

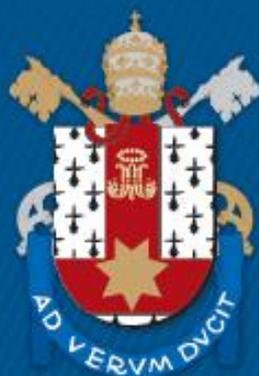
ESCOLA DE HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
MESTRADO EM LINGUÍSTICA

DANIELLA BORGES

**A VARIAÇÃO FONOLÓGICA NA SALA DE AULA:**  
uma proposta de Objeto de Aprendizagem sobre ditongos decrescentes

Porto Alegre  
2022

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica  
do Rio Grande do Sul

DANIELLA BORGES

**A VARIAÇÃO FONOLÓGICA NA SALA DE AULA:**  
uma proposta de Objeto de Aprendizagem sobre ditongos decrescentes

Dissertação apresentada como requisito para obtenção de grau de Mestre em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Área de concentração: Linguística

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cláudia Regina Brescancini  
Coorientadora: Prof. Dr.<sup>a</sup> Milene Selbach Silveira

Porto Alegre

2022

DANIELLA BORGES

**A VARIAÇÃO FONOLÓGICA NA SALA DE AULA:**  
uma proposta de Objeto de Aprendizagem sobre ditongos decrescentes

Dissertação apresentada como requisito para obtenção de grau de Mestre em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Área de concentração: Linguística

Aprovada em: 26 de agosto de 2022.

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cláudia Regina Brescancini – PUCRS

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lucia Maria Martins Giraffa – PUCRS

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Milene Selbach Silveira – PUCRS

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Joyce Elaine de Almeida Baronas - UEL

Porto Alegre

2022

*“The only permanent advance in the condition of life in any field occurs when people take their own affairs into their own hands.”*

(William Labov)

Aos meus alunos que, no decorrer desses dois anos e meio, dividiram minha atenção com o mestrado e compreenderam que a pesquisa é parte fundamental da prática docente.

## **AGRADECIMENTOS**

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001

Aos meus pais, Cleber Borges e Ana Cristina Borges, pelo apoio, colo e amor incondicional. À minha irmã, Vitória Borges, que, mesmo sem saber, é motivo de grande parte da minha vontade de aprender todos os dias. Ao meu companheiro, Felipe Alves de Souza, por me encorajar e me aplaudir, estando ao meu lado incansavelmente.

Aos colegas professores que contribuíram para a minha formação profissional e pessoal, em especial à minha orientadora, Claudia Regina Brescancini, pelo apoio, pela escuta, pelas trocas e por toda a dedicação.

À coorientadora desta dissertação, Milene Selbach, por estar sempre disponível e por ter acreditado neste trabalho de intersecção de áreas. Às professoras participantes da banca, Lucia Maria Martins Giraffa e Joyce Elaine de Almeida Baronas, pela leitura atenta e contribuições.

À professora e amiga, Aline Fay de Azevedo, que, além de me orientar como bolsista de Iniciação Científica no LAPREN (Laboratório de Aprendizagem) e no Trabalho de Conclusão de Curso, ainda durante a graduação, me incentivou a ingressar no mestrado.

Aos amigos, Reneé Hasperoy, Jéssica Skibinski e Matheus Carvalho, pelas conversas e conselhos, que foram fundamentais para a persistência no desenvolvimento de um mestrado - boa parte em isolamento social - em meio à pandemia de COVID-19.

Aos participantes deste estudo, sempre solícitos, que compraram a ideia e se dedicaram ao máximo na elaboração do projeto do Objeto de Aprendizagem.

A todos os alunos que já passaram por mim, por me proporcionarem o contato com a diversidade, incluindo a linguística, me fazendo cada dia mais curiosa sobre as questões sociais que envolvem o ensino da língua materna.

Às salas de aula pelas quais já passei, por me tornarem cada dia mais apaixonada e mais humana.

## RESUMO

A presente pesquisa tem o objetivo de elaborar uma proposta de Objeto de Aprendizagem (OA) como recurso nas aulas de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental para a sensibilização dos estudantes quanto à variação fonético-fonológica, especificamente a que envolve os processos de monotongação (ex.: *peixe~pexe*) e de ditongação (*dez~dejs*). Para tanto, partiu-se dos pressupostos teóricos da Sociolinguística Variacionista (LABOV, 1972), através do levantamento de estudos que elucidaram os condicionadores envolvendo a ditongação (LEIRIA, 1995; SILVA, 2014; SILVA e MOTA, 2018) e a monotongação (CABREIRA, 1996; AMARAL, 2005; TOLEDO, 2011; SILVEIRA, 2019), e da Sociolinguística Educacional (BORTONI-RICARDO, 2004:2005; BAGNO, 2012; FARACO, 2008; ZILLES e FARACO, 2015), associada à aplicação de *Metodologias Ativas* (REIS, 2017). Com base na Metodologia para Construção de Objetos de Aprendizagem Interativos (MCOAI), de Kemczinski et al (2012), foram realizadas seis reuniões, via *Google Meet*, para a elaboração do OA envolvendo uma equipe formada por duas professoras de Língua Portuguesa e um profissional da área de Tecnologia, mediados pela pesquisadora. Dentre as etapas previstas no MCOAI, realizaram-se *Análise, Projeto, Revisão* e a parcial *Implementação*, resultando em um projeto de OA interativo, denominado *Ditongaê*, no qual o professor poderá contar com recursos como enquetes, gravação e reprodução de áudio para a abordagem da variação envolvendo ditongos decrescentes no plano sonoro.

