aulas de Língua Portuguesa. Foi a partir das décadas 20 e 30 que o cinema e a educação se uniram em prol de novos rumos. Segundo Queiroz e Souza (2013):

O uso do cinema para a educação representa uma maravilhosa ferramenta artística em expansão, como visto no decorrer da primeira década do século XX. Esse espetáculo cinematográfico também se apresenta em diferentes campos do conhecimento, particularmente nas ciências humanas e sociais. O uso de filmes pode servir como um recurso didático no processo de aprendizagem, constituindo um avanço do instrumental multimídia para auxiliar no conhecimento da realidade, a partir de estudos de caso, documentários, biografias e outras modalidades (QUEIROZ e SOUZA, 2013, p. 9).

Partindo dessa premissa, o cinema na sala de aula, mais especificamente, os cartazes de filmes com ênfase para os títulos dos filmes é um recurso didático relevante nas aulas de Língua Portuguesa por possibilitar uma abordagem de conteúdos gramaticais através de um campo de fácil aceitação pelos alunos e que desperta a curiosidade e imaginação dos mesmos. Conforme Queiroz e Souza (2013):

Em diferentes campos do conhecimento, parece haver um despertar, mais particularmente na última década, para a relevância de se utilizar o cinema, como ponto de análise de teorias e busca do entendimento para as questões da realidade científica, tecnológica, econômica, política e sociocultural (QUEIROZ e SOUZA, 2013, p. 11).

Essa arte é vista pela educação como um recurso com grande potencial para despertar no aluno o interesse e curiosidade para perceber a relação que o cinema tem com a educação e, dessa forma, colocar o aluno no centro da aprendizagem, fazendo-o refletir para aprender. Partindo desse contexto, Quillici Neto e Silva (2013) reforçam que:

É indiscutível a força do filme no cotidiano das sociedades contemporâneas, em especial no da brasileira, que tem merecido atenção de estudiosos e educadores que buscam articular os campos da educação e do cinema a partir de perspectivas multidisciplinares [...]. Considerando seu caráter pedagógico e didático, pretende-se desenvolver ações que usem o cinema como instrumento educativo, possibilitando um diálogo entre a sétima arte, o professor, a escola e o aluno (QUILLICINETO e SILVA, 2013, p. 131).

A partir do exposto, entendemos que o interesse dos alunos por filmes, séries e outros produtos televisivos podem fomentar gêneros textuais diversos de base dialógica. E, sendo assim, o produto didático, fruto deste trabalho de pesquisa, terá como tema transversal o cinema.

3. METODOLOGIA

O teste diagnóstico contou com duas etapas, a primeira consistiu na produção escrita motivada a partir de ilustrações que foram apresentadas aos alunos e a segunda contou com a gravação da narrativa livre desses textos que foram escritos por eles anteriormente.

Nas produções dos alunos, foi possível visualizar a escrita de frases sem a concordância verbal, ou seja, muitos alunos suprimiram o plural nos verbos que se encontram na 3ª pessoa do plural, no presente do indicativo. Essas ocorrências nos chamaram a atenção e nos instigaram a observar a fala desses alunos para visualizar se o mesmo processo encontrado na escrita tinha alguma relação com a fala.

Neste segundo momento, gravamos a fala desses alunos que se fundamentaram na tematicado texto escrito, ou seja, jovens em diversas situações interacionais. Realizou-se uma entrevista que foi conduzida pelos próprios alunos, que serão identificados neste trabalho pelas suas iniciais. Um dos alunos (C.G.) coordenou a entrevista promovendo uma conversa com trocas de turnos através de perguntas e respostas com os colegas.

Essas gravações foram submetidas ao software Praat, o que nos deu uma visão mais clara sobre o que ocorre no nível acústico da produção oral. Na tabela 3.1, pode-se ver, através dos exemplos extraídos da coleta de dados orais, realizações com apagamento de marca de plural ou de segmento nasal nos três grupos de conjugação verbal.

Como podemos ver nas figuras 1.1 e 1.2, nas produções dos alunos A.L. e C. G., respectivamente, houve o apagamento de nasal, mas com base na variável linguística da saliência fônica através da escala proposta por Naro (1981 *apud* CHAVES 2016, p. 206) é possível identificar que tais apagamentos podem ter naturezas distintas. A primeira

realização, por exemplo, corre nos mesmos moldes de “eles istuda para eles estudam ” e “eles gosta para eles gostam” envolve mudança na qualidade da vogal na forma plural. Já a segunda envolve mudança na qualidade da vogal na forma plural, ou seja, na forma plural temos a vogal central [a] nasalizada enquanto na forma singular a mesma vogal é articulada de forma mais aberta.

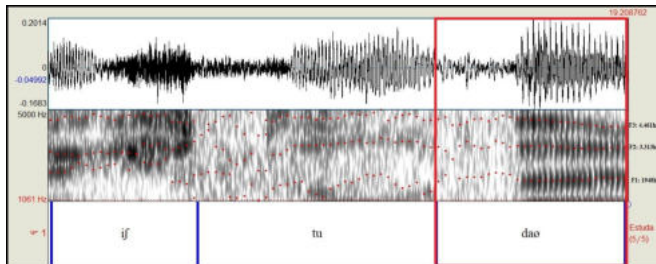


Figura 1.1. Forma de onda, espectrograma e segmentação da produção oral de [iʃ. 'tu.dɐ] para “estudam”

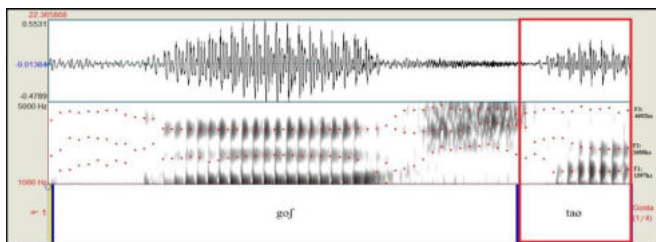


Figura 1.2. Forma de onda, espectrograma e segmentação da produção oral de [ˈgɔf.tɐ] para “gostam”

No gráfico 3.1, podemos observar um recorte do corpus. Dentre os alunos que compõem a turma, selecionamos o texto oral de 11 alunos com alta incidência de apagamento e confrontamos seus escritos às suas produções orais. Num total de 49 verbos encontrados no texto oral, 23 tiveram o apagamento da nasal em posição átona. Isso nos leva a compreensão que há relação entre a fala e a escrita e que a marca de plural está sendo desconsiderada em grande parte dos verbos.

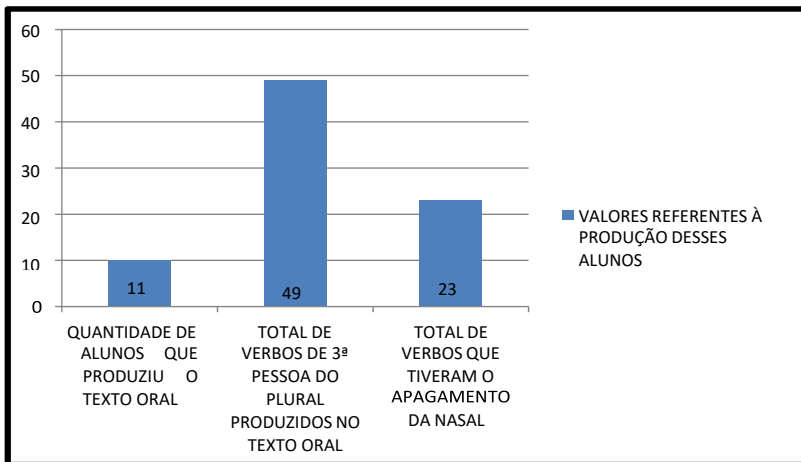


Gráfico 1: Verbos de 3ª pessoa do plural produzidos com o apagamento da nasal.

