



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE - PROFLETRAS

ADRIANA ALVES DE SANTANA SANTOS

QUANDO A AUSÊNCIA DA MARCA DE PLURAL EM VERBOS INFLUENCIA A
ESCRITA: UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO ESCRITA E ORAL DE
ESTUDANTES SERGIPANOS

SÃO CRISTÓVÃO
2020

ADRIANA ALVES DE SANTANA SANTOS

QUANDO A AUSÊNCIA DA MARCA DE PLURAL EM VERBOS INFLUENCIA A
ESCRITA: UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO ESCRITA E ORAL DE
ESTUDANTES SERGIPANOS

Relatório de pesquisa apresentado ao curso de
Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS
– da Universidade Federal de Sergipe, Campus São
Cristóvão, como requisito para a obtenção do título
de mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Linha de pesquisa: Teoria e Análise Linguística

Orientadora: Prof. Dra. Vanessa Gonzaga Nunes

SÃO CRISTÓVÃO
2020

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

S237q Santos, Adriana Alves de Santana
Quando a ausência da marca de plural em verbos influencia a escrita : uma análise da produção escrita e oral de estudantes sergipanos / Adriana Alves de Santana Santos ; orientadora Vanessa Gonzaga Nunes.– São Cristóvão, SE, 2020.
116 f. : il.

Relatório (mestrado profissional em Letras) –
Universidade Federal de Sergipe, 2020.

1. Língua portuguesa – Escrita. 2. Língua portuguesa – Português falado. 3. Fonética. 4. Fonologia. 5. Língua portuguesa – Verbos. I. Nunes, Vanessa Gonzaga, orient. II. Título.

CDU 808.1



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA-POSGRAP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM LETRAS PROFLETRAS/SC



ATA DE DEFESA DA COMISSÃO JULGADORA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APRESENTADA PELA ESTUDANTE ADRIANA ALVES DE SANTANA SANTOS PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE MESTRE PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE – PROFLETRAS. Aos vinte dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e vinte, às nove horas, no Auditório de Geografia da Universidade Federal de Sergipe, reuniu-se a Comissão Julgadora da Dissertação de Mestrado de **ADRIANA ALVES DE SANTANA SANTOS**, composta pelas professoras doutoras: **VANESSA GONZAGA NUNES** (Presidente da Banca), **DENISE PORTO CARDOSO** (membro interno) e **VERA PACHECO** (membro externo ao programa) para examinar o trabalho apresentado sob o título **QUANDO A AUSÊNCIA DA MARCA DE PLURAL EM VERBOS INFLUENCIA A ESCRITA: UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO ESCRITA E ORAL DE ESTUDANTES SERGIPANOS**. O orientador, assumindo os trabalhos na qualidade de Presidente da Comissão, passou a palavra à candidata, informando a todos o tempo limite de 20 minutos para a apresentação inicial. Terminada a exposição da mestranda, a Presidente passou a palavra a cada um dos membros da Comissão Julgadora, informando que o tempo previsto para a arguição era de trinta minutos. Após a arguição, a comissão deliberou sobre o resultado da avaliação do trabalho. Em relação ao título de “Mestre Profissional em Letras”, a mestranda foi considerada:

- ☒ APROVADA
☐ APROVADA COM RESTRIÇÃO
☐ REPROVADA

Parecer:

O trabalho da mestranda Adriana Alves de Santana Santos atende às exigências do PROFLETRAS e apresenta bastante qualidade e possibilidade de ser replicado nas escolas públicas do estado.

Para constar, eu, Luana Francisca da Silva Fraga (secretária), lavrei a presente ata, que será lida, aprovada e assinada pelos Membros da Comissão Julgadora. Cidade Universitária “Prof. José Aloísio de Campos”, 20 de fevereiro de 2020.

VANESSA GONZAGA NUNES
PRESIDENTE

DENISE PORTO CARDOSO
EXAMINADORA INTERNA

VERA PACHECO
EXAMINADORA EXTERNA

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 motivam 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. Me faltam 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 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

QUANDO A AUSÊNCIA DA MARCA DE PLURAL EM VERBOS INFLUENCIA A ESCRITA: UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO ESCRITA E ORAL DE ESTUDANTES SERGIPANOS

RESUMO: O presente trabalho se ocupará de fazer uma relação entre a produção escrita e oral de alunos de 9º ano do Ensino Fundamental, do turno vespertino, da Escola Municipal Profª Adília de Aguiar Leite, localizada no município de Carmópolis/SE, no que concerne à realização de formas verbais de 3ª pessoa do presente do indicativo. Investigaremos a recorrência da natureza das omissões na flexão verbal dessa produção escrita e como se dá a realização ou a não realização dos segmentos correlatos na fala. 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. 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 para esses contextos em análise, como 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, consequentemente, motivar o desenvolvimento de atividades que façam os alunos perceber as congruências e as incongruências entre a fala e o sistema notacional que é a escrita. A variação linguística utilizada entre sujeito e verbo de terceira pessoa do plural no Português Brasileiro (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, Cristófar-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. A partir da análise que foi feita podemos dizer que essa escrita sofre influência da oralidade, pois o texto escrito contém muitas características da fala e, portanto, os alunos se utilizam das palavras que fazem parte do seu léxico e as grafam do mesmo jeito que as produzem na fala, sem conscientização e monitoramento que deve ser feito nas diferentes situações, a depender do grau de formalidade e dos interlocutores. Sendo assim, intervimos nesse processo, através de uma proposta de ensino intitulada “A Língua em Jogo” que, no que diz respeito ao aluno, deu oportunidades à esse de desenvolver ou aprofundar a sua consciência fonológica fazendo pontes com a relação entre a fala e a escrita e a refletir sobre a Língua Portuguesa, mais especificamente sobre a marcação da nasal nas formas verbais de terceira pessoa do plural. No que concerne os professores, pretende ser uma ferramenta que possibilite o conhecimento de alguns fenômenos presentes na fala do aluno e a compreensão sobre as relações existentes entre a oralidade e o texto, com vistas a dirimir erros na escrita de verbos conjugados.

Palavras-Chave: Fala; Escrita; Consciência fonética/fonológica; Formas verbais.

WHEN THE ABSENCE OF THE PLURAL MARK IN VERB FORMS INFLUENCES WRITING: AN ANALYSIS OF WRITTEN AND ORAL PRODUCTION OF SERGIPAN STUDENTS

ABSTRACT: The present work will deal with the relation between the written and oral production of 9th grade students of the Elementary School, of the afternoon shift, of the Profª Adília de Aguiar Leite Municipal School, located in the municipality of Carmópolis / SE, regarding the 3rd person verb forms from the simple present tense. We will investigate the recurrence of the nature of omissions in the verbal flexion of this written production and how the related segments in speech are performed or not. Specifically, we will deal in writing with omissions of verb-bending nasal consonants in the third person plural simple present tense and their correlations with phonetic diphthongs or nasal trace deletion in the oral production of these students. The objective of this work is to collect data to analyze and describe how to mark the plural of third person verbs and to investigate to what extent orality may be influencing students' written production. It is intended to discuss the phonetic descriptions for these contexts under analysis, as it is also the objective of this work to make teachers wake up to the importance of reflecting on the phonetic / phonological awareness linked to writing, and, consequently, motivate the development of activities that make students realize the congruences and incongruities between speech and the notational system that is writing. The linguistic variation used between subject and third-person plural verb in Brazilian Portuguese (BP) is a phenomenon that we intend to analyze from the perspective of phonetics and phonology, without losing sight of the fact that such investigations must necessarily interface with syntax and morphology. To support our work, we will seek support from Cagliari's (2002) theoretical assumptions about the interface between Phonetics / Phonology and Morphology, Cristófar-Silva et al. (2012), Battisti (2000) and Schwindt (2015) on the reduction of the diphthong in an unstressed position and the possible alteration of verbal flexion, as well as other authors who reflect on the nasal and the importance of phonological awareness in the acquisition of writing. From the analysis that was made we can say that this writing is influenced by orality, because the written text contains many characteristics of speech and, therefore, students use the words that are part of their lexicon and spell them in the same way as they produce in speech, without awareness and monitoring that must be done in different situations, depending on the degree of formality and the interlocutors. Therefore, we intervene in this process, through a teaching proposal entitled "The Language at Stake" which, as far as the student is concerned, has given them the opportunity to develop or deepen their phonological awareness by bridging the relationship between speech and language. writing and reflecting on the Portuguese language, more specifically on the marking of the nasal in the third person verb forms of the plural. With regard to teachers, it aims to be a tool that enables the knowledge of some phenomena present in the student's speech and the understanding of the relations between orality and the text, with a view to resolving errors in the writing of conjugated verbs.

Keywords: Speech; Writing; Phonetic / phonological awareness; Verbal forms

Lista de Figuras

Figura 3.1 Imagem utilizada para motivação de escrita no teste diagnóstico. Jovens reunidos para foto -----	41
Figura 3.2 Imagem utilizada para motivação de escrita no teste diagnóstico. Jovens conectados à internet -----	41
Figura 3.3 Forma de onda, espectrograma e segmentação da produção oral de [iʃ.ˈtu.dɐ] para “estudam” -----	47
Figura 3.4 Forma de onda, espectrograma e segmentação da produção oral de [ˈɡoʃ.tɐ] para “gostam” -----	47
Figura 3.5 Texto produzido pela aluna K.I. Em destaque, com grifo, as palavras: ligam e querem que foram grafadas “liga” e “quer”, respectivamente -----	52
Figura 4.1 Imagens das cartas do Jogo da Memória -----	56
Figura 4.2 Cartas com a logomarca do Jogo -----	58
Figura 4.3 Cartas com os cartazes de filme -----	58
Figura 4.4 Cartas com os cartazes dos filmes -----	59
Figura 4.5 Cartas com os cartazes dos filmes -----	59
Figura 4.6 Cartas surpresa -----	60
Figura 4.7 Máquina do Passa ou Repassa e a Roleta -----	60
Figura 4.8 Peças do Quebra-Cabeça -----	61
Figura 4.9 Peças do Quebra-Cabeça -----	61
Figura 4.10 Imagem do Quebra-Cabeça -----	62
Figura 5.1 Trecho da crônica produzida por L.F. -----	69
Figura 5.2 Trecho da crônica produzida por K.I. -----	70
Figura 5.3 Trecho da crônica produzida por D.M. -----	71
Figura 5.4 Trecho da crônica produzida por R.V. -----	72

Lista de Quadros

Quadro 2.1 Estrutura verbal -----	35
Quadro 2.2 Estrutura verbal produzida com dados dos alunos -----	35
Quadro 3.1 Variáveis Independentes -----	43
Quadro 4.1 Cronograma com as etapas do “A Língua em Jogo” -----	68

Lista de Tabelas

Tabela 3.1 Dados Coletados no Texto Oral dos Alunos -----	44
Tabela 3.2 Comparação da Palavra Alvo com a Fala X Escrita -----	45

Lista de Gráficos

Gráfico 3.1 Verbos de 3ª Pessoa do Plural com Apagamento da Nasal no Texto Oral	48
Gráfico 3.2 Verbos de 3ª Pessoa do Plural Usados no Texto Escrito -----	49
Gráfico 3.3 Supressão da Nasal na Escrita de Verbos Pertencentes às Três Conjugações -----	50
Gráfico 3.4 Relação das Formas Verbais com a Supressão da Nasal e o Contexto Posterior -----	51
Gráfico 5.1 Marcação da Nasal na Sinopse-----	74
Gráfico 5.2 Resultados encontrados na Sinopse -----	75
Gráfico 5.3 Verbos encontrados na Sinopse com outras desinências -----	76
Gráfico 5.4 Verbos nas 3 conjugações no Teste Diagnóstico-----	77
Gráfico 5.5 Verbos nas 3 conjugações no Teste de Saída-----	77

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	22
2.1. Fonética e fonologia	22
2.2. Apagamento	23
2.3. O fenômeno do apagamento na forma verbal de 3ª pessoa do plural na fala e na escrita	24
2.4. Nasais	29
2.4.1. A concepção de nasais no português brasileiro	29
2.4.2. Ditongos nasais	30
2.4.3. As Teorias Bifonêmica e Monofonêmica	31
2.5. A importância da consciência fonológica na aquisição da escrita	33
2.6. Aquisição da Morfologia	34
2.6.1. A estrutura verbal	35
2.7. Um novo olhar sobre o aluno	36
2.7.1. Cinema e Educação	38
3 METODOLOGIA	39
3.1. Descrição da escola e público alvo	39
3.2. Teste Diagnóstico	40
3.2.1. Objetivo do teste diagnóstico	41
3.2.2. Etapas do teste diagnóstico	42
3.2.3. Resultados e considerações	42
3.3. Análise dos Dados do Teste Diagnóstico	42
3.3.1. Coleta de dados de produção escrita	43
3.3.2. Coleta de dados de produção oral	43
3.4. Da produção oral	46
3.5. Da produção escrita	48
3.6. Reflexão sobre a escrita dos alunos no teste diagnóstico	52

4	PRODUTO	54
4.1.	Objetivo do jogo	55
4.2.	Objetivo da aprendizagem	55
4.3.	“A Língua em Jogo”	55
4.4.	Colocando em prática “A Língua em Jogo”	62
4.5.	Exposição do “A Língua em Jogo”	66
4.6.	Metodologia do “A Língua em Jogo”	67
5	TESTE DE SAÍDA	69
5.1.	Análise dos dados a partir do teste de saída	69
5.2.	Dados produzidos pelos alunos na sinopse	69
5.3.	Visão Panorâmica da Escrita dos Alunos no Teste de Saída	72
5.4.	Análise dos Dados do Teste de Saída	73
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	78
	REFERÊNCIAS	81
	APÊNDICES	86
	APÊNDICE A: Modelo de Teste Diagnóstico	87
	APÊNDICE B: Modelo de Teste de Saída	88
	APÊNDICE C: MÓDULO DIDÁTICO	89
	ANEXOS	110
	ANEXO A: Texto de aluno no teste diagnóstico	111
	ANEXO B: Texto de aluno no teste de saída	112
	ANEXO C: Texto de aluno no teste de saída	113
	ANEXO D: Texto de aluno no teste de saída	114
	ANEXO E: Texto de aluno no teste de saída	115
	ANEXO F: Texto de aluno no teste de saída	116

1 INTRODUÇÃO

Diariamente estamos em contato com a produção escrita dos alunos e consequentemente 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, consequentemente, 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, consequentemente, 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.