**Palavras-chave:** Variação Linguística; Objetos de Aprendizagem; Monotongação; Ditongação; Ensino de Língua Portuguesa.

## ABSTRACT

The aim of this research is to develop a proposal for a Learning Object (LO) as a resource in Portuguese language classes in the final years of Elementary School to raise students' awareness of phonetic-phonological variation, specifically the one that involves monophthongization processes. (ex. peixe~pexe) and diphthongization (dez~dejs). To this end, it started with the theoretical assumptions of Variationist Sociolinguistics (LABOV, 1972), through the survey of studies that elucidated the conditioners involving diphthongization (LEIRIA, 1995; SILVA, 2014; SILVA and MOTA, 2018) and monophthongization (CABREIRA, 1996 ; AMARAL, 2005; TOLEDO, 2011; SILVEIRA, 2019), of Educational Sociolinguistics (BORTONI-RICARDO, 2004:2005; BAGNO, 2012; FARACO, 2008; ZILLES and FARACO, 2015), associated with the application of Active Methodologies (REIS, 2017). Based on the Methodology for Building Interactive Learning Objects (MCOAI), by Kemczinski et al (2012), six meetings were held via Google Meet for the elaboration of the LO involving a team formed by two Portuguese teachers and a professional in the Technology area, mediated by the researcher. Among the steps foreseen in the MCOAI, there were *Analysis, Design, Review* and the partial *Implementation*, resulting in an interactive LO project, called *Ditongaê*, in which the teacher can count on resources such as polls, recording and audio reproduction for the approach of the variation involving decreasing diphthongs on the sound plane.

**Keywords:** Linguistic Variation; Learning Objects; Monophthongization; Diphthongization; Portuguese Language Teaching

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Trindade da (Des)educação Linguística Brasileira.....	26
Figura 2: - Modelo das etapas, papéis e atividades envolvido na MCOAI.....	54
Figura 3 - Considerações sobre a Tecnologia em Sala de Aula.....	66
Figura 4 - Definição de Objetos de Aprendizagem .....	67
Figura 5 - Pressupostos da Sociolinguística Educacional - a variação linguística ....	68
Figura 6 - Objetivo da construção coletiva .....	70
Figura 7 - Delimitação do conceito de ditongo decrescente.....	71
Figura 8 - Definição e Exemplos de Monotongação .....	72
Figura 9 - Definição e exemplos de ditongação .....	73
Figura 10 - Metodologia para a Construção de Objetos de Aprendizagem Interativos .....	74
Figura 11 - Objetivo pedagógico do Objeto de Aprendizagem .....	76
Figura 12 - Características Pedagógicas do Objeto de Aprendizagem.....	77
Figura 13 - Perguntas para Reflexão sobre o Conteúdo Linguístico Abordado.....	78
Figura 14 - Processos Variáveis envolvendo Ditongos Decrescentes .....	79
Figura 15 - Exemplo de Storyboard para um Objeto de Aprendizagem.....	80
Figura 16 - Definição da Metodologia Ativa O Arco de Maguerez.....	82
Figura 17 - Definição da Metodologia Ativa Estudo de Caso .....	83
Figura 18 - Definição da Metodologia Ativa Aprendizagem Baseada em Problemas	84
Figura 19 - Definição da Metodologia Ativa Aprendizagem Baseada em Projetos ....	85
Figura 20 - Definição da Metodologia Ativa Peer Instruction .....	86
Figura 21 - Definição da Metodologia Ativa Writing Across the Curriculum.....	87
Figura 22 - Definição da Metodologia Ativa Think-pair-share .....	88
Figura 23 - Resultado da 3ª Reunião: storyboard do OA.....	90
Figura 24 - Resultado da 3ª Reunião: perguntas para a captação de resposta em áudio - monotongação .....	93
Figura 25- Resultado da 3ª Reunião: perguntas para a captação de resposta em áudio - ditongação .....	94
Figura 26 - Resultado da 4ª Reunião: perguntas para a enquete referente à Ideia individual do estudante .....	95
Figura 27- Resultado da 5ª reunião: Storyboard da Apresentação do conteúdo.....	98
Figura 28 – Onboarding e Login do Estudante .....	100
Figura 29 - Perguntas para Captação de Resposta em Áudio.....	101
Figura 30 – Perguntas referentes à Ideia individual do Estudante (I) .....	103
Figura 31- Perguntas referentes à Ideia individual do Estudante (II).....	104
Figura 32 - Apresentação do Conteúdo .....	106
Figura 33 - Tela de Transição referente às Instruções para Reprodução dos Áudios Capturados .....	107
Figura 34 - Reprodução e Análise da Captação de Áudio.....	108
Figura 35 - Tela Final .....	109
Figura 36 - Login do Professor e Gráfico referente às Enquetes .....	110