Esses exemplos nos instigaram a pesquisar a influência da fala na escrita desses alunos e nos levaram a refletir sobre essas variedades da língua portuguesa, chamando a atenção dos professores para a conscientização dos processos fonológicos, fenômeno tão presente na fala e que pode influenciar a escrita.

4. PRODUTO

O português brasileiro na modalidade escrita vem passando por várias transformações ao longo do tempo e a fala tem grande influência nesse processo. Sendo assim, objetivamos intervir no processo de aprendizagem dos alunos do 9º ano da escola já mencionada a fim de conscientizá-los sobre a influência da oralidade nos textos escritos, sobretudo, nas formas verbais de 3ª pessoa do plural para que haja uma conscientização fonológica que contribua no processo de escrita desses alunos, levando em consideração cada contexto.

A atual proposta surgiu pelo fato de percebermos que esses alunos produziam textos orais com o apagamento do traço de nasal que marca o plural das formas verbais de 3ª pessoa, e na escrita, continuavam omitindo o grafema indicativo de plural o que resultava na ausência da concordância entre o verbo e o sujeito.

Esse traço de nasal que está sendo desconsiderado (ele fala/eles fala) não gera oposição entre singular e plural e o aluno não consegue diferenciar em quais situações poderá usar uma forma ou a outra, gerando, com isso, um problema para a fonologia porque eles deixam de ser distintivos.

Levando em consideração a importância do cinema no espaço escolar, desenvolvemos ações nas aulas de Língua Portuguesa que utilizam esse recurso com o objetivo de fazer o aluno passar por um processo que lhe permita ler, escutar, ver, pensar e escrever sobre assuntos da disciplina e que façam sentido para ele, pois é necessário que esse processo tenha significação para o aluno e ele não seja visto como um mero ouvinte, mas como um ser crítico e reflexivo que participa do processo de aprendizagem.

A proposta trazida neste trabalho versa sobre uma sequência de três jogos (que juntos compõem o “A língua em jogo”) que foram adaptados para as aulas de Língua Portuguesa, que são: o “Quebra-cabeça”, o “Jogo da Memória” e o “Passa ou Repassa”. Esses jogos são conhecidos por pessoas de todas as idades e que foram ajustados para este trabalho como meio para ensinar a marcação da nasal nas formas verbais de 3ª pessoa do plural, aos alunos do 9º ano, da Escola Municipal Profª Adília de Aguiar Leite, em Carmópolis/SE de forma descontraída.

5. A LÍNGUA EM JOGO

OBJETIVO DO JOGO:

O jogo contém três etapas cuja finalidade é desenvolver a consciência fonológica dos alunos a fim de eles perceberem a presença da nasal nas formas verbais de terceira pessoa e marcarem-na em seus textos escritos.

OBJETIVO DA APRENDIZAGEM:

Refletir sobre as práticas sociais orais e escritas; experienciar a relação fala e escrita, buscando compreender as congruências e as incongruências existentes entre as duas competências linguísticas; perceber a necessidade de grafar a marca de plural em flexões verbais, ainda que elas não venham emergir na fala.

METODOLOGIA

O complexo lúdico “A Língua em Jogo” é uma intervenção didática que foi aplicada na turma do 9º ano da escola citada com intuito de refletir sobre o uso das formas verbais de 3ª pessoa do plural e adequá-las às práticas sociais. Essa proposta pode ser adaptada a depender da necessidade da turma e da intenção do colega professor, pois os recursos que foram utilizados em cada jogo podem ser substituídos de acordo com a realidade de cada um. É importante ressaltar que a roleta e a máquina utilizadas no Jogo do Passa ou Repassa, recursos didáticos não tão acessíveis, são relevantes para essa aplicação, mas que podem ser utilizados em outras atividades na sala de aula. Sugerimos, portanto, que se possível, o professor invista na aquisição ou na confecção de materiais que podem ser reutilizados e adaptados em outras práticas.

ESTRUTURA FÍSICA

O jogo físico “A Língua em Jogo” é composto por (i) 24 cartas que foram manipuladas no “Jogo da Memória”; (ii) 20 cartas no “Passa ou Repassa”, sendo esse inspirado no jogo realizado pela professora Sílvia Souza Santos, presente no livro Literatura em Jogo (2017), com diferenças no recorte temático e na estrutura das cartas, e (iii) dois Quebra-Cabeças baseados em sinopses de filmes.

· JOGO DA MEMÓRIA

No “Jogo da Memória” utilizaremos duas cartas referentes ao mesmo filme, cada uma valendo 10 pontos, sendo uma com imagem e texto e outra somente com a imagem, conforme os pares da Figura 1. Os alunos irão descobrir os pares de cartas que se referem a cada filme. Este jogo tem como objetivo principal conhecer as cartas com a imagem e o nome do filme e memorizar o título para ser escrito no próximo jogo, o “Passa ou Repassa”.



Figura 2: imagem das cartas utilizadas no “Jogo da Memória”.

Dica: As cartas foram feitas em uma gráfica para ter uma arte mais bem elaborada, mas você, professor, pode selecionar os cartazes de filmes com os títulos que lhe interessam e fazer a arte em casa, no software Paint, imprimir, colar em um papel mais resistente - tipo papel dupla face - e recortar.

Material utilizado:

Para essa etapa, você vai precisar das cartas com os cartazes de filmes.

Orientação:

Coloque as cartas lado a lado viradas para baixo de forma aleatória para que o aluno vá virando de duas em duas até formar os pares. Divida os alunos em duas equipes para disputarem, a equipe que conseguir um maior número de cartas é a equipe vencedora.

Dica: Sugerimos que as equipes formadas sejam pequenas para se ter um maior controle dos alunos e se possa acompanhar a leitura dos títulos que serão necessários para a etapa seguinte.

Socializando a experiência:

Durante essa etapa, os alunos tiveram dificuldade em cumprir uma das regras do jogo que é a leitura em voz alta dos títulos dos filmes. Eles ficaram tão eufóricos que queriam esconder as cartas que foram viradas erradas para que a equipe adversária não visualizasse o nome do filme e, conseqüentemente, não conseguisse formar o par.

· JOGO DO PASSA OU REPASSA:

As cartas utilizadas no jogo anterior vão para dentro de envelopes que são encaixados em uma roleta que será girada por um aluno de cada equipe. Onde a seta pare, será retirado o envelope para ser analisado pelas equipes. Nesse momento, o representante retira o envelope da roleta e o entrega ao professor que, por sua vez, solicita aos representantes que coloquem a mão na orelha. Tomada essa posição, o professor falava a frase: “luz, câmera, ação” e cada representante bate no botão da máquina para ver qual a luz vai acender. A equipe que bate mais rápido, ou seja, consegue acender a luz primeiro terá a oportunidade de analisar a carta contendo o encarte do filme.

Nesse momento, o professor entrega o envelope para o representante da equipe e coloca a ampulheta para contar o tempo. Enquanto isso, o representante está analisando a carta com os membros da sua equipe. Ao término do tempo, o representante entrega a carta que estava em branco com o título do filme escrito. Se estiver correto, a equipe ganha 10 pontos, se estiver escrito errado ou em branco, não ganha nem perde nada. Entretanto, passa a vez para a outra equipe que terá a oportunidade de responder. Caso responda corretamente, ganhará 10 pontos, mas, se não responder ou responder errado, não ganhará nem perderá nada, porém repassará para a primeira equipe que, nesse momento, pode solicitar uma pista ao professor para lembrar o nome do filme. Caso acerte o título, ganhará os 10 pontos, caso erre, perde os 10 pontos.