A fim de buscar entender esse contexto que influencia a escrita das formas verbais, elencamos alguns objetivos específicos que nortearão nosso trabalho:

a- Investigar a relação entre fala e escrita, no que concerne ao apagamento e omissão do plural das formas verbais de 3ª pessoa;

b- Discriminar os processos fonológicos utilizados no material fônico e sua interferência na escrita;

c- Propor uma atividade interveniente com base nos pressupostos teóricos da Fonética e da Fonologia com o objetivo de levar o aluno a refletir sobre os processos fonológicos presentes na fala e, conseqüentemente, despertar para a consciência fonológica a fim de manipular os sons das palavras e sua relação com a escrita.

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 Dialectos 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)

É necessário que tanto alunos quanto professores tomem conhecimento acerca das variáveis linguísticas que regulam nossa língua e a mantêm viva. É preciso que se conscientizem das inadequações e limitações da oralidade que as análises tradicionais

por si só não dão conta, pois, mesmo os desvios gramaticais utilizados na fala que influenciam a escrita possuem certa lógica dentro do sistema da língua e não são cometidos por acaso, mas porque obedecem às regras próprias de sua variedade linguística. Sobre essas relações entre a fala e a escrita, os PCN (1998) já assinalavam 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)

Esse pensamento de ampliação sobre o domínio da língua é visto nos PCN que orienta o ensino a fim de levar o aluno a: “refletir sobre os fenômenos de linguagem, particularmente os que tocam a questão de variação linguística, combatendo a estigmatização, discriminação e preconceito relativo ao uso da língua” (BRASIL, 1998, p. 59).

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, p. 245), 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, p.245).

Na Base Comum Curricular Nacional determinam-se 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 linguísticos [...] 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).

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 pessoa do 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, Cristófaros-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.

Com base nos dados percorridos, buscaremos respostas para algumas questões e partindo destas, levantamos algumas hipóteses que podem ser visualizadas a seguir:

P1. A escrita dos alunos está sendo influenciada pela oralidade?

H1. Sim. Acreditamos que nossos dados vão mostrar que o aluno se utiliza das referências que têm mentalmente para grafar as palavras no texto, ou seja, ele expressa foneticamente as formas verbais de 3ª pessoa com o apagamento do plural e, conseqüentemente, leva essa imagem para a escrita, sem refletir sobre a língua falada e a norma padrão da escrita.

P2. Existe algum processo fonológico influenciando a escrita dos alunos?

H2. Sim. Acreditamos que haja algum processo, no mínimo, um apagamento e a literatura nos ajudará a definir outros que possam descrever e explicar o que está influenciando a escrita dos alunos.

P3. Quais as implicações de encarar a omissão da marca de plural como um erro ortográfico?

H3. Implica, principalmente, nas estratégias que conscientizam para como tratar o erro. Acreditamos que, na escrita, a omissão do plural das formas verbais, na maioria das vezes é vista pelos professores somente como erro ortográfico o que gera um diagnóstico precipitado. Algumas omissões podem estar associadas à fala e, conseqüentemente, tais erros possam ser dirimidos a partir da consciência fonológica do falante. Acreditamos que, depois da aplicação, nosso produto demonstrará que o fato de chamar a atenção para a produção oral e suas correlações com a escrita faz com que os alunos passem a refletir na hora de escrever. Logo, não refletir sobre a natureza do erro pode favorecer os estigmas, o preconceito linguístico. Pode ainda favorecer o insucesso e a evasão.

P4. Qual a natureza das omissões da flexão verbal e dos apagamentos na produção oral das nasais das formas verbais de 3ª pessoa do plural?

H4. Acreditamos que a escolha passa pela fala. Se a oralidade não traz marcas de nasal, a nasal não será grafada.

P5. Após a aplicação do produto, que pretende despertar para a consciência fonológica nos alunos do 9º ano do ensino fundamental, haverá mudanças na escrita das formas verbais de 3ª pessoa do plural?

H5. Acreditamos que estratégias didáticas que venham intervir pontualmente sobre o problema podem promover a consciência sobre as congruências e incongruências entre a fala e a escrita. Consequentemente, teremos menor incidência de erro desta natureza após atividades que façam com que os alunos reflitam sobre a representação das nasais em flexões verbais de 3ª pessoa do plural.

Visando responder essas perguntas, analisamos a escrita e a produção oral de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, do turno vespertino, da Escola Municipal Profª Adília de Aguiar Leite, localizada no município de Carmópolis/SE, no que concerne à realização de formas verbais de 3ª pessoa do presente do indicativo. Investigamos a recorrência da natureza das omissões na flexão verbal na produção escrita e como se deu a realização ou a não realização dos segmentos correlatos na fala.

Para alcançar nosso objetivo, estruturamos nosso trabalho da seguinte forma:

A segunda 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 terceira seção apresentaremos a metodologia com informações sobre o teste diagnóstico, que serviu para nortear a pesquisa, uma contextualização da escola e dos alunos envolvidos e uma breve análise dos dados encontrados no teste diagnóstico e uma breve reflexão sobre essa fala e escrita inicial.

Na quarta 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. Encerraremos com as

considerações finais, referências, apêndices contendo o módulo didático com a descrição das etapas realizadas em sala de aula e, por fim, os anexos.

O presente trabalho contou com o financiamento da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior para realização da pesquisa e estudos necessários em cada etapa.

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 Cristófaros-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 formaem zootecnia e me casaa só depois que eu terminaa 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 [êj]” (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 [kâtã] 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 ressilabação. 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 Cristófar-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:

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) 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 [ěj] 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 subyacência, 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)

Cristófar-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 (1997) 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.

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)

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.

Para Cagliari (1977 *apud* Battisti 2014, p. 7), no final de palavra, “tanto monotongos quanto ditongos podem ser seguidos de /N/. Nesses casos, o arquifonema 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 arquifonema /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 MATZENAUER, 2010, p. 374)

2.5 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 Moraes 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.

2.6 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.

2.6.1 A Estrutura Verbal

A estrutura dos verbos engloba uma diversidade rica de possibilidades flexionais. Basicamente, sua estrutura se resume a seguinte sequência: 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 2.1: 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 2.2: 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 2.1 expõe a flexão verbal proposta pela Morfologia, mas que na prática, conforme tabela 2.2, 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 a sua prática docente.

2.7.1. 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 (QUILLICI NETO 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

Entendendo que nosso objetivo é investigar o apagamento da nasal nas formas verbais do presente do indicativo, realizamos uma pesquisa no ano de 2018 com alunos do 9º ano do ensino fundamental que possibilitou um corpus com textos escritos e orais que foram analisados para diagnosticar o problema na turma, alvo da nossa pesquisa, como também, deu suporte para criar um produto que pudesse despertar para a consciência fonológica, bem como dirimir os erros de escrita.

Dito isto, seguiremos com as seguintes etapas: Apresentaremos um breve panorama da turma, alvo do nosso estudo, mostraremos o teste diagnóstico realizado no início da pesquisa, a fim de diagnosticar o apagamento nas formas verbais, expomos as variáveis linguísticas que serviram de base para realizar a análise e, por fim, o teste de saída feito após a intervenção para perceber se as atividades realizadas surtiram o efeito almejado.

Explicaremos a natureza da amostra e o processo de levantamento e codificação dos dados.

3.1 Descrição da escola e público alvo

A Escola Municipal Profª Adília de Aguiar Leite, situada no município de Carmópolis, está localizada num bairro mais afastado do centro de Carmópolis, bairro residencial onde a maioria da população é humilde e com pouco nível de escolarização.

A turma do 9º ano, do turno vespertino, sobre a qual nos baseamos para fazer a pesquisa, é composta por 40 alunos, entre 13 a 20 anos. São alunos residentes tanto na zona urbana quanto na zona rural de Carmópolis, os quais utilizam transporte escolar fornecido pelo município para chegar até a escola. Inseridos em famílias heterogêneas, com baixo nível de escolarização e renda per capita baixa, são famílias assistidas pelas políticas públicas, pois, para complementação da renda recebem bolsa família do governo federal e cesta básica da administração municipal.

No período em que a pesquisa foi feita, alguns pais de alunos se encontravam desempregados, pois prestavam serviços a firmas terceirizadas da Petrobrás, principal atividade econômica do município, mas por conta da crise financeira enfrentada por essa empresa foram dispensados. As turmas são compostas por alunos com distorção de idade/série o que dificulta a concentração e aprendizagem dos conteúdos. Dentre os alunos que frequentam as aulas, 12 deles se encontram com as notas abaixo da média, apesar de serem assíduos. Observamos que muitos não se dedicam às aulas nem ao aprendizado dos conteúdos, resultando em notas abaixo ou na média estipulada para o ensino público que é de 5,0 pontos.

3.2 Teste Diagnóstico

Para composição deste trabalho nos baseamos na pesquisa-ação, que, conforme André (2010, p. 33), “envolve sempre um plano de ação, que se baseia em objetivos, em um processo de acompanhamento e controle da ação planejada e no relato concomitante desse processo, recebendo muitas vezes o nome de intervenção”, a fim de coletar dados e intervir no processo de ensino-aprendizagem na turma pesquisada.

Para investigar a relação da produção oral com a produção escrita e com intuito de colaborar com a diminuição de erros desta natureza, optou-se pela realização de um teste diagnóstico que consistiu em uma atividade de produção textual a fim de pesquisar esse fenômeno e as relações da oralidade e a escrita. A atividade de produção escrita proposta aos alunos teve como *input* imagens de jovens em diversos momentos interacionais. A seguir, algumas imagens utilizadas na atividade que serviu de corpus para análise:



Figura 3.1: Imagem utilizada para motivação de escrita no teste diagnóstico. Jovens reunidos para foto.



Figura 3.2. Imagem utilizada para motivação de escrita no teste diagnóstico. Jovens conectados à internet.

3.2.1. Objetivo do teste diagnóstico:

O teste diagnóstico foi aplicado com 26 alunos do 9º ano C, da Escola Municipal Profª Adília de Aguiar Leite, no município de Carmópolis – SE, pelo professor de Inglês Márcio Túlio Martins de Oliveira e tinha como objetivo a produção de um texto que narrasse uma história imaginada por eles, em que pudessem citar várias situações vividas pelos jovens nos dias atuais e de modo que pudessem expressar sua opinião sobre o comportamento desses adolescentes, tanto os do próprio município onde vivem quanto de adolescentes de lugares mais afastados.

Essa atividade serviu para nortear a pesquisa que traçamos na referida escola a fim de identificar a natureza dos desvios da norma-padrão relacionados à ausência do plural na escrita e pensar estratégias que pudessem investigar a correlação com a fala. A partir da atividade escrita, realizamos, em outro dia, a gravação de narrativas orais com 11 alunos desta mesma turma e foi possível perceber, de oitiva, que, na fala, também ocorrem apagamentos de elementos que marcam o plural dos verbos. Essa atividade de gravação foi realizada na sala de aula, no horário referente à disciplina de Português. A professora solicitou que os alunos relembbrassem mentalmente a temática do texto escrito em aula anterior com o professor de Inglês e sugeriu a narração dessa história oralmente para ser gravada através do celular, em sala de aula, durante o horário da disciplina de Português que contabilizaram duas aulas de 50 min, em momento semi-espontâneo. A fim de deixar os colegas mais à vontade e as palavras fluírem livremente, um dos alunos da turma, identificado por C.G. se prontificou para intermediar a contação da narrativa.

3.2.2. Etapas do teste diagnóstico

Sendo assim, esse 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.

3.2.3. Resultados e considerações

A partir dos registros dos estudantes, percebemos que a produção oral desses alunos poderia estar motivando a realização escrita e, sendo assim, a fonética e a fonologia, ao lado de outras áreas da linguística como a morfologia e a sintaxe, podem nos auxiliar a descrever e interpretar o fenômeno encontrado na fala destes alunos e a criar estratégias que possam mediar a oralidade e a escrita. Desenvolvemos, portanto, uma pesquisa-ação na turma já anunciada, objetivando promover a consciência fonética-fonológica sobre os fonemas referentes à desinência de número com vistas a reduzir, na escrita, o número de supressões de morfemas correlatos.

3.3 Análise dos Dados do Teste Diagnóstico

Levando em consideração a turma descrita e o problema referente à ausência de plural nas formas verbais de 3ª pessoa, analisaremos o corpus deste trabalho que se refere às produções orais e escritas dos alunos. Com base em duas variáveis linguísticas, descritas no quadro abaixo 3.1, iremos considerá-las como norteadoras das análises a fim de descrever as variações linguísticas comuns à fala e a escrita dos alunos.

A fim de analisar os dados encontrados nos textos orais e escritos dos alunos, consideraremos as variáveis independentes, expostas no quadro 3.1, baseado em Chaves (2016), a fim de analisar os dados encontrados nos textos orais e escritos dos alunos.

VARIÁVEIS INDEPENDENTES		
Variáveis	Grupo de fatores	Exemplos
(i) redução do ditongo e desnasalização	[ãw], [ãy]	fum [ãw] > fum [a] Sab [ãy] > Sab [i] desobedec[ã y] > desobedec [i]
(ii) Saliência fônica Naro (1981) apud Chaves (2016)	a) Nível 1a b) Nível 1b c) Nível 1c d) Nível 2a e) Nível 2b f) Nível 2c g) Nível 2d h) Nível 2e	come/comem fala/falam faz/fazem dá/dão bateu/bateram falou/falaram é/são disse/disseram

Quadro 3.1: Envelope de variação – Variáveis independentes linguísticas. Baseado em: Chaves (2016, p.194)

Conduziremos as análises com base nas variáveis citadas no quadro acima e colheremos os resultados que serão discutidos na seção 4.