Ao final, ganhará a equipe com o maior número de pontos somados nos dois jogos.

Material utilizado:



Figura 3: Cartas-Surpresa e Cartas em branco.



Figura 4: Cartas com cartazes dos filmes contendo somente a imagem.

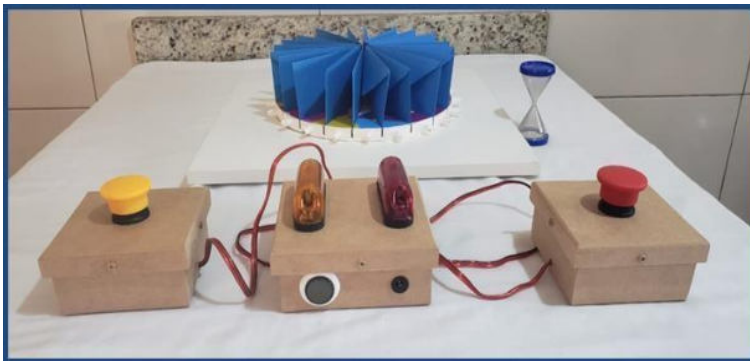


Figura 5: Ampulheta, roleta com os envelopes e máquina para o Jogo “Passa ou Repassa”.



Figura 6: Modelo da Roleta para ser impressa.

Para essa etapa, você vai precisar de uma roleta, das cartas que já foram utilizadas na primeira etapa, envelopes para as cartas, uma lousa para as equipes escreverem os nomes dos filmes e uma máquina do Passa ou Repassa.

Orientação:

Coloque as cartas encaixadas na roleta conforme mostra a Figura 4.

Divida os alunos em duas equipes, as mesmas formadas no Jogo da Memória. Rode a roleta para pegar o envelope e entregar à professora. Peça aos alunos posicionados para colocarem a mão na orelha e aguardarem a professora falar a frase: “luz, câmera, ação” para baterem no botão da máquina. Analisar a carta juntamente com a equipe escrever o nome do filme na lousa específica.

Dica: A roleta utilizada foi confeccionada em madeira, tem 15cm por 15cm de largura. Caso você não possa adquirir ou confeccionar uma roleta, você pode optar por uma versão de papel. Utilize o modelo disponibilizado na Figura 5. Você pode utilizar o quadro negro da sala no lugar da lousa.

A máquina do Passa ou Repassa também pode ser substituída por um sininho que poderá ficar a uma distância das equipes e após a frase dita pela professora, a equipe corre para bater o sino, quem conseguir bater primeiro terá a oportunidade de pegar a carta da roleta.

Socializando a experiência:

Durante essa etapa, os alunos fizeram muito barulho por conta da disputa entre as equipes. Esse jogo movimentou a turma que queria acertar todas as respostas. Os alunos empolgados participaram desse jogo e se mostraram bastante competitivos. Alguns discordaram da regra do repasse que retira 10 pontos da equipe que não souber responder o nome do filme corretamente. Essa regra gerou bastante confusão, pois os integrantes das duas equipes não queriam perder a pontuação, mesmo quando não acertavam a resposta.

Dica: Caro professor, sugerimos que leiam as regras antecipadamente com seus alunos para que todos entendam e, assim, não gere tanto tumulto.

· JOGO DO QUEBRA - CABEÇA

O Quebra-Cabeça é um jogo que utiliza a sinopse de filme e a imagem dos personagens principais que serão montadas pelo aluno levando em consideração o sentido do texto, como também, os verbos inseridos na sinopse que deverão ser encaixados com base na relação destes com o sujeito. A escolha do Quebra-Cabeça se deu pelo fato deste ser importante na reflexão, pois preza pelo raciocínio lógico, habilidade importante na manipulação da língua.

A união deste jogo à sinopse de filme é relevante porque é um campo que atrai a atenção

dos alunos pelo fato de abarcar uma diversidade de filmes que despertam a atenção dos discentes. São permeados por tramas instigantes e envolventes e proporcionam uma ampliação de repertório. À medida que eles se interessam pelo enredo, sentem-se motivados a assistirem ao filme, com isso aumentam o repertório cultural e lexical, além de serem motivados à leitura, e terem o senso crítico e a criatividade aguçados, sobretudo, para escritas futuras.

Com base nesse contexto, objetivamos uma imersão do aluno a uma prática social, através do gênero sinopse e encartes de filmes para que reflita sobre esses textos e contextos e incorpore linguisticamente a nasal nas formas verbais de terceira pessoa do plural em seus textos orais e escritos, levando em consideração a situação, o contexto e os interlocutores.

Material utilizado:



Figura 7: Imagem do Filme: Eu sei o que vocês fizeram no verão passado.

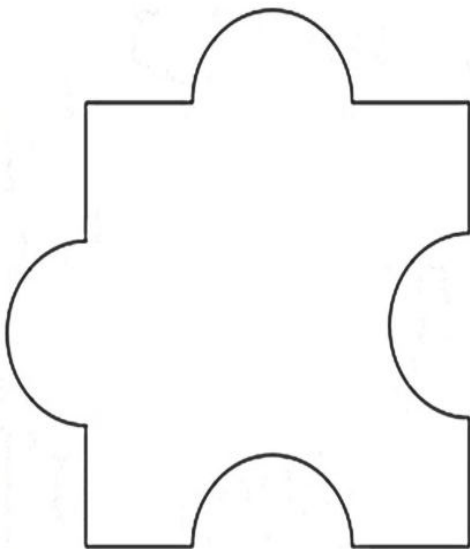
Sinopse:

Em uma pequena cidade costeira, quatro adolescentes atropelam e supostamente matam um desconhecido. Com medo das consequências deste acidente, decidem se livrar do corpo e o jogam no mar.

Dica: Professor, nessa atividade priorizamos sinopses que tivessem um maior número de verbos na terceira pessoa do plural para fazer o aluno perceber a consoante nasal que marca o plural desses verbos. Esse texto pode ser substituído por sinopse de livros, letras de músicas ou outros textos, a depender do objetivo para a aula em questão.

A vida de cada um dos quatro toma rumos diversos e um ano depois, eles se reencontram na mesma cidade e uma das jovens recebe um bilhete dizendo: "Eu sei o que vocês fizeram no verão passado". Deste momento em diante mortes acontecem.

Peça base:



Dica: As peças do quebra-cabeça foram feitas em uma gráfica, mas o colega professor poderá selecionar os materiais necessários na internet, montar no software Paint, fazer a impressão e colar em papel resistente. Pode utilizar também E.V.A. e recortar as peças individualmente.

Figura 8: Peça do quebra-cabeça



Figura 9: Verbos utilizados no Quebra-Cabeça

A Língua em Jogo: o lúdico como meio para desenvolver a consciência fonológica dos alunos

Para essa etapa, você vai precisar de uma imagem do filme selecionado, uma sinopse e uma peça que servirá de base para fazer as demais peças do quebra-cabeça.

Orientação:

Coloque as peças sobre uma mesa grande ou no chão e forme grupos de alunos que irão montar o Quebra-cabeça seguindo tanto a imagem quanto o texto. Ao final da montagem, os alunos devem encaixar os verbos na sinopse observando seus referentes.

Divida os alunos em dois grupos. Os alunos vão encaixando as peças para formar o Quebra-Cabeça. Ao final, ler o texto em voz alta para ver se precisa fazer alguma adequação.

Socializando a experiência:

Durante essa etapa, os alunos demonstraram bastante concentração e reflexão sobre a Língua Portuguesa. Todos interagiram e participaram da montagem do Quebra-Cabeça que despertou a curiosidade de muitos na hora do encaixe das formas verbais.



Figura 10: Imagem do Quebra-Cabeça

Quadro 1.3 : Cronograma sugestão para as etapas do “A Língua em Jogo”

<p>Primeira Etapa: (2 aulas/100 min) Jogo da Memória</p>	<p>-Expor as 24 cartas, sendo 12 contendo imagem e texto e 12 contendo somente imagem, para que o aluno possa perceber e relacionar a imagem ao texto; -Criar nos alunos uma percepção da escrita e uma consciência dos sons da palavra para serem reproduzidos em seus textos escritos.</p>
<p>Segunda Etapa: (2 aulas/100 min) Jogo do Passa ou Repassa</p>	<p>-Analisar a imagem contida na carta para lembrar o título do filme visto no primeiro jogo e escrever numa lousa esse texto adequadamente, com a presença da nasal; -Fazer com que o aluno perceba as formas verbais com a nasal na marcação do plural.</p>
<p>Terceira Etapa: (2 aulas/100 min) Jogo do Quebra - Cabeça</p>	<p>-Refletir sobre a língua com base no Quebra-Cabeça que continha a imagem e a sinopse de filme; -Reforçar o conhecimento sobre a nasal adquirido nas duas primeiras fases e refletir sobre a língua.</p>
<p>Quarta Etapa: (4 aulas/200 min) Teste de Saída</p>	<p>Filme: “Superação – Um Milagre de Fé” -Sinopse do filme</p>

REGRAS DO JOGO

JOGO DA MEMÓRIA

As duas equipes devem ser formadas com até 7 alunos que participarão dos dois jogos;

- ✓ As duas equipes farão par ou ímpar pra ver qual delas iniciará o jogo;
- ✓ À medida que forem levantando as cartas, os alunos deverão, obrigatoriamente, ler o título do filme em voz alta para perceber o sujeito e o verbo na 3ª pessoa do plural, que será utilizado para o segundo jogo;
- ✓ A equipe que errar passará a vez para a equipe adversária, mas se acertar continuará jogando;

- ✓ As equipes irão contar quantas cartas conseguiram e somar a pontuação, pois cada par encontrado equivalerá a 20 pontos. Esses pontos serão somados com os pontos do próximo jogo e, ao final, vencerá a equipe com a maior pontuação.

JOGO DO PASSA OU REPASSA

- ✓ As duas equipes continuarão com seus integrantes e escolherão um representante que irá girar a roleta. O participante pode ser alterado a cada rodada, a critério de cada equipe. A equipe deve contar também com um escritor que irá escrever a resposta numa lousa apropriada;
- ✓ A equipe que obtiver a maior pontuação no “Jogo da Memória” iniciará o jogo, girando a roleta para pegar o envelope e o entregará à professora;
- ✓ Ao girar a roleta, se a seta ficar presa em um dos pinos, o representante poderá pegar o envelope que está ao lado, à direita ou à esquerda. Quando tiver apenas um envelope, não precisará girar a roleta, pois o representante pegará o único que tiver restado;
- ✓ De posse do envelope, a professora solicitará aos representantes que coloquem a mão na orelha e dirá a frase: “luz, câmera, ação”. O representante que bater primeiro a mão na máquina do “Passa ou Repassa” receberá o envelope para ser analisado pela equipe e, neste momento, terão o tempo medido por uma ampulheta;
- ✓ Se a equipe não souber a resposta ou responder errado não perderá e não ganhará nada, mas passará a vez para a equipe adversária. A segunda equipe irá analisar e responder dentro do tempo e se não souber ou errar a escrita também não ganhará e não perderá nada, mas repassará para a primeira equipe que poderá solicitar uma pista para lembrar o nome do filme. Caso acerte o título, ganhará os 10 pontos, mas, se errar, perderá 10 pontos;
- ✓ Teremos cartas-surpresa que farão com que os participantes ganhem 10 ou 5 pontos ou percam 10 ou 5 pontos;
- ✓ Ao final, as duas equipes irão somar os pontos alcançados no primeiro e no segundo jogo. Ganhará a equipe com a maior pontuação.

JOGO DO QUEBRA – CABEÇA

Jogo composto por uma única equipe de até 4 pessoas;

- ✓ Montar o quebra-cabeça com base no sentido do texto e na imagem;
- ✓ Perceber os sujeitos e colocar cada verbo em seu lugar adequado;

A Língua em Jogo: o lúdico como meio para desenvolver a consciência fonológica dos alunos

- ✓ Não existe disputa para ver quem é o vencedor, pois a finalidade é a reflexão do assunto, através do texto e imagem, e compreensão para se tornar competente nas práticas sociais;
- ✓ Ao final, a equipe deve ler o texto em voz alta para perceber se existem inadequações que deverão ser corrigidas antes do término do jogo.

6. TESTE DE SAÍDA

Os alunos viram o filme e em seguida produziram a sinopse que serviu como teste de saída para comprovar o aprendizado dos alunos sobre o que foi visto no complexo lúdico. Após a escrita desse texto, fizemos a análise dos dados para observar a marcação da nasal nas formas verbais empregadas na escrita e analisar os erros que ainda foram utilizados pelos alunos e as possíveis motivações.

• Análise dos Dados a partir do Teste de Saída

Nesta seção, analisaremos alguns textos produzidos pelos alunos no Teste de Saída que se refere à sinopse do filme: “Superação: Um Milagre de Fé”. Nessas sinopses foi possível perceber os verbos escritos pelos alunos e a marcação da nasal nessas formas verbais para indicar o plural. Foi possível também observar os casos em que os discentes apagaram esta nasal e em quais situações esse apagamento foi visto como erro ou indicando outra situação, a qual foi descrita com base nos dados.

• Dados Produzidos pelos Alunos na Sinopse

A título de exemplo, trazemos aqui um trecho da sinopse produzida pelo aluno L. F. (Figura 11).

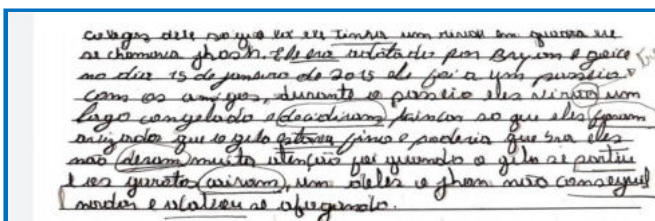


Figura 11: Trecho da sinopse produzida pelo aluno L. F.

A sinopse escrita por este aluno denota um despertar para a consciência fonológica que se reflete na escrita do texto. A marcação da nasal nessas formas verbais ratifica a

importância da conscientização por parte dos professores de observar os erros cometidos pelos alunos e investigar a natureza dos mesmos a fim de corrigi-los.

O texto do aluno nos mostra uma escrita bastante exitosa no que se refere à marcação da nasal em posição átona final nas formas verbais. Dos cinco verbos grafados no texto na terceira pessoa do plural, quatro foram escritos com a presença da nasal, restando apenas um que não foi marcado com essa consoante, mas que é motivo de análise pelo fato de o aluno ter percebido que aquela forma verbal precisava estar no plural e ao invés de marcar a nasal para indicar este plural, o aluno colocou a desinência do tempo futuro, como é possível visualizar no exemplo: “eles virão um lago”.

Este aluno sente a necessidade de marcar o ditongo nasal que se realiza na fala, mas ao grafar o verbo comete um equívoco em relação ao tempo verbal. Quanto às outras formas verbais empregadas na sinopse que necessitavam da desinência de plural foram marcadas com a nasal em posição final átona, como veremos a seguir: “eles [...] decidiram brincar só que eles foram avisados”, “eles não deram muita atenção”, “os garotos caíram”.