Descreveremos aqui a metodologia utilizada para a coleta de dados do teste diagnóstico. A primeira etapa diz respeito a uma atividade de produção escrita e a segunda a uma coleta de dados orais.

3.3.1. Coleta de dados de produção escrita

Nesta primeira etapa, propomos aos alunos uma atividade baseada em imagens de vários jovens em contextos variados. Participaram 27 alunos, da turma do 9º ano do ensino fundamental, em ambiente escolar.

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.

3.3.2. Coleta de dados de produção oral

A segunda etapa, que diz respeito a coleta de dados orais, pedia que os alunos contassem histórias baseadas na produção escrita anterior.

Neste momento, gravamos a fala desses alunos que se fundamentaram na temática do 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.

Dados Coletados no Texto Oral dos Alunos - Tabela 3.1:

Tabela 3.1. Dados retirados do texto oral dos alunos. Tabela elaborada pela professora/pesquisadora a fim de relacionar e comparar a palavra-alvo com a palavra articulada e sua respectiva forma no infinitivo.

VERBOS NA 3ª PESSOA DO PLURAL DO PRESENTE DO INDICATIVO			
CONJUGAÇÃO	VERBOS NO INFINITIVO	PALAVRA - ALVO	REALIZAÇÃO NA FALA
1ª-AR	Ligar	Ligam	Liga
	Acabar	Acabam	Acaba
	Prestar	Prestam	Presta
	Comportar	Comportam	Comporta
	Achar	Acham	Acha
	Chegar	Chegam	Chega
	Deixar	Deixam	Deixa
	Fumar	Fumam	Fuma
2ª-ER	Gostar	Gostam	Gosta
	Bater	Batem	Bate
	Querer	Querem	Que
	Desobedecer	Desobedecem	Desobedece
	Escolher	Escolhem	Escolhe
3ª-IR	Saber	Sabem	Sabe
	Querer	Querem	Quer
	Descobrir	Descobrem	Descobre

Ao ouvir as falas dos alunos neste software, selecionamos as formas verbais que foram pronunciadas com o apagamento do plural. Essas mostras de fala foram confrontadas com as produções escritas dos mesmos alunos. Percebemos, então, que as

ocorrências de apagamento na fala coincidem com as supressões da escrita, o que nos motivou a pesquisar a possível interferência da fala nos textos desses alunos. Na tabela 3.2, apresentamos a comparação dos dados de fala escrita e oral. Na primeira coluna temos a palavra alvo, na segunda, a transcrição fonética de alguns dados de produção oral e, na terceira, a grafia das palavras correlatas retiradas dos textos escritos.

Comparação da Palavra Alvo com a Fala X Escrita – Tabela 3. 2:

Tabela 3.2. Dados retirados dos textos orais e escritos dos alunos. Tabela elaborada pela professora/pesquisadora a fim de relacionar e comparar a palavra-alvo com as palavras articuladas e grafadas pelos alunos.

PALAVRA ALVO	PALAVRA PRONUNCIADA	GRAFIA DA PALAVRA
Estudam	[iʃˈtudɐ]	Estuda
Gostam	[ˈgɔʃtɐ]	Gosta
Querem	[ˈkɛ]	Quer
Preocupam	[proˈkupu]	Preocupa
Ficam	[ˈfikɐ]	Fica
Fazem	[ˈfajz]	Faz
Obedecem	[obɛˈdɛsɪ]	Obedece
Sofrem	[ˈsɔfrɪ]	Sofre

Esses dados utilizados nas tabelas 3.1 e 3.2 foram coletados nos textos produzidos pelos alunos, cuja atividade foi explicada na seção 3.1, como também na entrevista gravada e analisada através do software Praat.

Esta seção será dedicada à análise dos dados coletados no teste diagnóstico, que contempla dados de escrita e de oralidade. Quanto à escrita, fizemos o levantamento do número de possibilidades de verbos com marca de plural e as ocorrências de ausência. Observamos também a natureza dessas omissões, ou seja, observamos se o aluno simplesmente omitiu a desinência, se ele modificou o verbo ou realizou alguma marcação específica que substituiu o plural. Da mesma forma, tentamos controlar os contextos de maior ocorrência de omissão, visando inferir se há algum tipo de motivação mais relevante que outra.

No que concerne às produções orais, a partir dos dados acústicos, visualizamos como se deu a desnasalização ou o apagamento na palavra. Observamos, por exemplo, se o ditongo se apaga por completo, se permanece uma vogal oral, etc. Na sequência,

recuperamos a produção escrita para que pudéssemos comparar as duas competências e mostrar a relação que existe entre elas.

3.4 Da produção oral

Esses dados foram obtidos a partir da coleta do corpus, que se deu através de uma entrevista, detalhada no item 3.3.2, na metodologia deste trabalho. Enfatizamos que nosso objetivo ao utilizar o Praat não foi para fazer uma análise acústica, mas para fins didáticos, pois nos dados coletados não é possível, de oitiva, perceber as três fases de uma nasal, que são a fase oral, fase nasal e murmúrio. Percebe-se ainda que de maneira muito superficial, que o desenho das vogais, tanto no nível da curva de onda quanto no espectrograma, está mais atrelado a uma vogal oral, ou seja, sem o murmúrio que se caracteriza pela perda de energia.

As gravações analisadas no Praat não têm a pretensão de inferir sobre o grau de apagamento ou sobre a qualidade da vogal que resta a partir de tal processo. Lançamos mão deste programa pura e simplesmente para avaliar minimamente se há ou não apagamento da nasal em verbos conjugados na 3ª pessoa. Buscamos identificar, portanto, se as vogais que compõem a sílaba final apresentam um desenho nasal e não oral e vice-versa, ou seja, se percebemos, acusticamente e perceptualmente, se a realização mantém pistas das fases que caracterizam uma vogal nasal: trecho oral, nasal e murmúrio.

Como podemos ver nas figuras 3.3 e 3.4, 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.

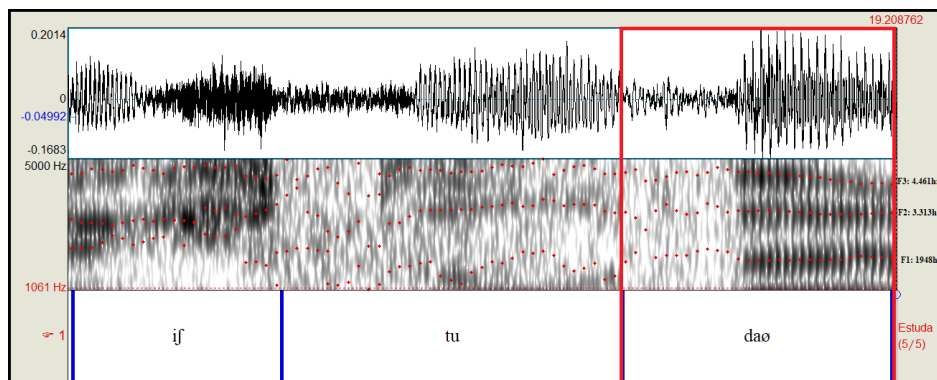


Figura 3.3. Forma de onda, espectrograma e segmentação da produção oral de [iʃ. 'tu.də] para “estudam”

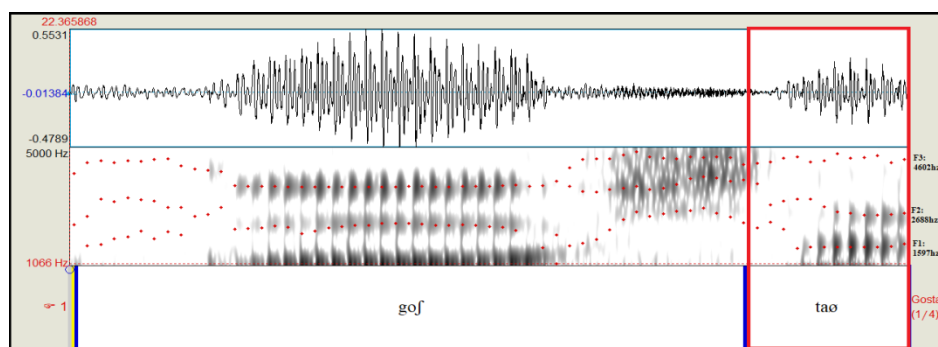


Figura 3.4. Forma de onda, espectrograma e segmentação da produção oral de [ˈgof.tə] para “gostam”

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.

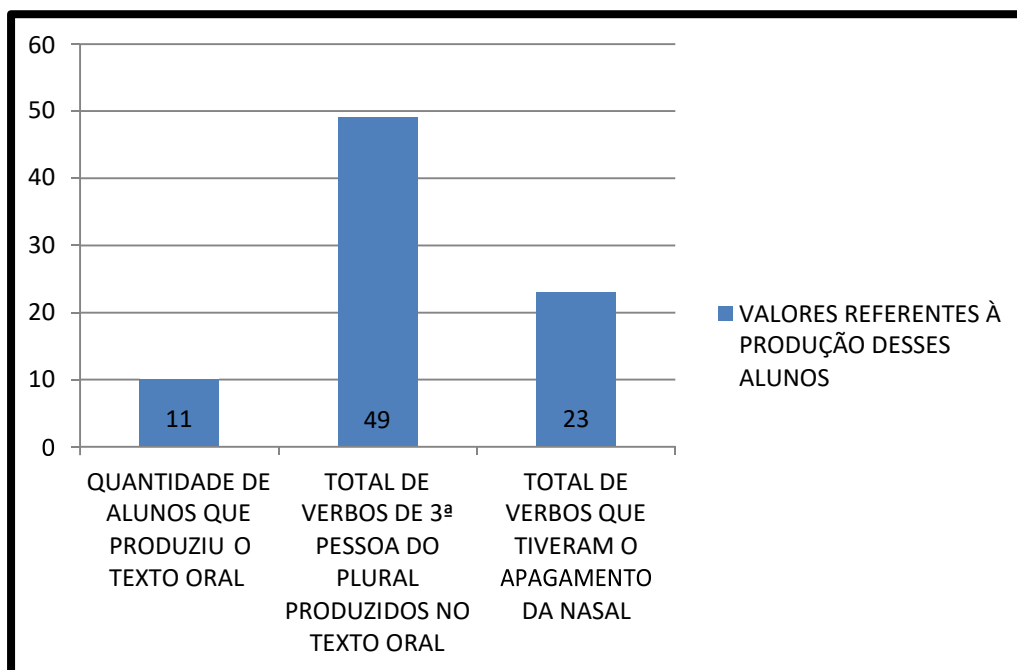


Gráfico 3.1: Verbos de 3ª pessoa do plural produzidos com o apagamento da nasal.

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.

3.5 Da produção escrita

No gráfico 3.2, podemos observar os verbos grafados no texto escrito dos alunos distribuídos nas três conjugações. É possível visualizar nas colunas o total de verbos usados em cada conjugação, os que foram grafados com a marca de plural e os que sofreram a supressão da nasal, respectivamente. Dos verbos utilizados no texto escrito percebemos uma quantidade maior da omissão da nasal nos verbos pertencentes a 3ª conjugação, pois dos 17 utilizados 14 sofreram a supressão da nasal, seguidos dos da 1ª conjugação, e por fim, os da 2ª.

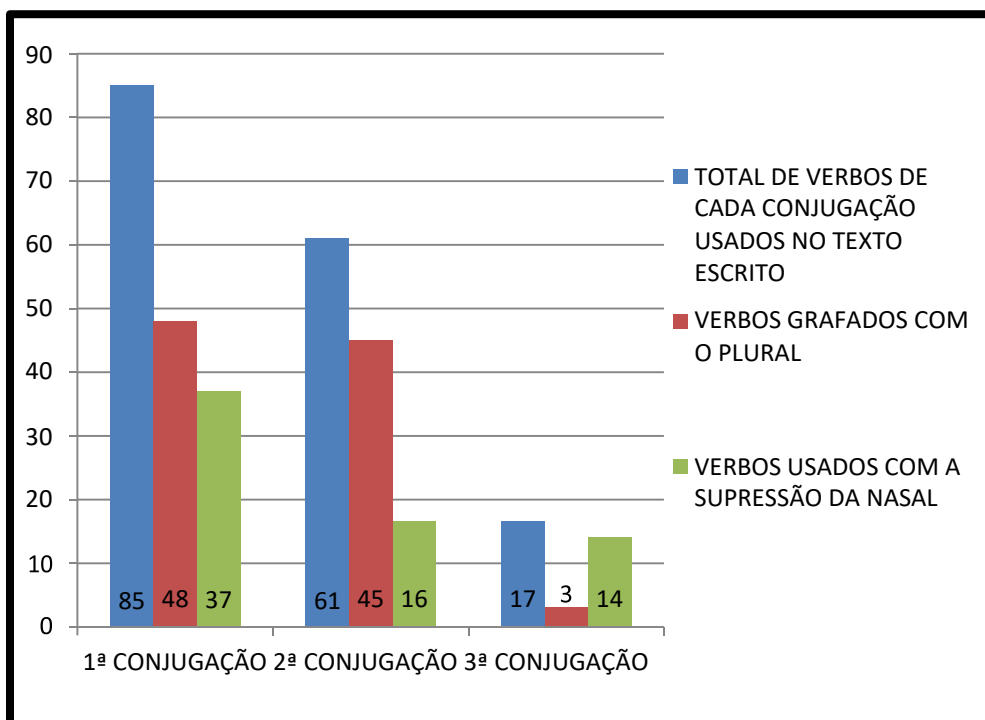


Gráfico 3.2: Distribuição dos verbos de 3ª pessoa do plural distribuídos nas três conjugações com e sem a supressão do plural.

No gráfico 3.3, podemos observar o total de verbos utilizados de cada conjugação e a quantidade de formas verbais que sofreram a supressão da nasal. Podemos perceber, pelos números obtidos, que os verbos pertencentes a 3ª conjugação são os que denotam uma maior dificuldade por parte dos alunos, pelo fato dos discentes terem mais dúvidas na grafia do plural destas formas verbais. Os verbos da 1ª conjugação são os mais utilizados pelos alunos seguidos dos da 2ª, porém, proporcionalmente, a recorrência maior de omissão da marca de plural das formas verbais acontece nos verbos pertencentes a 3ª conjugação.