A discente K. I. utilizou a forma verbal com a desinência de plural de forma bastante exitosa, pois nas situações em que essa variedade foi exigida, a aluna utilizou a nasal adequadamente para marcar o plural, como percebemos a seguir: “ele e seus amigos estavam brincando em um lago”, “fazendo Jhon e seus amigos caírem”.

Dentro do texto escrito por esta aluna (Figura 12) percebemos uma coerência das ideias em relação ao que foi visto no filme e as formas verbais empregadas no plural, pois todas foram marcadas com a nasal em posição final átona indicando uma conscientização na hora da escrita, utilizando a nasal para marcar o plural desses verbos.

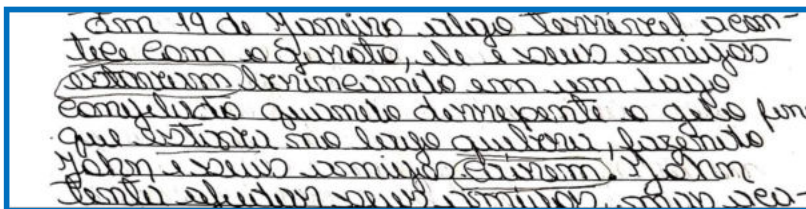


Figura 12: Trecho da sinopse produzida pela aluna K. I.

A Língua em Jogo: o lúdico como meio para desenvolver a consciência fonológica dos alunos

A aluna D. M. mostrou uma conscientização excelente na escrita de seu texto (Figura 13), pois todas as formas verbais escritas na terceira pessoa do plural foram grafadas com a nasal de forma adequada.

As formas verbais grafadas no texto indicando plural e que tiveram a presença da nasal, podem ser confirmados nos exemplos a seguir: “*Jhon e seus amigos estavam reunidos*”, “*eles não escutaram e continuaram a brincar*”, “*eles caíram dentro do lago*”, “*eles não conseguiram subir*”, “*os bombeiros foram salvá-los*”, “*encontraram Jhon apagado*”, “*todos pensaram que ele não iria sobreviver*”.

Essa aluna demonstrou uma consciência fonológica bastante desenvolvida e pôde perceber a importância da nasal na escrita desses verbos.

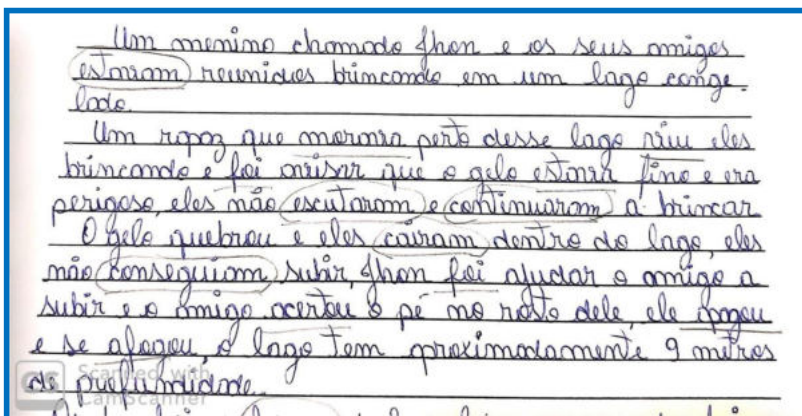


Figura 13: Trecho da sinopse produzida pela aluna D. M.

A estudante R. V. aplicou a nasal em todas as formas verbais de terceira pessoa do plural que foram escritas em seu texto (Figura 14). Esta aluna demonstra conscientemente o aprendizado deste conteúdo e aplica em seu texto satisfatoriamente, como podemos observar a seguir: “*depois de serem avisados por um morador*”, “*Jhon e seus amigos acabam sofrendo um acidente eles caem no lago congelado*”, “*os outros dois garotos conseguem sair*”.

Esse emprego da nasal é uma confirmação de que os alunos estão desenvolvendo a consciência fonológica, através da percepção da nasal nesses verbos, e despertando para a necessidade de marcá-la nos verbos que indicam o plural em seus textos escritos.

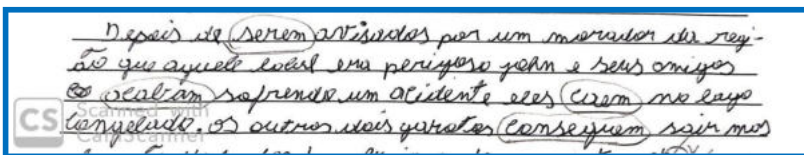


Figura 14: Trecho da sinopse produzida pela aluna R. V.

Com base na sinopse, confirmamos essa escrita adequada ao gênero com os verbos de terceira pessoa grafados com a nasal, o que demonstra êxito na escrita desse texto, através da conscientização da nasal nesses verbos.

• Visão Panorâmica da Escrita dos Alunos no Teste de Saída

Com a influência da oralidade na escrita, algumas formas verbais que deveriam ser grafadas na terceira pessoa do plural acabam sendo grafadas com outras desinências, como por exemplo, na terceira pessoa do singular e no tempo futuro.

Essas relações grafema-fonema, como por exemplo: “eles falam ou eles estudam” são pronunciados com ditongos “ão”, isso faz com que o falante perceba que foneticamente “ão” está atrelado ao grafema “ão” e acaba fazendo essa escolha na hora da escrita, gerando uma confusão e trocando “am” por “ão”.

Dos 39 textos produzidos pelos alunos, 24 deles tiveram a nasal marcada de forma excelente, pois todos os verbos que tinham a desinência de terceira pessoa do plural tiveram a presença da nasal em 100% dos verbos. Tivemos um texto que marcou a nasal em 91% dos verbos grafados com essa terminação e 6 textos que grafaram entre 80% a 87% a nasal nas formas verbais que exigiam essa consoante para indicar o plural.

Alguns exemplos de verbos que necessitavam dessa nasal para indicar o plural não foram grafados e tais exemplos nos levam a perceber o que Margotti; Margotti (2011) inferem sobre a redução das pessoas gramaticais que, na atualidade, são reduzidas a apenas duas, a saber: primeira e terceira pessoas do singular: “eu falo”, “ele fala” (ver quadro 1.2, na página 33).

Com base nos dados dos nossos alunos, confirmamos o que dizem os autores supracitados e entendemos como um erro, pois alguns alunos continuam errando porque continuam apoiados apenas na produção oral, não realizando as relações corretas entre grafemas e fonemas: “*eles foi > eles foram, eles deixou > eles deixaram, eles entra > eles entram, eles caiu > eles caíram, eles chegou > eles chegaram, eles levou > eles levaram*”. Podemos considerá-los como erros, pois sofrem uma influência da oralidade na escrita e mostra que o aluno não se conscientizou da escrita de tais verbos, trocando a desinência de terceira pessoa do plural pela terceira pessoa do singular.

A Língua em Jogo: o lúdico como meio para desenvolver a consciência fonológica dos alunos

Outro dado que nos chamou a atenção, diferentemente do anterior, pelo fato de entendermos este erro como uma tentativa, mas que se baseou na fala, são os exemplos dos verbos que foram grafados no tempo futuro, pois os alunos percebem o plural nesses verbos, mas ao invés de colocarem a nasal, colocam a desinência de futuro imaginando ser a forma correta. Tais exemplos nos remetem a uma tentativa de acerto e não a um erro ortográfico. Podemos visualizar nos exemplos a seguir: “*eles derão > eles deram, eles virão > eles viram, eles cairão > eles caíram, eles ganharão > eles ganharam*”.