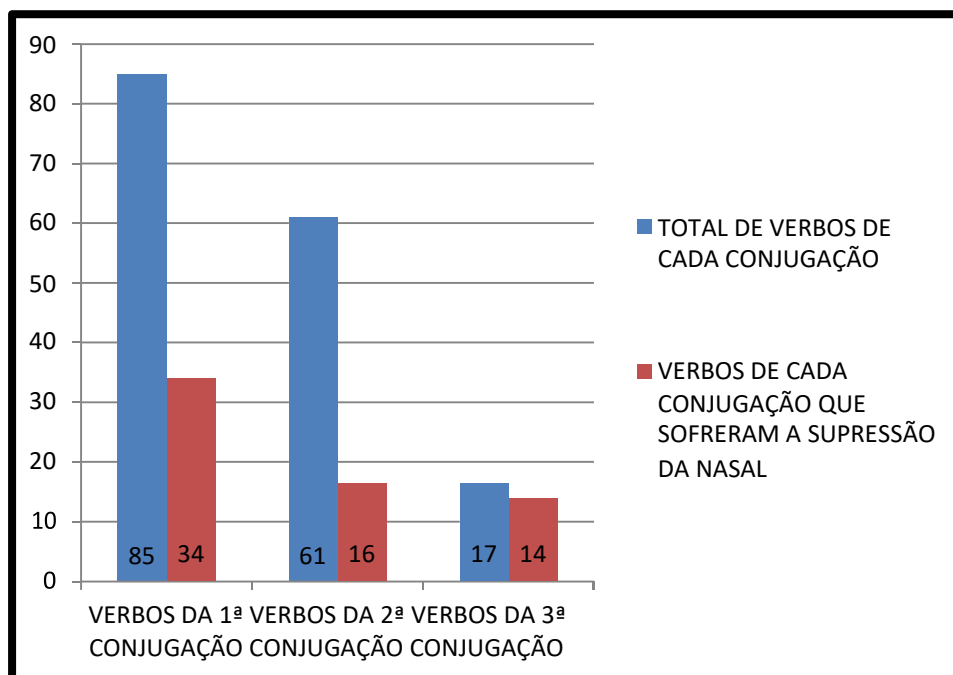


Gráfico 3.3: Quantidade de verbos de cada conjugação escritos com a supressão da nasal.

No gráfico 3.4, mostramos a quantidade de verbos utilizados nos textos escritos de 27 alunos que utilizaram formas verbais de 3ª pessoa do plural, do presente do indicativo. Dentre esses verbos, mostramos os que tiveram a consoante nasal em posição átona final omitida e a relação desta supressão com o contexto posterior. Foi analisado o contexto posterior iniciado por vogais e consoantes nasais, por vogais orais e por outras consoantes que não eram nasais. Foi possível visualizar que o contexto posterior iniciado por consoantes traz uma recorrência maior de supressão da nasal da forma verbal, apesar de termos isolado os contextos que seguem os apagamentos dos ditongos, não é possível afirmar com precisão se o processo é mais favorecido diante de vogais ou consoantes.

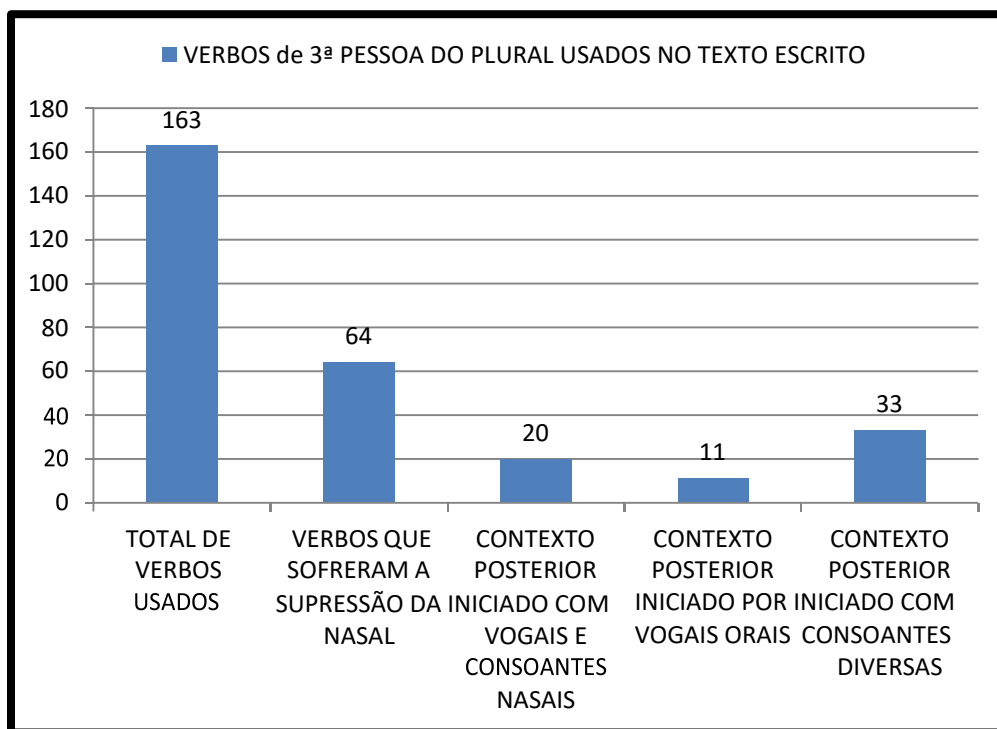


Gráfico 3.4: Relação dos verbos que sofreram a supressão da nasal com o contexto posterior iniciado por consoantes e vogais nasais, vogais orais e outras consoantes.

Constatamos que o fenômeno do apagamento da nasal em posição átona final nas formas verbais é recorrente na fala dos alunos do 9º ano e investigamos a influência dessa variação para a escrita.

Essas variações alteram a flexão verbal e ocorre o fenômeno da ausência de concordância verbal, porém, o apagamento da nasal na fala e a supressão na escrita, não geram uma oposição entre singular e plural (ele fala/eles fala) para o falante e isso é um problema para a fonologia porque eles deixam de ser distintivos.

Esses exemplos podem ser analisados com base no material fônico produzido pelos alunos, sendo uns considerados mais salientes e outros menos salientes. Todos esses dados foram analisados com base na fala e na escrita dos alunos, o que demonstra uma relação entre a fala e a escrita, seja com base no apagamento da nasal e redução do ditongo em posição átona final, seja com base no material fônico para comprovar a oposição entre singular e plural, e com isso, mostramos que a ausência do plural nas formas verbais é um fenômeno recorrente tanto na fala quanto na escrita dos alunos, fenômeno que necessitou de uma intervenção para sanar ou diminuir essa recorrência na escrita.

Por fim, trataremos aqui dos erros referentes aos verbos “ligam” e “querem”, com vistas a analisar a correlação com a produção oral desses indivíduos.

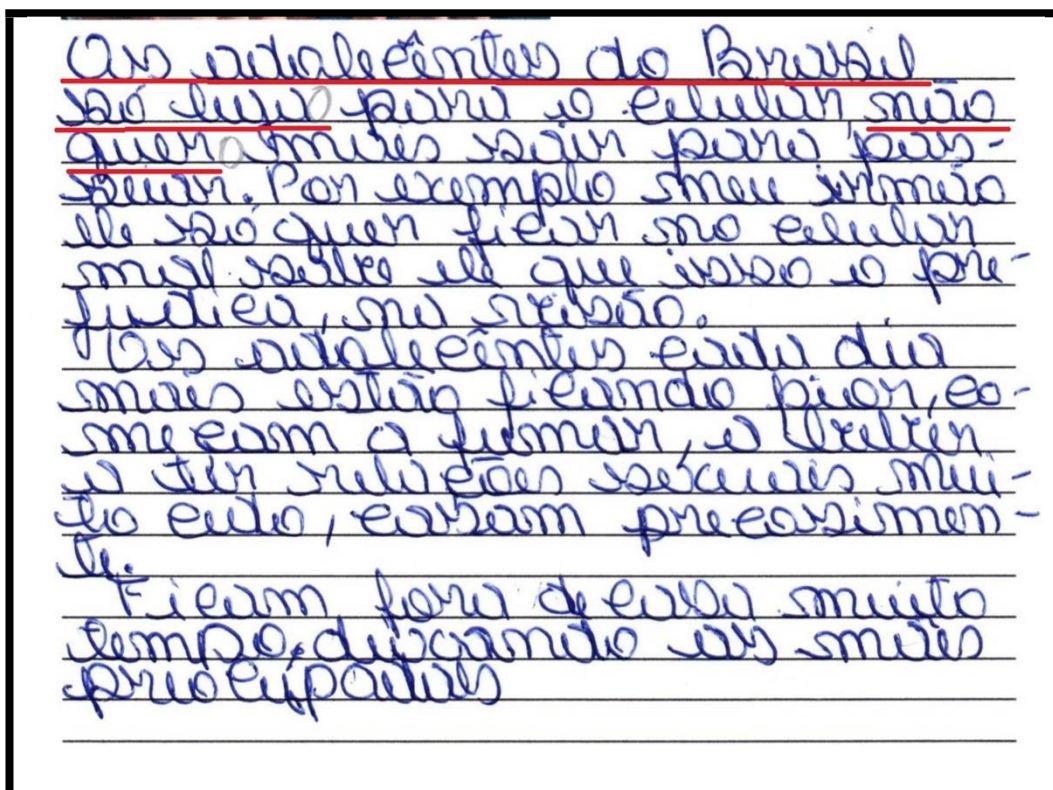


Figura 3.5.. Texto produzido pela aluna K.I. Em destaque, com grifo, as palavras: ligam e querem que foram grafadas “liga” e “quer”, respectivamente.

A figura 3.5 exhibe exemplos de sentenças onde aparecem verbos na 3ª pessoa do plural, do presente do indicativo com a supressão da marca de plural em posição final átona, como no exemplo: “Os adolescentes do Brasil só **liga** $\emptyset$ [...] não **quer** $\emptyset$ ”. Essas formas verbais foram grafadas com a omissão da consoante nasal, pois grafam “liga” quando deviam marcar ligam e “quer” ao invés de querem.

Na fala, o usuário da língua tende a apagar o R do radical do verbo querer e na escrita o aluno, no geral, vai usar o do infinitivo. Aqui é um caso em que temos mais modificações entre a produção oral e a escrita, só que estamos falando de uma sílaba travada (terminada por consoante) com rótico que pode ser pronunciada de maneira quase imperceptível como é o caso dos erres glotais e que mereceriam uma análise acústica mais apurada.

3.6 Reflexão sobre a escrita dos alunos no teste diagnóstico

De acordo com a teoria da redução do ditongo que resulta ora numa vogal central [a], ora numa vogal posterior [u], por analogia ao que os autores citam, podemos visualizar outros casos de redução de ditongo que resultam numa vogal anterior [ɛ] ou [i]. Podemos mostrar alguns exemplos retirados dos textos orais e escritos, já visualizados nas seções 3.4 e 3.5, respectivamente, produzidos pelos alunos em ambiente semi-espontâneo que exemplificam o apagamento da nasal e a redução do ditongo. Verificamos a seguir, as formas verbais com o apagamento da nasal:

Redução do ditongo [ãw] que resulta em [a]:

a) Estudam > estuda
b) Gostam > gosta
c) Preocupam > preocupa
d) Ficam > fica

Redução do ditongo [ãw] que resulta em [u]

e) Reprovaram > reprovaru

Redução do ditongo [ěj] que resulta em [ɛ]

f) Querem > que

Redução do ditongo [ěj] que resulta em [i]

g) Obedecem > obedeci
h) Sofrem > sofri

Segundo Scherre e Naro (2006), na prática, os falantes costumam assimilar, consciente ou inconscientemente, o comportamento linguístico do meio em que vive. Fato que comprovamos nas práticas linguísticas dos alunos alvo da nossa pesquisa, pois na fala espontânea costumam apagar o traço de nasalidade dos verbos e na escrita, omitem a marca de plural, uma atividade que se assemelha aos falantes da comunidade na qual estão inseridos.

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.

4.1 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.

4.2 Objetivo da Aprendizagem:

Refletir sobre as práticas sociais e perceber a presença da nasal nas formas verbais e a necessidade dessa grafia para marcar o plural, bem como, perceber a relação entre a fala e a escrita e as suas limitações que devem levar em consideração cada contexto.

4.3 “A Língua em Jogo”

Como vimos até agora, temos um gargalo na produção escrita dos alunos que diz respeito a grafia dos verbos em 3ª pessoa do plural e tais erros de escrita parecem estar fortemente atrelados à variedade coloquial do PB que se realiza com o apagamento de tal morfema. A partir desse panorama, surgiu A Língua em Jogo, uma estratégia de ensino pensada e executada a fim de sanar ou minimizar o apagamento da nasal nas formas verbais de terceira pessoa do plural em posição final átona. Esse complexo lúdico 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.

- **Jogo Passa ou Repassa**

O que é: O jogo do Passa ou Repassa do “Língua em Jogo” é uma continuação do Jogo da Memória, formado por cartões colocados em uma roleta contendo cartas somente com a imagem do filme, as mesmas que foram utilizadas no jogo anterior. Para completar esse jogo, temos além da roleta uma máquina do Passa ou Repassa que é utilizada no jogo para indicar a equipe que irá retirar o cartão da roleta. Semelhante ao jogo visto na televisão, para iniciar a rodada, um integrante de cada equipe bate no botão da máquina e a luz que acender primeiro indicará a equipe que irá receber o envelope da roleta e identificar o nome do filme referente à imagem. Nesse jogo, se a equipe não souber escrever o nome do filme pode passar para a equipe adversária, na hora do passe, se a equipe também não souber escrever pode repassar para a primeira equipe que pega uma dica para lembrar o nome do filme, pois neste momento, se a equipe não registrar o nome do filme corretamente perde a pontuação discriminada na carta, 10 pontos, mas caso lembre-se do nome ganha a pontuação. Ganha o jogo a equipe que tiver a maior pontuação.