E por fim, outro erro encontrado no texto do aluno que já foi citado pela autora Cristóvão Silva (2012) e que encontramos nos dados deste trabalho diz respeito aos verbos no tempo passado, com a desinência de terceira pessoa do plural e que foram desnasalizados e reduzidos a uma vogal posterior, a saber: “*eles começaro > eles começaram, eles quizero > eles quiseram, eles chamaro > eles chamaram*”. Esses dados foram retirados do texto de um aluno apenas, o que evidencia a fragilidade fonológica deste estudante que em algumas situações grafou as formas verbais com a nasal e em outras desnasalizou e reduziu o ditongo.

- **Análise dos Dados do Teste de Saída**

Apresentaremos a seguir os dados do teste de saída, já apresentados e discutidos, em forma de gráficos a fim de que possamos quantificar os acertos e erros.

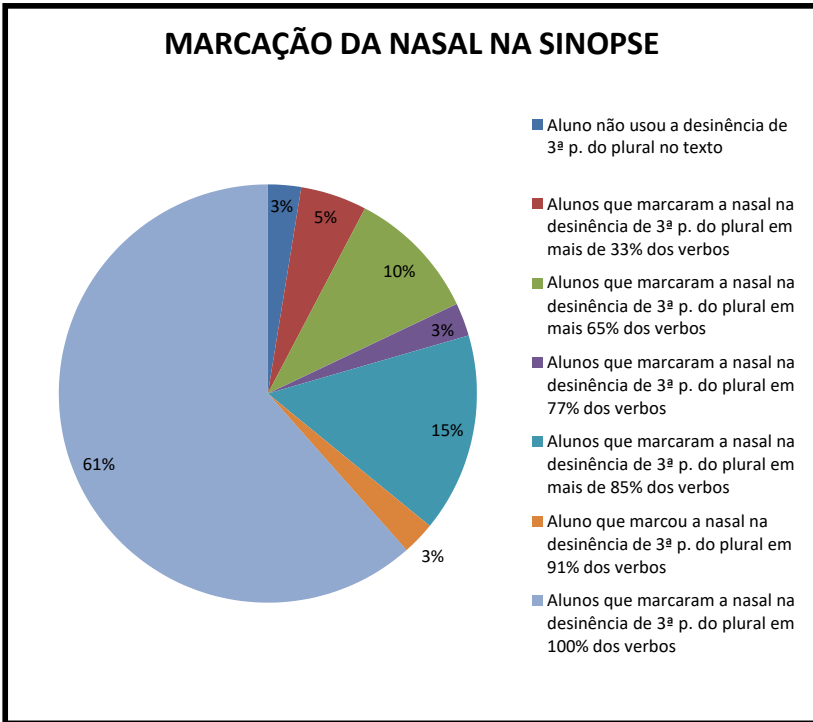


Gráfico 2: Alunos que marcaram a nasal em seus textos escritos.

As sinopses produzidas pelos alunos mostraram uma consciência fonológica bem desenvolvida, pois os alunos marcaram de forma eficiente a nasal em verbos escritos em seus textos. Dos 39 (100%) textos que deveriam ser grafados na terceira pessoa do plural do presente do indicativo, 24 (61,5%) apresentaram todas as marcações de nasal.

Conforme o gráfico 4.1, dos 15 textos restantes, 01 texto apresentou 91% a marcação da nasal nas formas verbais; 06 apresentaram a nasal entre 80% a 87% das formas verbais; 01 marcou a nasal em 77% dos verbos; 04 apresentaram entre 62% a 66% a nasal nas formas verbais; restando 02 que marcaram entre 33% a 38% a nasal e apenas 01 texto não marcou a nasal em nenhum verbo por não utilizar em suas sentenças a forma verbal com essa desinência.

Em um texto foi marcado 91% da nasal nos verbos, em seis textos tivemos também, uma marcação considerável da nasal, entre 80% a 87%, em outro texto uma aluna marcou 77% da nasal nas formas verbais que exigia essa marcação, em quatro textos

A Língua em Jogo: o lúdico como meio para desenvolver a consciência fonológica dos alunos

tivemos uma quantidade de 62% a 66% da escrita da nasal, em 2 textos essa marcação ficou entre 33% a 38% e em apenas um texto a nasal não foi marcada pelo fato da aluna não optar por essa desinência em sua escrita. Todos esses dados podem ser observados no gráfico acima em que possui os números de alunos e a proporção de verbos marcados com a nasal.”

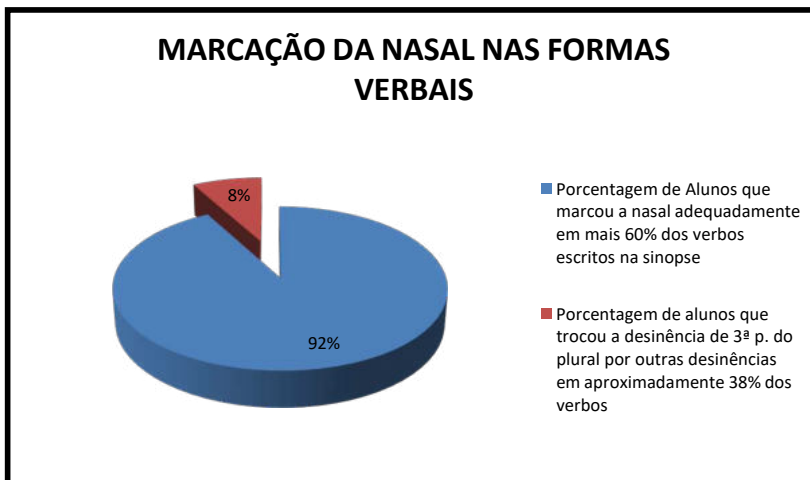


Gráfico 3: Resultados encontrados na sinopse escrita pelos alunos sobre a marcação da nasal nos verbos.

Esses dados visualizados no gráfico nos mostram que boa parte dos alunos conseguiu perceber a importância da nasal nas formas verbais para indicar o plural e os que não marcaram acabaram marcando de forma equivocada esses verbos ou até, marcando a nasal em alguns e em outros não, pois tivemos alunos que marcaram a nasal em 38% dos verbos que necessitam dessa forma para indicar o plural, enquanto outros marcaram em apenas 33% dos verbos e apenas uma aluna não marcou em nenhum verbo por não optar por essa desinência verbal.

Podemos inferir, com base no que foi visto no gráfico, que os alunos estão se conscientizando da presença da nasal na escrita dos seus textos, pois dos 39 textos escritos, mais de 90% destes tiveram a marcação da nasal adequadamente, isso comprova a importância da consciência fonológica na escrita de textos.

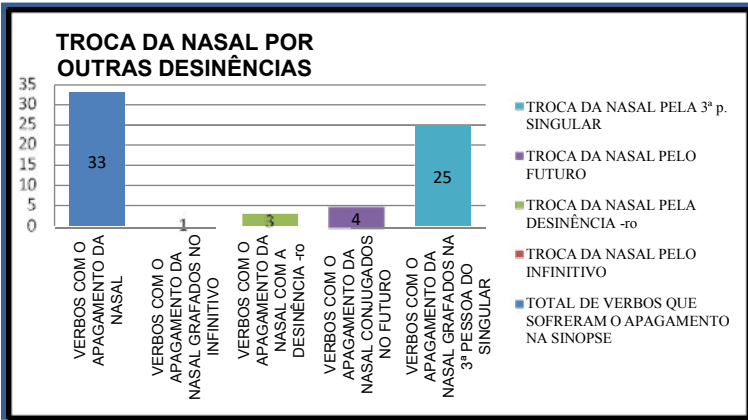


Gráfico 4: Verbos encontrados na sinopse com outras desinências no lugar da nasal.

Percebemos nos textos dos alunos que alguns verbos foram marcados indicando o plural de forma equivocada, pois onde deveria estar a nasal existiam outras desinências. Esse fato nos chamou a atenção, pois os alunos estão identificando o plural, mas ainda não se conscientizaram totalmente da presença da nasal. Mesmo sendo um número pequeno de verbos que sofreram essa troca, é algo que instiga novas pesquisas pelo fato de que a escrita dos textos acaba se reduzindo a primeira pessoa do singular e a terceira do singular, comprovando a nossa hipótese inicial que a fala tem uma grande influência na escrita.

Podemos perceber no gráfico 4 que dos 33 (100%) verbos encontrados nos textos com o apagamento da nasal, 25 (75,55%) destes são marcados na terceira pessoa do singular: “eles deixou, eles foi, eles salvou, eles diz”; seguidos pela desinência no futuro que somaram 04: “eles cairão, eles derão, eles virão, eles ganharão”; e outras em menor quantidade como a desinência -ro totalizando 03, a saber: “começaro > começaram, chamaro > chamaram, quizero > quiseram”; e 01 como a desinência de infinitivo: “eles tirar”.

É notável a conscientização do aluno após a aplicação do complexo lúdico “A Língua em Jogo” e ratificamos os dados através de um comparativo feito entre os dois gráficos abaixo, um baseado no teste diagnóstico, aplicado antes dos jogos, e outro baseado no teste de saída, feito pelos alunos após o momento de reflexão e conscientização com o apoio do produto.

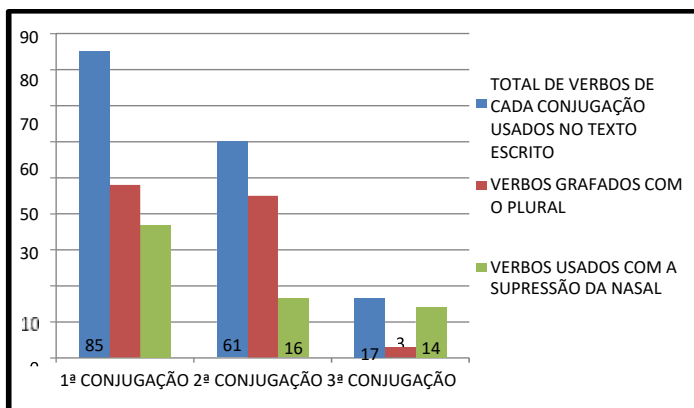


Gráfico 5: Verbs de 3ª pessoa do plural distribuídos nas três conjugações com e sem asupressão do plural no Teste Diagnóstico

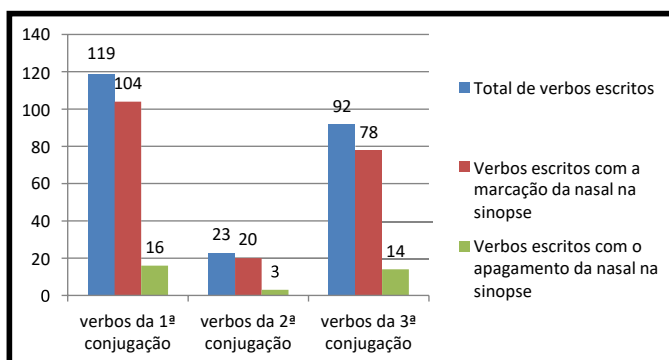


Gráfico 6: Verbs de 3ª pessoa do plural distribuídos nas três conjugações com e sem asupressão do plural no Teste de Saída

PALAVRAS FINAIS

Chegamos ao final deste trabalho e nosso sentimento é de alegria por poder contribuir com o aprendizado de outros alunos que poderão utilizar essa metodologia do “A Língua em Jogo”. Queremos enfatizar para você, professor, que a proposta aqui trazida é apenas uma sugestão de como foi utilizada em minha sala de aula e que poderá também ser utilizada por você, com seus alunos, mas que poderá ser alterada e adaptada para sua realidade e despertar em sua sala de aula o prazer de refletir sobre a língua com alegria e ludicidade.

Como já anunciado, a Língua Portuguesa é um instrumento usado para se comunicar e interagir socialmente. Por meio da Língua os usuários expressam seus sentimentos, emoções, agem e reagem nas diversas práticas sociais.

Por isso, é importante ressaltar a necessidade de levarmos nossos alunos a conhecerem as variáveis linguísticas que regulam nossa língua e a mantêm viva. É preciso também que nós professores nos conscientizemos das inadequações e limitações e dos desvios gramaticais que obedecem às regras próprias da variedade linguística.

Sendo assim, realizamos essa proposta interventiva a fim de levar uma oportunidade aos professores de Língua Portuguesa de conhecerem alguns fenômenos presentes na fala do aluno e a possível influência na escrita, como também, a conscientização do aluno sobre a importância de desenvolver a consciência fonológica para adequar seu texto nas duas modalidades da Língua, seja a falada ou escrita nos diversos momentos de práticas linguísticas.

A autora.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 17. ed. Campinas: Papirus, 2010.

ANTUNES, Celso. **Professores e professores: reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas**. Editora Vozes Limitada, 2012. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=ptBR&lr=&id=t9gbBAAQBAJ&oi=fnd&pg=PI1&dq=professores+e+professouros&ots=jsnVsSyXnZ&sig=jFd8vw_DC4VgliAWy34Fyn4ZBdQ#v=onepage&q=professores%20e%20professouros&f=false. Acesso em: 20 set 2019.

BAGNO, Marcos. **A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BATTISTI, Elisa. **A nasalização no português brasileiro e a redução dos ditongos nasais átonos: uma abordagem baseada em restrições**. 1997. 187f. 1997. PhD Thesis. Tese (Doutorado em Letras)-Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

BATTISTI, Elisa. A redução variável dos ditongos nasais átonos no português do sul do Brasil. **Letras de hoje**, v. 35, n. 1, 2000.

BATTISTI, Elisa. A representação da nasal em coda silábica e os ditongos nasais do português. In: **Anais do XVII Congresso Internacional Asociación de Linguística y Filología de América Latina (ALFAL 2014)**. 2014.

BISOL, Leda. A nasalidade fonológica no português e suas restrições. **Diadorim: revista de estudos linguísticos e literários**, 18: p.116-126, 2016,.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Por que a escola não ensina gramática assim?** – 1ª edição – São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Proposta preliminar. Segunda versão revista. Brasília: MEC, 2016. Disponível em:<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versaorevista.pdf>.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Segunda versão revista. Brasília: MEC, 2018. Disponível em:http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 21 jun. 2019