Objetivo: Que os alunos relembrem os nomes dos filmes vistos no Jogo da Memória e escrevam-nos adequadamente, observando os verbos na terceira pessoa do plural e a presença da consoante nasal na escrita desses verbos.

A estrutura física:



Figura 4.2: Carta com logomarca do jogo e carta surpresa



Figura 4.3: Cartas com imagens de cartazes somente e cartas com a imagem e o título do filme.



Figura 4.4: Cartas com imagens de cartazes somente e cartas com a imagem e o título do filme.



Figura 4.5: Cartas com imagens de cartazes somente e cartas com a imagem e o título do filme.



4.6: Cartas- Surpresa e Cartas em branco.

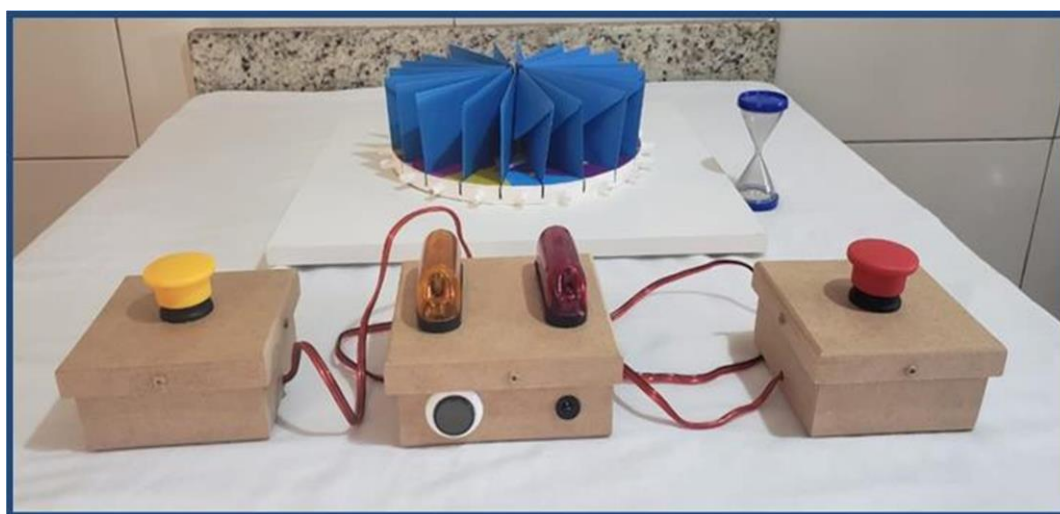


Figura 4.7: Ampulheta, roleta com os envelopes e máquina para o Jogo “Passa ou Repassa”.

- **Jogo Quebra-cabeça**

O que é: O Jogo Quebra-Cabeça do “Língua em Jogo” tem as características físicas de um quebra-cabeça, porém, com detalhes que fazem toda a diferença, pois ele tem um tamanho ampliado, medindo aproximadamente 1m de largura, construído de forma multimodal, unindo a imagem dos personagens principais à sinopse de um filme. Nesse jogo, os alunos são imersos em um universo lúdico, porém, reflexivo em que precisam analisar o contexto, a imagem e adequar as formas verbais em cada situação. Nesse



Figura 4.10: imagem do Quebra-Cabeça.

4.4 Colocando em Prática “A Língua em Jogo”

Iniciamos a intervenção com o Jogo da Memória, no dia 16/08, às 8h da manhã, pois objetivávamos iniciar mostrando aos discentes o complexo lúdico que compunham a sequência de jogos, bem como a variedade de filmes que estavam sendo contemplados, tanto no que concerne a imagem quanto a escrita. Passamos pelo Passa ou Repassa que utilizava a imagem e a escrita dos alunos e finalizamos com o Quebra-Cabeça, fazendo-os refletir, a partir da imagem e do texto, sobre a adequação dos verbos que tornam o texto coerente.

Os alunos já tinham sido preparados anteriormente sobre o tempo necessário para a execução do trabalho, foram bastante compreensíveis e se mostraram empolgados para participarem das atividades. Para iniciar o Jogo da Memória, dividimos a turma em quatro grupos, cada grupo foi composto por 9 alunos, totalizando 36 alunos, ou seja, tivemos 4 equipes que se dividiram em duas rodadas, cada rodada contou com duas equipes de 9 alunos em cada lado.

As cartas foram arrumadas na mesa e as equipes adversárias iam virando-as para encontrar os pares que se referiam ao mesmo filme. Ganhava a equipe que conseguisse um maior número de cartas. Em seguida, as outras duas equipes jogaram e a equipe que conseguiu uma quantidade maior de cartas nesta segunda rodada disputou o jogo do Passa ou Repassa com a equipe vencedora na primeira rodada e as outras duas equipes na segunda rodada. O Jogo da Memória foi importante para os alunos conhecerem os

filmes expostos nos cartazes e os seus respectivos títulos para que observassem a escrita que seria utilizada no jogo do Passa ou Repassa. Os alunos ficaram muito empolgados com as imagens que apareciam nas cartas e atentos para descobrirem os nomes daqueles filmes, ficavam observando os detalhes para conseguir um maior número de cartas e vencer os colegas adversários.

No jogo do Passa ou Repassa, nós colocamos as cartas em uma roleta que despertou a curiosidade dos alunos para girá-la, mas o que mais empolgou os discentes foi a máquina do Passa ou Repassa, pois a equipe que batia no botão rapidamente uma luz se acendia e a equipe tinha a chance de analisar a carta com a imagem do filme para escrever o título e, assim, ganhar a pontuação, pois neste jogo, quem lembrasse os nomes dos filmes e escrevesse corretamente ganhava os pontos.

Esse jogo foi bem divertido e movimentou bastante a turma, gerou alguns conflitos que foi preciso a professora intervir, principalmente sobre a regra do Repassa, pois quando a equipe não sabia escrever o nome do filme podia passar para a equipe adversária e não perdia nenhuma pontuação, o mesmo acontecia com a segunda equipe na hora do repasse, mas quem recebesse a carta no repasse podia pegar uma dica para lembrar o nome do filme e ganhar os pontos, caso escrevesse corretamente, mas se escrevesse errado, perdia a pontuação.

Esse momento da perda gerou muita confusão entre as equipes, pois eles não queriam perder porque achavam injusto pelo fato da outra equipe não ter perdido na hora do passe, mesmo a professora explicando que quando se tratasse do “passe” não haveria a oportunidade de solicitar a dica. Ao final, alguns saíram inconformados com a perda dos pontos, mas com bastante alegria de ter participado e solicitando outros momentos como este. Finalizamos com a soma dos pontos conseguidos tanto no Jogo da Memória quanto no Passa ou Repassa. Esses dois jogos foram feitos no período da manhã, das 7h30 às 11h, tendo um intervalo de 20 min para lanche, pois os alunos retornariam para a escola às 13h para aula e conclusão das atividades propostas anteriormente.

No turno da tarde tivemos a continuação das atividades com a aplicação do último jogo, o Quebra-Cabeça. Dividimos novamente a turma em quatro equipes por conta da quantidade de alunos e os dois primeiros grupos montaram, cada um, um

Quebra-Cabeça, e nesse momento, não tínhamos ganhadores, pois o objetivo era que os alunos refletissem juntos sobre a melhor forma de encaixar as peças e adequar os verbos de acordo com o texto para entenderem que em algumas situações o verbo precisa estar no plural e essa forma é feita com a presença da nasal em posição final átona, mas que em outras situações a nasal não é utilizada porque o verbo se encontra no singular.

Os alunos gostaram muito dessa atividade que durou duas aulas de 50 minutos cada, pois o jogo mostrava a imagem ampliada dos personagens principais, e a sinopse deixava-os curiosos. Os alunos demonstraram interesse e externalizaram a vontade de ver o filme. Em seguida, as outras duas equipes passaram pelas mesmas etapas, montaram os Quebra-Cabeças para perceberem a importância da imagem e das palavras na significação do texto. Essas três etapas foram finalizadas na tarde do dia 16/08, totalizando 6 aulas de 50 minutos cada.

Essas atividades fizeram parte da proposta que visava sanar ou minimizar o problema diagnosticado com a turma e para comprovar se essas atividades foram relevantes para a aprendizagem dos alunos propomos uma atividade de escrita baseada em um filme. Então, na semana seguinte, no dia 23/08 utilizamos o laboratório de informática da escola que possui o retroprojeto para os alunos assistirem a um filme cujo título era: “Superação: O milagre da fé”. Na sequência, deveriam produzir uma sinopse do filme assistido. O gênero já tinha sido visto no Quebra-Cabeça e os alunos já conheciam suas características, que textualmente devem contar ao leitor sobre a trama do filme, despertando o interesse de vê-lo. E assim foi feito, os alunos viram o filme e em seguida produziram a sinopse em que foi possível visualizar não somente as características do gênero, mas a emoção deles pela história passada e a presença da nasal nas formas verbais do plural indicando o aprendizado do conteúdo gramatical.

Para os jogos da Memória e para o Passa ou Repassa, selecionamos cartazes de filmes cujos títulos possuem verbos na 3ª pessoa do plural para que sejam analisados, permitindo que os alunos percebam que os verbos se relacionam com os seus respectivos sujeitos, também no plural. Há que se considerar que outra análise simultaneamente feita pelo aluno será a da imagem trazida no cartaz do filme, a ser utilizada no jogo do “Passa ou Repassa”.

A utilização dos cartazes de filmes com ênfase no título se deu por ser um gênero atrativo para os alunos que gostam de cinema, possibilitando o trabalho com a imagem, a oralidade e a escrita, recursos utilizados para motivar os alunos para a aprendizagem do conteúdo. O uso da linguagem semiótica no jogo o torna dinâmico por possibilitar uma variedade de significados, seja pelo texto, seja pela imagem, já que ambas se complementam e proporcionam sentidos para o leitor.

O gênero textual cartaz de filme, encontrado no campo artístico-literário, foi selecionado para este jogo para mediar a análise do uso da concordância verbal aqui proposta e se justifica pela sua ancoragem na BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e no Referencial Curricular de Sergipe, que trazem na habilidade 45, do 6º ao 9º ano uma orientação a fim de “ampliar e diversificar as práticas relativas à leitura, à compreensão, à fruição e ao compartilhamento das manifestações artístico-literárias, representativas da diversidade cultural, linguística e semiótica” (BRASIL, 2018, p. 155; SERGIPE, 2018, p. 348).

Já para o jogo do Quebra-cabeça, o ensino e aprendizagem da concordância verbal, através da percepção da nasal nas formas verbais que distingue o singular do plural, poderá ser feita com base no gênero textual sinopse que está inserido nas práticas sociais por trazer características do resumo, especificamente resumo de um filme, relevante nos diversos campos e esferas sociais. Dessa forma, entendemos os gêneros como “uma interação humana, uma atividade constitutiva da própria linguagem” (MARCUSCHI, 2007, p. 77).

Através do Quebra-Cabeça baseado numa sinopse de filme, os alunos terão a oportunidade de refletir sobre a língua, pois esse jogo prioriza o raciocínio lógico, característica importante na análise linguística, e perceberem a relação entre o sujeito e o verbo que estão ligados ao contexto.

Percebemos a importância de considerar as realizações textuais concretas em que a língua é observada, pois o contexto, os interlocutores e a regularidade textual dos textos são necessários para atingir o propósito comunicativo.

Ao utilizar o jogo como princípio educativo estamos adotando não somente o lúdico, mas o aprendizado decorrente dessa atividade, pois, como bem atesta Huizinga (2005), um jogo é:

[...] uma atividade ou ocupação voluntária exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da “vida cotidiana”. (HUIZINGA, 2005, p. 33).

4.5 Exposição do “A Língua em Jogo”

O jogo físico “A língua em jogo” é composto por 24 cartas que foram manipuladas no “Jogo da Memória” e 20 cartas, no “Passa ou Repassa”, este último 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.

- **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. 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”.

- **Jogo do Passa ou Repassa**

Essas cartas ficaram dentro de envelopes em uma roleta em que um aluno da equipe irá girar, onde a seta parasse seria retirado o envelope para ser analisado pelas equipes. Nesse momento, o representante retirava o envelope da roleta e o entregava à professora que, por sua vez, solicitava aos representantes que colocassem a mão na orelha. Tomada essa posição, a professora falava a frase: “luz, câmera, ação” e cada representante batia no botão da máquina para ver qual a luz que ia acender. A equipe que conseguisse acender a luz primeiro teria a oportunidade de analisar a carta contendo o encarte do filme.

Nesse momento, a professora entrega o envelope para o representante da equipe e coloca a ampulheta para contar o tempo. Enquanto isso, o representante estará 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 à professora 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.

- **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 de este ser importante na reflexão, pois preza pelo raciocínio lógico, habilidade importante na manipulação da língua.

A união deste jogo à sinopse de filme foi 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, por proporcionar uma ampliação de repertório, à medida que eles podem se interessar pelo enredo. A partir do enredo, os alunos se sentem motivados a assistir ao filme, trazendo com isso, uma apreciação de novos horizontes e ampliação do léxico, motivando a leitura, aguçando o senso crítico através do enredo desenvolvido nos filmes, além de desenvolver a criatividade dos mesmos para escritas de textos futuros.

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.

4.6 Metodologia do “A Língua em Jogo”

O jogo “A Língua em Jogo” é uma intervenção didática 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. Para isso, propomos algumas etapas que serão desenvolvidas na turma já anunciada, levando em consideração o teste diagnóstico que foi aplicado na turma anteriormente e sobre o qual nos baseamos para intervir com a seguinte proposta:

Quadro 4.1: Cronograma com as etapas do “A Língua em Jogo”

Primeira Etapa: (2 aulas / 100 min) Jogo da Memória	-Exposição das 24 cartas (12 com a imagem e o texto e 12 somente com a imagem) para que o aluno pudesse 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.
Segunda Etapa: (2 aulas / 100 min) Jogo do Passa ou Repassa	-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; -Trazer uma maturidade para o aluno que percebeu as formas verbais com a nasal para marcar o plural.
Terceira Etapa : (2 aulas/ 100 min) Jogo do Quebra - Cabeça	-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.
Quarta Etapa: (4 aulas / 200 min) Teste de Saída	Filme: “Superação – Um Milagre de Fé” -Sinopse do filme

Quadro 4.1: Cronograma elaborado pela autora.