- CAGLIARI, Luiz Carlos, et al. **Elementos de fonética do português brasileiro**. 1981.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Análise fonológica: introdução à teoria e à prática, com especial destaque para o modelo fonêmico**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002. – (Coleção ideias sobre Linguagem).
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Elementos de fonética do Português Brasileiro**. São Paulo: Paulistana, 2007.
- CAMARA JR., Joaquim Mattoso. **Estrutura da língua portuguesa**. 8.ed. Petrópolis: Vozes, 1977.
- CAMARA JR, Joaquim. **Dicionário de linguística e gramática referente à língua portuguesa**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- CAMARA JR, J. M. **Para o estudo da fonêmica portuguesa**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- CARDOSO, Caroline Rodrigues; COBUCCI, Paula. Concordância de número no português brasileiro. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris et al (Org.). **Por que a escola não ensina gramática assim?**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014, p. 71–107.
- CARDOSO, Denise Porto. **Atitudes linguísticas e avaliações subjetivas de alguns dialetos brasileiros**. Editora Blucher, 2015.
- CASTILHO, Ataliba Teixeira de. **Nova Gramática do Português Brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2012.
- CHAVES, Raquel G. Influência de processos fonológicos na marcação explícita de CVP6. **ReVEL**, edição especial n. 13, 2016. Disponível em: www.revel.inf.br.
- CHAVES, Raquel. **A redução/desnasalização de ditongos nasais átonos finais e a marcação explícita de CVP6: um estudo de correlação**. Orientador, Izete Coelho, coorientador, Izabel Seara, 2017, p. 359. Tese (doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- CRISTÓFARO-SILVA, Thaïs; GUIMARÃES, Daniela Oliveira; CANTONI, Maria Mendes. **Dicionário de fonética e fonologia**. São Paulo: Contexto, 2011.
- CRISTÓFARO-SILVA, Thaïs; FONSECA, Marco S.; CANTONI, Maria. A redução do ditongo [ãw] postônico na morfologia verbal do português brasileiro: uma abordagem baseada no uso. **Letras de Hoje**, v. 47, n. 3, p. 283-292, 2012.
- CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. LEXIKON Editora Digital Ltda, 1985.
- DA SILVA SOUZA, Luiz Carlos; PACHECO, Vera. Uma análise acústica das vogais orais, nasais e nasalizadas no dialeto de Vitória da Conquista-BA. **Signum: Estudos da Linguagem**, 15.2: 401-431, 2012.

FERRARI-NETO, José. Passos em direção a uma teoria da aquisição da morfologia. 2012.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. **Coleção leitura**, p. 21, 2000.

FREITAG, Raquel Meister Ko; SOUZA, Victor Rene Andrade. **Discriminação de palavras e efeitos da variação linguística**.

HAUPT, Carine; SEARA, Izabel Christine. Caracterização acústica do fenômeno de monotongação dos ditongos [aj, ej, oj] no falar florianopolitano. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 15, n. 1, p. 263-290, 2012.

HUIZINGA, Johan. Natureza e significado do jogo como fenômeno cultural. In: _____, **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2005. p. 3-51.

LEON, Sueli Maria Pereira. Escola de Rock e uma abordagem de ensino-aprendizado baseada no Ensino por Projeto. In: QUEIROZ, Napoleão dos Santos; SOUSA, Rozenval de Almeida e (orgs.). **Ao mestre, com carinho: Cinema e Educação**. – São Cristóvão: Editora UFS, 2013.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Cognição, linguagem e práticas sociais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MARGOTTI, Felício Wessling; MARGOTTI, Rita de Cássia Mello Ferreira. **Morfologia do português 2º período**. UFSC, 2011.

MIRANDA, Ana Ruth Moresco; MATZENAUER, Carmen Lúcia Barreto. **Aquisição da fala e da escrita: relações com a fonologia**. *Cadernos de Educação*, 2010, 35: 359- 405.

MORAIS, José et al. Entre a pré-leitura e a leitura hábil: condições e patamares da aprendizagem. In: Maluf, M.R. & Cardoso-Martins, C. (org.). **Alfabetização no século XXI – como se aprende a ler e escrever**. Porto Alegre: Penso, 2013. 183p., ISBN 978-8565848-70-1.

MOTA, Márcia Elia da. Complexidade fonológica e reconhecimento da relação morfológica entre as palavras: um estudo exploratório. **Psic: revista da Vetor Editora**, v. 8, n. 2, p. 131-138, 2007.

NARO, Anthony Julius; SCHERRE, Maria Marta Pereira. **Origens do português brasileiro**. Parábola Books, 2007.

QUEIROZ, Napoleão dos Santos; SOUSA, Rozenval de Almeida e (orgs.). **Ao mestre, com carinho: Cinema e Educação**. – São Cristóvão: Editora UFS, 2013.

QUILLICI NETO, Armindo; SILVA, Lílían Calaça. Navegando “Mar Adentro” pela História da Educação: incursões filosóficas. In: SOUZA, Sauloéber Tarsio de et al (orgs).

Cinema e ensino de história da educação. – Campinas, SP: Editora Alínea, 2013.

ROLO, Maria do Carmo Sá Teles de Araujo; MOTA, Jacyra Andrade. Um estudo sociolinguístico sobre o apagamento de vogais finais em uma localidade rural da Bahia. **Signum: Estudos da Linguagem**, v. 15, n. 1, p. 311-334, 2012.

SANTOS, Sílvia Souza. Descobrir Personagens. In: Literatura em jogo: proposições lúdicas para aulas de português. Alberto Roiphe (org). Aracaju: Criação, 2017, p. 57-60.

SCHERRE, Maria Marta Pereira. ;NARO, Anthony Julius. Sobre a concordância de número no português falado do Brasil. In Ruffino, Giovanni (org) *Dialettologia, geolinguística, sociolinguística. (Atti del XXI Congresso Internazionale di Linguística e Filologia Romanza)* Centro di Studi Filologici e Linguistici Siciliani, Università di Palermo. Tubingen: Max Niemeyer Verlag, 1998. p.509-523. v. 5.

_____. Mudança sem mudança: a concordância de número no português brasileiro. **SCRIPTA**. Belo Horizonte, v. 9. n. 18. p. 107-129. 1º sem. 2006.

_____. Coisas estão muito caras, clf. Sobre as origens do português brasileiro—retrospectiva de um garimpo. **Actas do XX Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística**, Lisboa, APL, 2004. p. 183-194.

SCHERRE, Maria Marta Pereira. A norma do imperativo e o imperativo da norma— Uma reflexão sociolinguística sobre o conceito de erro. **Linguística da norma. São Paulo: Edições Loyola**, p. 217-251, 2002.

SCHWINDT, Luiz Carlos. Um output, dois processos. **Revista da ABRALIN**, v. 14, n. 1, 2015.

SEARA, Izabel C. **Estudo acústico-perceptual da nasalidade das vogais do português brasileiro**. 2000. 270fls. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

SEARA, I.C.; NUNES, V.G.; LAZZAROTTO-VOLCÃO, C. **Fonética e fonologia do Português**: 2o período. [S.l.]: LLV/CCE/UFSC, 2011.

SEARA, Isabel Chistine; NUNES, Vanessa Gonzaga; VOLCÃO, Cristiane Lazzarotto. **Para conhecer fonética e fonologia do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2015.

SERGIPE. Secretaria Estadual de Educação. **Proposta Curricular do Estado de Sergipe**. 2018. Disponível em: ConsultaPública:<http://bit.ly/conpublica>. Acesso em: 09/09/2018.

SERGIPE. Secretaria Estadual de Educação. Currículo de Sergipe. 2018. Disponível em:[https://www.seed.se.gov.br/arquivos/CURRICULO.DE.SERGIPE.v.02Regulamenta do.pdf](https://www.seed.se.gov.br/arquivos/CURRICULO.DE.SERGIPE.v.02Regulamenta%20do.pdf). Acesso em: 21/06/2019.

SILVA, Ana Cristina. Consciência fonológica e morfológica e a natureza dos erros ortográficos em crianças do segundo ano de escolaridade com e sem dificuldades de aprendizagem. **Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia**, 2010, p. 2693-2703.

SILVA, Maria do Perpétuo Socorro Conceição da. Marcas da oralidade na escrita: um estudo sobre a monotongação e o apagamento do [r] no ensino médio. **In: Anais do V Congresso de Estudos Linguísticos e Literários na Amazônia.** Programa de Pós- Graduação em Letras. UFPA, , 2016, p. 222-235.

VIEGAS, Maria do Carmo; OLIVEIRA, Alan Jardel de. Apagamento da vogal átona final em Itaúna/MG e atuação lexical. **Revista da ABRALIN**, v. 7, n. 2, 2008.