Após a terceira etapa que concluiu a intervenção com a aplicação do jogo demos início ao Teste de Saída, que foi a sinopse de um filme intitulado: “Superação – Um Milagre de Fé”. Essa estratégia foi aplicada após a execução das etapas a fim de perceber se os alunos estavam conscientes dos diferentes usos da Língua Portuguesa e em quais situações era necessário utilizar a nasal ou não.

5 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.

5.1 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.

5.2 Dados Produzidos pelos Alunos na Sinopse

A título de exemplo, trazemos aqui um trecho da sinopse produzida pelo aluno L. F. (Figura 5.1). 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.

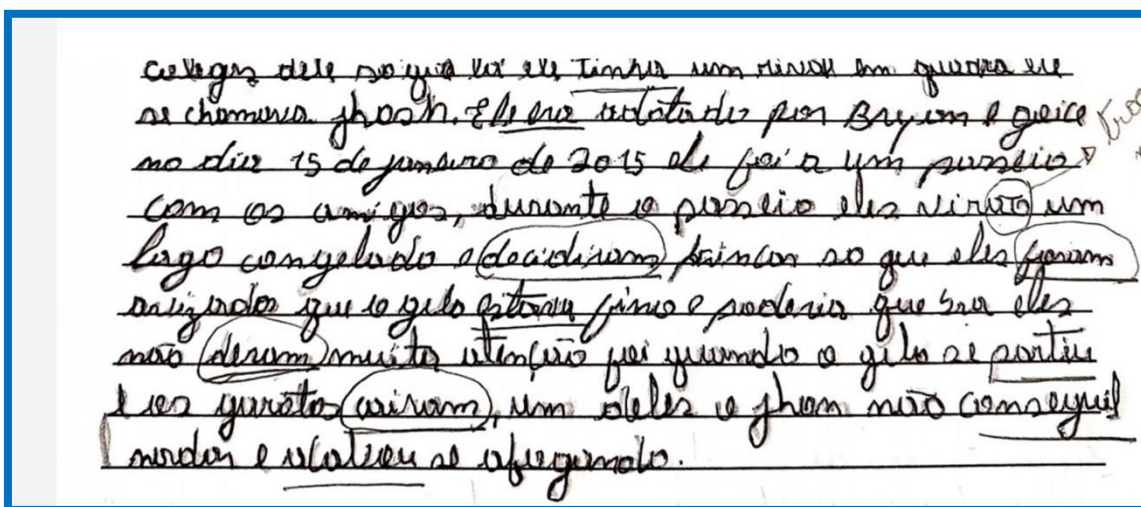


Figura 5.1: Trecho da sinopse produzida pelo aluno L. F.

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 5.2) 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.

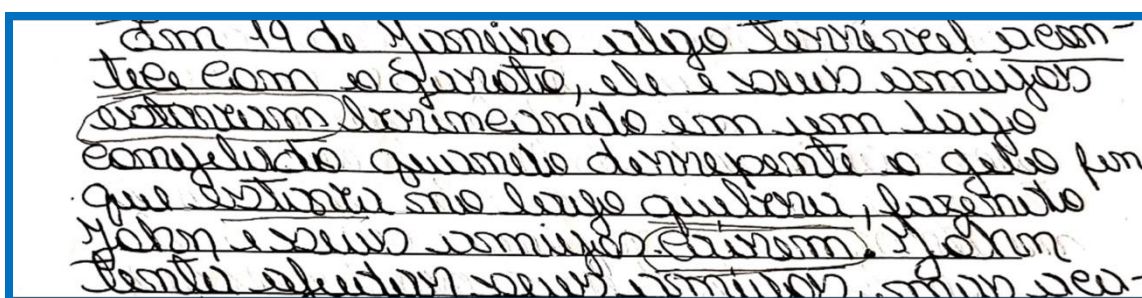


Figura 5.2: Trecho da sinopse produzida pela aluna K. I.

A aluna D. M. mostrou uma conscientização excelente na escrita de seu texto (Figura 5.3), 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 conseguiam 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.

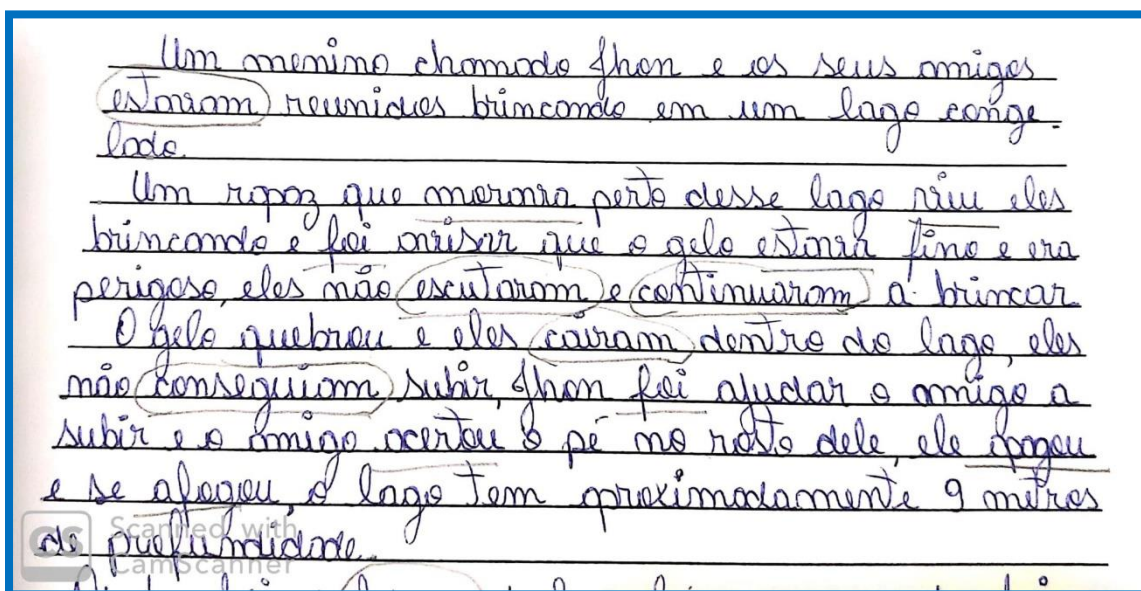


Figura 5.3: Trecho da sinopse produzida pela aluna D. M.

A estudante R. V. aplicou a nasal em todas as formas verbais de terceira pessoa do plural que foram escritas em seu texto (Figura 5.4). 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.

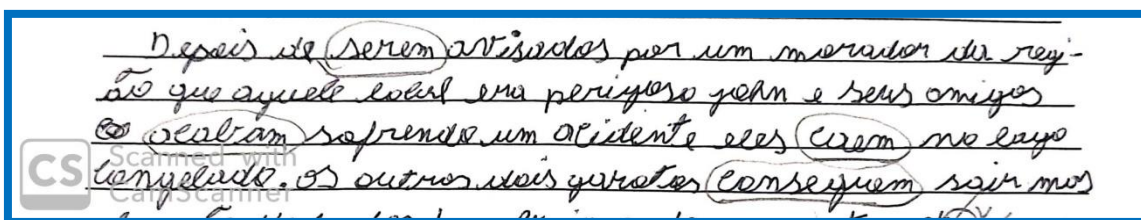


Figura 5.4: Trecho da sinopse produzida pela aluna R. V.

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.

5.3 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 tabela 2.2, na página 32).

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.

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 Cristófaró 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 começaram > eles começaram, eles quizeram > eles quiseram, eles chamaram > 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.

5.4 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.

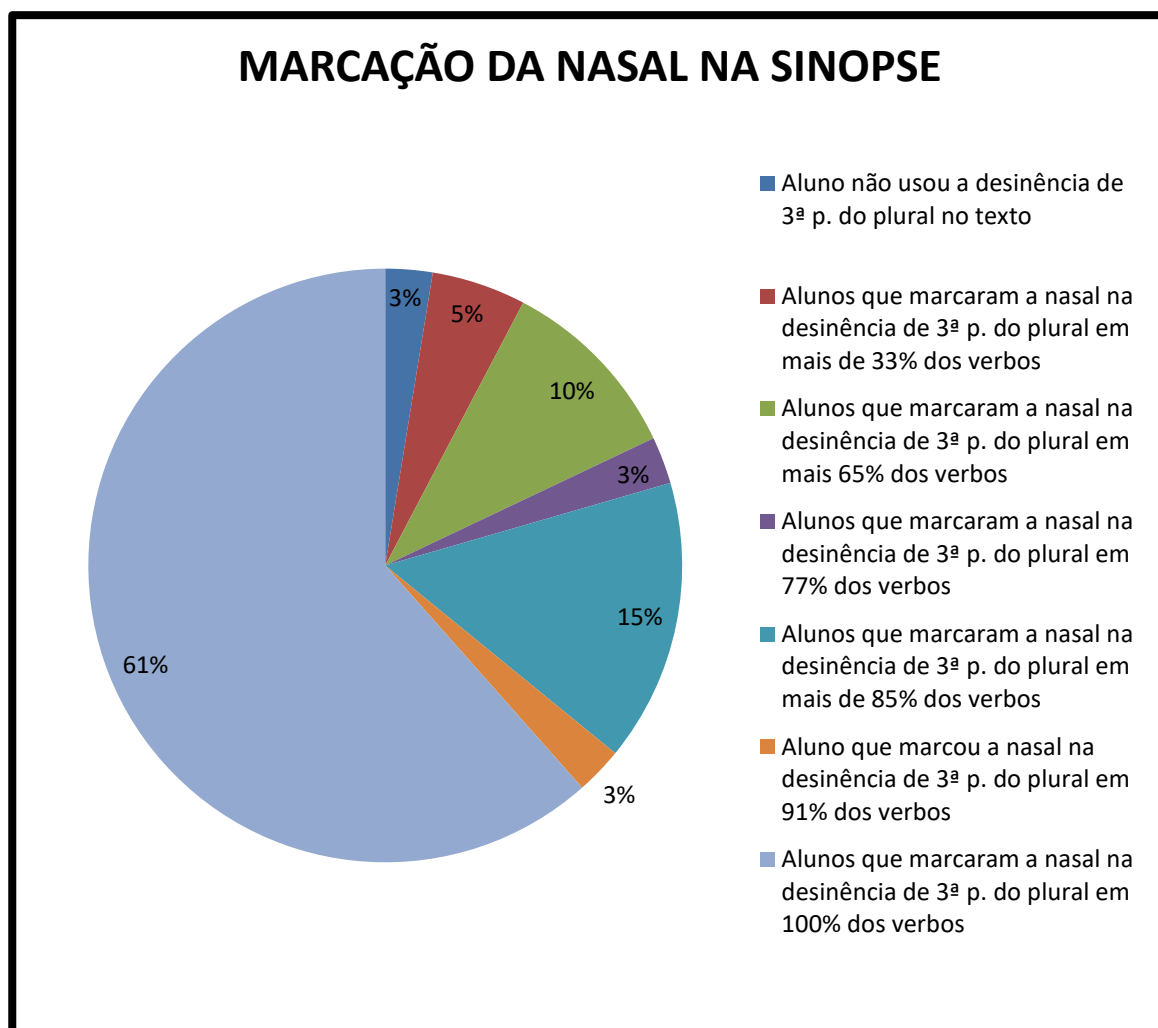


Gráfico 5.1: Alunos que marcaram a nasal em seus textos escritos.

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 5.1, 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

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.”

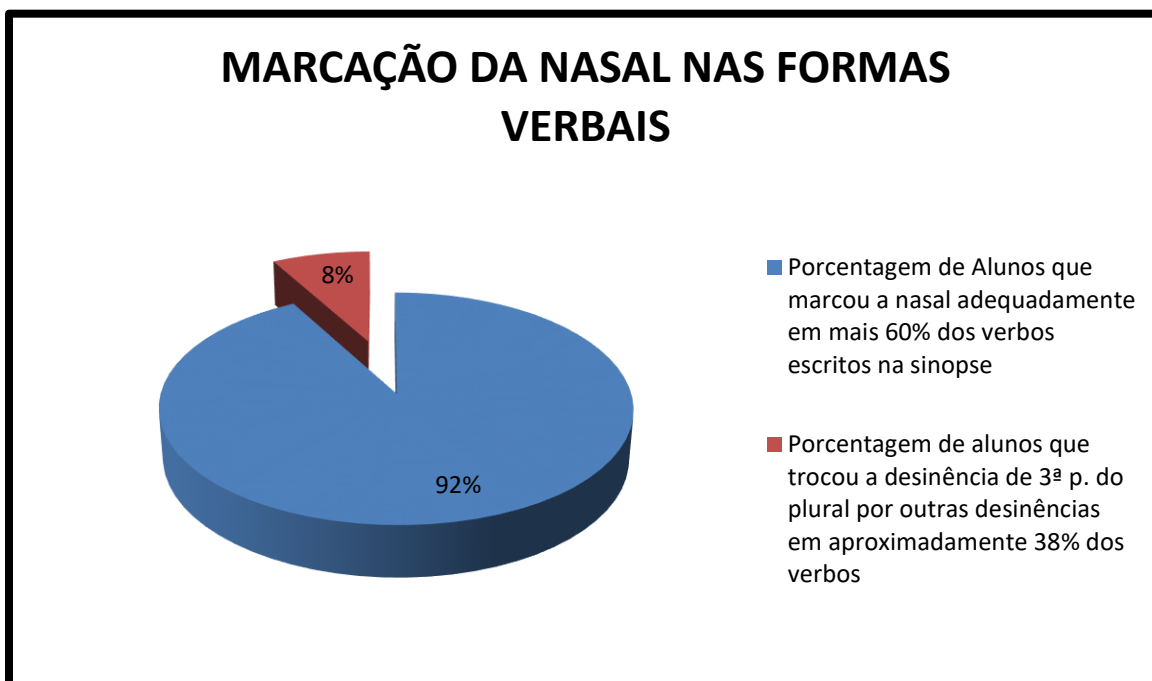


Gráfico 5.2: Resultados encontrados na sinopse escrita pelos alunos sobre a marcação da nasal nos verbos.

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.

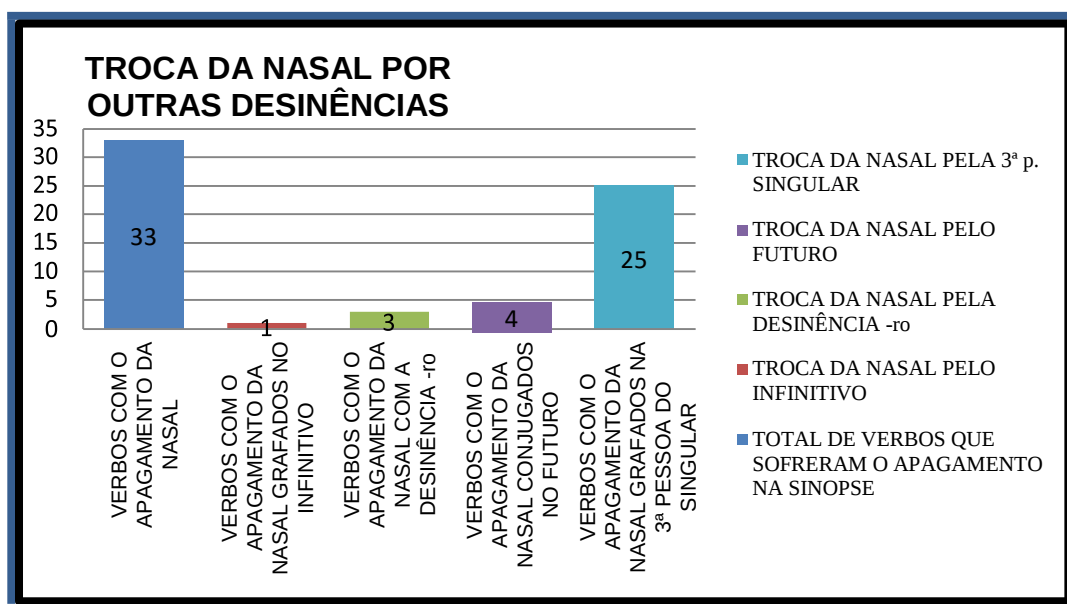


Gráfico 5.3: Verbs encontrados na sinopse com outras desinências no lugar da nasal.

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 5.3 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.

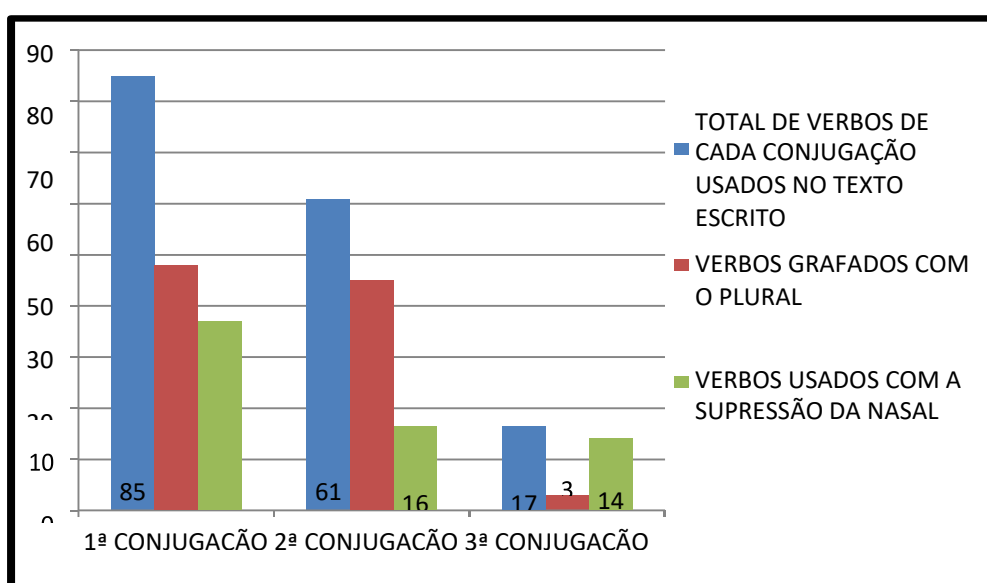


Gráfico 5.4: Verbs of 3ª pessoa do plural distribuídos nas três conjugações com e sem a supressão do plural no Teste Diagnóstico

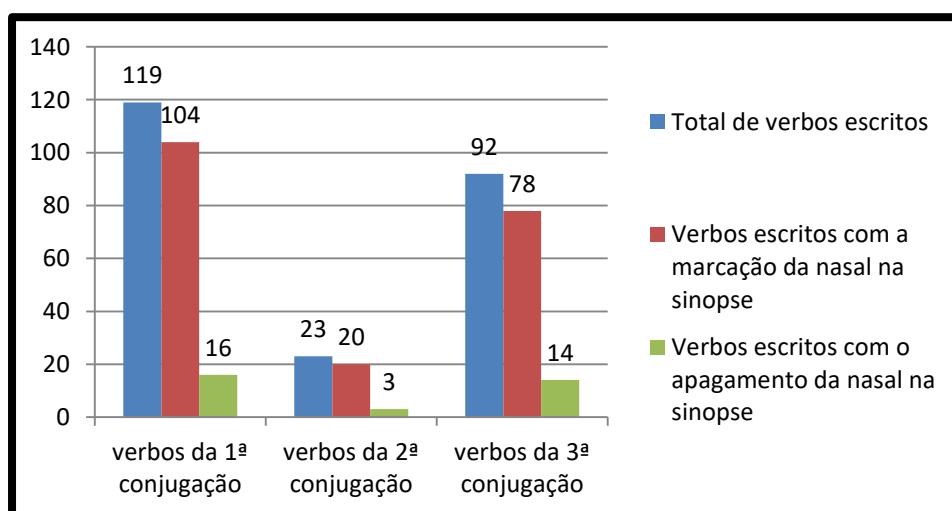


Gráfico 5.5: Verbs of 3ª pessoa do plural distribuídos nas três conjugações com e sem a supressão do plural no Teste de Saída

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como já anunciado, a Língua Portuguesa é um instrumento variável 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 que tanto alunos quanto professores tomem conhecimento acerca das variáveis linguísticas que regulam nossa língua e a mantêm viva. É preciso que se conscientizem das inadequações e limitações que as análises tradicionais por si só não dão conta, pois, os desvios gramaticais obedecem a regras próprias de sua variedade linguística.

Este trabalho foi motivado a partir da percepção, na fala, do apagamento do traço de nasal nas formas verbais de 3ª pessoa do plural, no presente do indicativo e a sua interferência na escrita, visto que essa supressão do plural é recorrente nas produções escritas dos discentes.

Nesse sentido, percebemos as lacunas em textos orais e escritos produzidos pelos alunos pelo desconhecimento das variedades da LP, bem como também, os julgamentos por parte dos profissionais da educação ao se depararem com esses “erros”. Sendo assim, reconhecemos a necessidade de uma proposta de ensino que dê ao professor uma oportunidade de conhecer alguns fenômenos presentes na fala do aluno e a possível influência na escrita, como também, despertar no aluno a consciência fonológica para perceber os fonemas e grafemas necessários na produção dos textos orais e escritos.

Com base nos dados percorridos, tentaremos responder algumas questões que foram levantadas no início deste texto, e com isso, teremos a oportunidade de visualizar se as hipóteses elencadas foram confirmadas ou refutadas.

P1. A escrita dos alunos está sendo influenciada pela oralidade?

R1. A partir dos dados que dispomos, podemos confirmar que essa escrita sofre influência da oralidade, pois o texto escrito contém muitas características da oralidade e, portanto, os alunos se utilizam das palavras que fazem parte do seu léxico e as grafam

do mesmo jeito que as produzem na fala, sem uma conscientização e monitoramento que deve ser feito nas diferentes situações, a depender do grau de formalidade e dos interlocutores.

P2. Existe algum processo fonológico influenciando a escrita dos alunos?

R2. Podemos dizer que sim, conforme a análise que foi feita, percebemos nos textos orais e escritos um apagamento do traço de nasal e uma supressão desta consoante, respectivamente, o que denota uma desnasalização, com uma monotongação que, por sua vez, resulta numa redução do ditongo nasal das formas verbais de 3ª pessoa do plural. Esse é um processo que acontece na fala e, através dos dados analisados, percebemos que está sendo levado para a escrita.

P3. Quais as implicações de encarar a omissão da marca de plural como um erro ortográfico?

R3. Segundo os dados que analisamos no Teste Diagnóstico e no Teste de Saída, podemos inferir que os erros encontrados nos textos dos alunos são tanto de ordem ortográfica, como também fonológica, pois alguns estão relacionados aos processos fonéticos e não somente aos erros de grafia, como foram interpretados e mostrados em relação aos verbos grafados na terceira pessoa do singular. Ratifica-se a hipótese de alguns teóricos (Cristófaro-Silva, 2012; Chaves, 2016), uma vez que percebemos uma influência da fala na escrita, mas em outras situações em que o aluno coloca o verbo com a desinência no tempo futuro podemos inferir que ele percebe o plural neste verbo, mas ao grafá-lo, se confunde na hora de marcar a nasal e coloca outra desinência. Isso requer uma conscientização dos profissionais da educação a fim de conhecer e diagnosticar a natureza dos erros praticados pelos alunos para aplicar estratégias referentes a cada situação. Em nosso produto, abordamos textos que possuíam características da oralidade e suas correlações com a escrita e objetivamos com isso que os alunos façam uma reflexão na hora de escrever.

P4. Qual a natureza das omissões da flexão verbal e dos apagamentos na produção oral das nasais das formas verbais de 3ª pessoa do plural?

R4. Os dados selecionados da fala dos alunos nos levam ao entendimento que eles apagam a nasal em posição final átona nos verbos de 3ª pessoa do plural, do presente do

indicativo, em seguida monotongam e, conseqüentemente, reduzem esse ditongo a uma vogal oral. Na escrita, eles fazem a omissão dessa consoante nasal e reduzem o ditongo, gerando uma vogal oral, como nos exemplos: “eles gosta” quando deveria ser “eles gostam”. Nos exemplos “eles quer” quando devia ser “eles querem”, além da consoante nasal eles também omitem a vogal temática, reduzindo a forma verbal de 3ª pessoa do plural a forma verbal referente a 3ª pessoa do singular. As formas verbais estão sendo simplificadas e reduzidas a apenas duas pessoas gramaticais, como foi possível visualizar na tabela 2.2.

P5. Após a aplicação do produto, que pretendeu despertar para a consciência fonológica nos alunos do 9º ano do ensino fundamental, houve mudanças na escrita das formas verbais de 3ª pessoa do plural?

R5. Os erros encontrados nos textos dos alunos nos levam ao entendimento de que falta uma reflexão. A partir da aplicação do produto, os alunos foram chamados a atenção para a problemática e adequaram consideravelmente esses textos orais e escritos. O contato dos alunos com textos multissemióticos que favorecem a abordagem sobre o tema fez com que despertassem para a consciência das relações que se estabelecem entre o fonema e grafema nos textos escritos.

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=P1&dq=professores+e+professauos&ots=jsnVsSyXnZ&sig=jFd8vw_DC4VgliAWy34Fyn4ZBdQ#v=onepage&q=professores%20e%20professauos&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**. Parabola 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. Descobrimos 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) Dialectologia, geolinguística, sociolinguística. (**Atti del XXI Congresso Internazionale di Linguística e Filologia Romanza**) Centro di Studi Filologici e Linguistici Siciliani, Università di Palermo. Tübingen: 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 garimp0. **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.02Regulamentado.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.

APÊNDICES

APÊNDICE B: Modelo do Teste de Saída

ESCOLA MUNICIPAL PROFª ADÍLIA DE AGUIAR LEITE

Data: ___/___/___ Turma: 9º Prof^a: Adriana Alves

Nome: _____

Sinopse do filme: “Superação: o milagre de fé”

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

APÊNDICE C: MÓDULO DIDÁTICO



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

ADRIANA ALVES DE SANTANA SANTOS



**A Língua em Jogo: Reflexões e Estratégias para Trabalhar
o Apagamento da Nasal em Verbos**

MÓDULO DIDÁTICO

São Cristóvão / SE - 2020

Orientadora: Prof^a Dra Vanessa Gonzaga Nunes

Levar o professor a perceber que os erros recorrentes de ausência de plural nas produções dos alunos não estão associados exclusivamente à ortografia, mas podem ter uma relação com a variação natural da língua, atrelados aos processos fonéticos e fonológicos.

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.

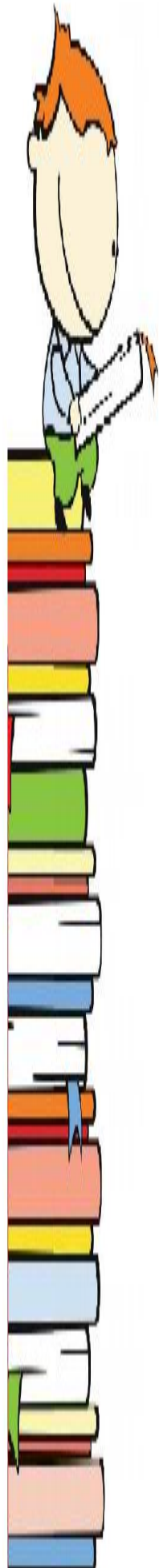
Por fim, enfatizamos a nossa satisfação em elaborar esse material que poderá ser usado pelos demais colegas nas mais diversas situações, com possibilidades de adaptação dos recursos utilizados nessa proposta e das etapas aqui sugeridas.

Abraços!

A autora.

SUMÁRIO

INÍCIO DE CONVERSA-----	4
A LÍNGUA NOSSA DE CADA DIA-----	5
A LÍNGUA EM JOGO-----	6
Apresentação-----	6
Objetivo do jogo-----	8
Objetivo da aprendizagem-----	8
Metodologia-----	8
Estrutura física-----	8
JOGO DA MEMÓRIA-----	9
Material utilizado-----	9
Orientação-----	9
Socializando a experiência-----	10
JOGO PASSA OU REPASSA-----	10
Material utilizado-----	10
Orientação-----	13
Socializando a experiência-----	13
JOGO DO QUEBRA-CABEÇA-----	13
Material utilizado-----	14
Orientação-----	16
Socializando a experiência-----	16
REGRAS DO JOGO-----	17
Jogo da Memória-----	17
Jogo Passa ou Repassa-----	18
Jogo Quebra-Cabeça-----	18
PALAVRAS FINAIS-----	19
REFERÊNCIAS-----	20



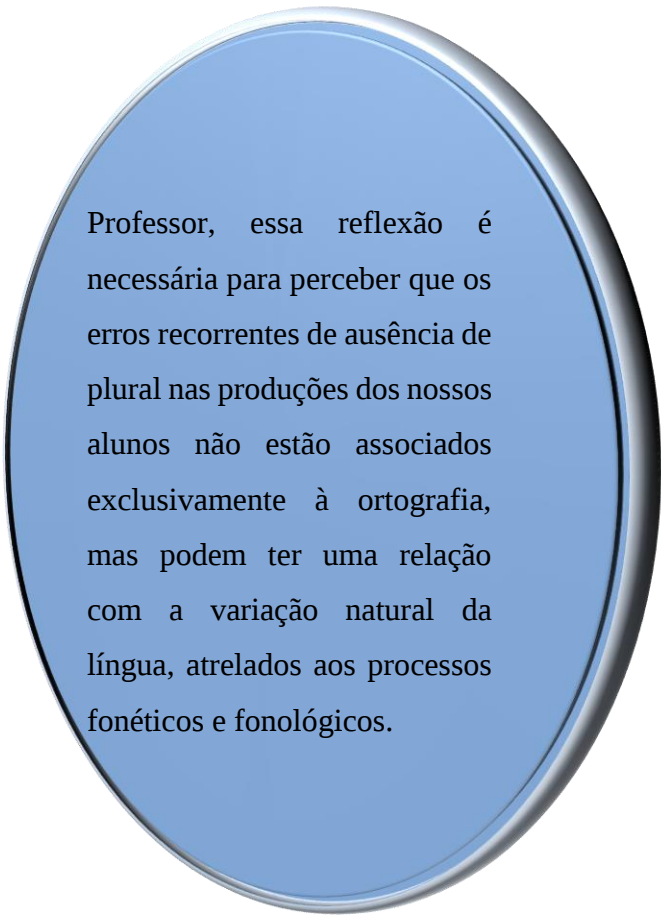
INÍCIO DE CONVERSA ...

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 fala dos 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



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.

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.

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 foi realizada no período do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – e 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.

“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

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.

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

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: 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.

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 2: Cartas- Surpresa e Cartas em branco.



Figura 3: Cartas com cartazes dos filmes contendo somente a imagem.

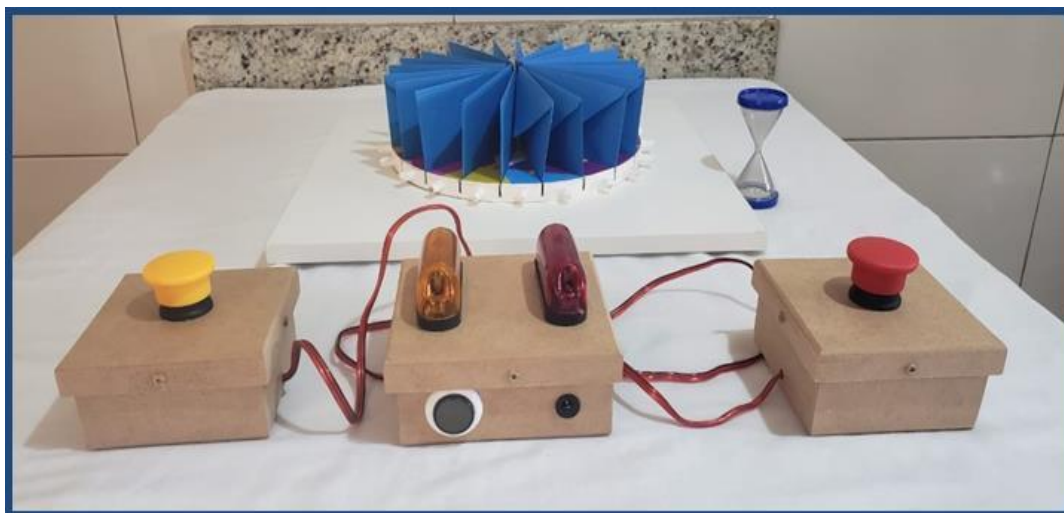


Figura 4: Ampulheta, roleta com os envelopes e máquina para o Jogo “Passa ou Repassa”.



Figura 5: 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 6: 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:

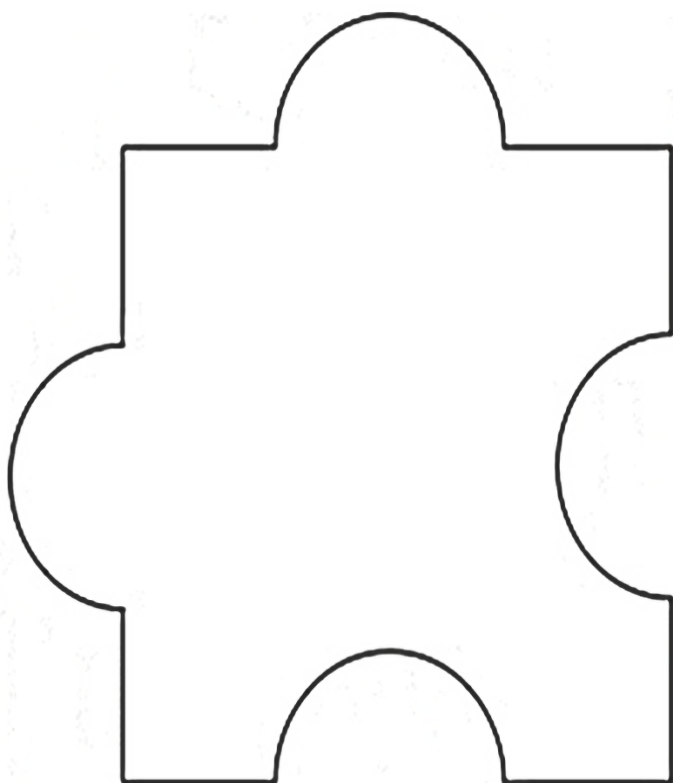


Figura 7: Peça do quebra-cabeça

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: Verbos utilizados no Quebra-Cabeça

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 8: Imagem do Quebra-Cabeça

Quadro 1: Cronograma sugestão para as etapas do “A Língua em Jogo”

Primeira Etapa: (2 aulas/100 min) Jogo da Memória	-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.
Segunda Etapa: (2 aulas/100 min) Jogo do Passa ou Repassa	-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.
Terceira Etapa: (2 aulas/100 min) Jogo do Quebra - Cabeça	-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.
Quarta Etapa: (4 aulas/200 min) Teste de Saída	Filme: “Superação – Um Milagre de Fé” -Sinopse do filme

Quadro 1: Cronograma elaborado pela autora.

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;

- ✓ 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.

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 mantê-la 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

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

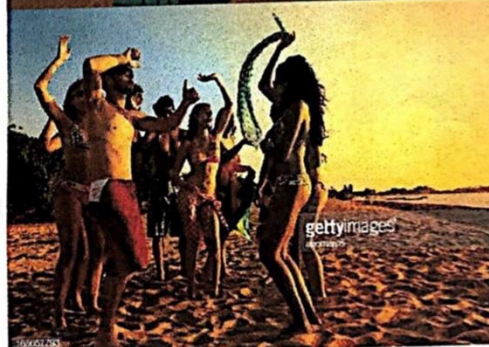
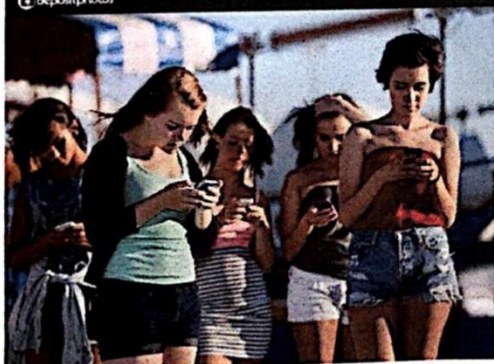
BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular. Proposta preliminar.** Segunda versão revista. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versaorevista.pdf>.

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

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

ANEXOS

ANEXO A – Texto produzido pela aluna K.I. no teste diagnóstico



Os adolescentes do Brasil
 são muito mais no celular, não
 querem mais sair para pes-
 seirar. Por exemplo meu irmão
 ele só quer ficar no celular
 mais sabe ele que isso é pre-
 judicial, mas não sabe.
 Os adolescentes estão dia
 mais estão ficando pior, es-
 me com a internet, o celular
 e as redes sociais mu-
 to mais, estão precesimen-
 te.
 Ficam fora de casa muito
 tempo, deixando os pais
 preocupados

ANEXO B- Texto produzido pelo aluno L. F. no teste de saída

SINOPSE DO FILME:

O filme Superação: Omitlogre de fe conta a história de um garoto chamado ghon, ~~ele era um garoto~~ to legal mais ele tinha se relaciona para se apresentar nos outros ele gostava muito de jogar basquete com os colegas dele pois la ele tinha um risal em quarta ele se chamava ghon. Ele era rotatório por Bryon e geice no dia 15 de junho de 2015 ele foi a um passo com os amigos, durante o passo eles viram um lago congelado e decidiram brincar no que eles faziam saizendo que o gelo estava fino e podiam que ser eles nao deram muito atenção por que quando o gelo se partiu e os garotos caíram, um deles o ghon nao conseguiu levantar e relatou o acontencido.

SINOPSE DO FILME:

Supensão - O milagre da fé

Conta a história de um jovem chamado John, ele foi substituído por Bruce Smith e Bryan Smith, com quem ele se tornou muito amigo.

Em 19 de Novembro algo terrível aconteceu com o grupo, ele e seus amigos estavam brincando em um lago congelado quando de repente o gelo para que estava no lago quebrou, fazendo John e seus amigos caírem. John tentou ajudar seus amigos, mas acabou sendo levado um chute, que fez ele afundar e morrer.

O corpo de Brimbleton é chamado e rapidamente resgata John e seus amigos, mas o corpo de John não tem pulso.

Sua mãe no hospital fica desesperada por ver seu filho morto na cama de hospital. Foi então que ela começa a orar e a pedir a Deus que seu filho não morresse, pois que como era o milagre seu pulso voltou.

ANEXO D – Texto produzido pela aluna D. M. no teste de saída

SINOPSE DO FILME:

Superação: o milagre de Ji

Um menino chamado Jhon e os seus amigos estavam reunidos brincando em um lago congelado.

Um rapaz que morava perto desse lago viu eles brincando e foi avisar que o gelo estava fino e era perigoso, eles não escutaram e continuaram a brincar. O gelo quebrou e eles cairam dentro do lago, eles não conseguiram subir, Jhon foi ajudar o amigo a subir e o amigo colocou o pé no rosto dele, ele afogou e se afogou, o lago tem aproximadamente 9 metros de profundidade.

Os bombeiros foram salvá-los, um dos bombeiros falou que Jhon parecia estar morto, mais o bombeiro Tomi escuteu alguém falar "mais pra trás", ele pensou que tinha sido alguns dos colegas de Jhon. Não, mais foi Deus que avisou a ele. Encontraram Jhon parado e sem respirar.

A mãe de alguns dos amigos de Jhon liga para a mãe dele e fala o que tinha acontecido, ela fica sem saber o que fazer.

A mãe de Jhon chega no hospital e o doutor fala sobre a situação dele, ele estava sem reagir e todos pensaram que ele não iria sobreviver. Mais depois a mãe dele pede ajuda a Deus, ela implora e clama pelo senhor e ele volta a vida.

ANEXO E – Texto produzido pela aluna R. V. no teste de saída

SINOPSE DO FILME:

Superação: o milagre da fé

O filme conta a história de um adolescente de 14 anos, que quando bebê foi abandonado pela sua mãe. Posteriormente, foi adotado por Jesse Brian e pelo seu marido, com passar do tempo John vive com dificuldades para lidar com o fato que sua mãe de sangue o abandonou.

Depois de serem avisados por um morador da região que aquele local era perigoso John e seus amigos ~~se~~ conseguem sobreviver um acidente eles caem no lago congelado. Os outros dois garotos conseguem sair mas John não. Uns dos bombeiros do resgate ~~acha~~ acham um vagão misterioso para encontrar John no hospital como ninguém acreditava que John ia conseguir sua mãe era para John voltar vivo com ajuda de seus amigos e a partir daí começa a luta por John começa agora.

ANEXO F – Texto produzido pelo aluno W.R. no teste de saída

SINOPSE DO FILME:

Superação: O milagre do gelo

um certo dia A mãe deica o filho Jhon emmith poron um dia na casa de um dos amigos dele e ai ele e os amigos estavam no quarto jogando videogame mais isso em pouco ai eles resolveram brincar no parque correrem por todos os cantos mais eles resolveram saltar em cima de rio congelado para tirar uma foto e quando acabaram começaram a correr em cima do gelo ai apareceu um cara mandando os três meninos vir logo por que o gelo é fino, mais eles não quiseram escutar ai quedou dois um passo os três caíram na agua um deles tentou salto e o outro ajudou mais um sumou e foi maior de Jhon. ai ele desmaiou e começou a fundar o homem Não ligou para o Bomleão que ajudou o dois meninos a saí mais Jhon ainda estava lá dentro da agua ai chegou o Bomleão pegou ele le levou para o hospital e ele ja esta sem vida chamado a mãe dele por que ela pensava que ele estava morto ai a mãe entrou no quarto e viu seu filho morto orou e ele começou a regger mais ele ainda esta em coma