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Ditongos Fonológicos Oraís da Língua Portuguesa .....	31
Quadro 2: Monotongaço: tipo de ditongo investigado por estudo .....	33
Quadro 3 - Condições para um recurso digital ser considerado um Objeto de Aprendizagem .....	51
Quadro 4 - Objetivos das reuniões e suas respectivas etapas.....	61
Quadro 5 - Formação, Experiência e Área de Atuação dos Participantes da Pesquisa .....	65

## SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO .....	9
2	SOCIOLINGUÍSTICA VARIACIONISTA E SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL	14
2.1	SOCIOLINGUÍSTICA VARIACIONISTA.....	14
2.2	SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL.....	19
2.3	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): COMPETÊNCIAS REFERENTES AO TRABALHO COM A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA .....	27
3	DITONGO, DITONGAÇÃO E MONOTONGAÇÃO .....	30
3.1	DITONGO: DEFINIÇÃO .....	30
3.2	DITONGOS DECRESCENTES À LUZ DA TEORIA DA VARIAÇÃO .....	32
3.2.1	<b>Os condicionadores da monotongação em amostras de fala do banco de dados do VARSUL e do NURC .....</b>	<b>32</b>
3.2.2	<b>Os condicionadores da ditongação em amostras de fala do banco de dados do VARSUL e do ALIB .....</b>	<b>39</b>
4	METODOLOGIAS ATIVAS E OBJETOS DE APRENDIZAGEM.....	43
4.1	A APLICAÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS ASSOCIADAS AO USO DA TECNOLOGIA NO AMBIENTE ESCOLAR .....	43
4.2	METODOLOGIAS PARA CONSTRUÇÃO DOS OBJETOS DE APRENDIZAGEM 52	
4.3	BNCC: COMPETÊNCIAS REFERENTES AO USO DA TECNOLOGIA .....	56
5	METODOLOGIA .....	58
5.1	TIPO DE PESQUISA.....	58
5.2	PARTICIPANTES.....	59
5.3	INSTRUMENTOS.....	60
5.4	REUNIÕES DE CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE APRENDIZAGEM .....	60
5.5	CUIDADOS ÉTICOS NA PESQUISA .....	63
6	OBJETO DE APRENDIZAGEM: DESCRIÇÃO E DISCUSSÃO DAS ETAPAS DE DESENVOLVIMENTO .....	64
6.1	ETAPA DE ANÁLISE.....	64
6.1.1	<b>1ª REUNIÃO .....</b>	<b>64</b>
6.1.2	<b>2ª REUNIÃO .....</b>	<b>75</b>
6.2	ETAPA DE PROJETO.....	80
6.2.1	<b>3ª REUNIÃO .....</b>	<b>81</b>
6.2.2	<b>4ª REUNIÃO .....</b>	<b>94</b>

<b>6.2.3.5ª REUNIÃO.....</b>	<b>97</b>
6.3. ETAPAS DE REVISÃO E DE IMPLEMENTAÇÃO .....	99
<b>6.3.1. 6ª REUNIÃO .....</b>	<b>99</b>
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	112
8 REFERÊNCIAS.....	115

## 1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação, que se desenvolve na interface entre Linguística e Tecnologia, tem como tema o ensino de ditongos pela perspectiva variacionista. A escolha desta temática justifica-se pois, apesar de o trabalho com a variação linguística estar entre as habilidades previstas para os anos finais do Ensino Fundamental na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), há excesso de teorização e falta de aplicação, de fato, deste tema na sala de aula, conforme apontado por Silva (2017). De acordo com Coan e Freitag (2010, p. 183), essa lacuna forma-se pelo fato de que “projetos que buscam a descrição do português falado no Brasil, aos moldes da metodologia laboviana, vêm constituindo bancos de dados sociolinguísticos, mas ainda não há sistematização voltada às necessidades didáticas”. A partir disso, depreende-se que cabe aos docentes, por meio de pesquisas aplicadas, a sistematização didática dos resultados dos estudos voltados à descrição do Português Brasileiro.

Desse modo, o ensino de ditongos, especificamente, pela perspectiva variacionista, foco desta dissertação, justifica-se com base na análise dos resultados de estudos que apontam os condicionadores da ditongação *como em dez~dejs* e da monotongação *como em peixe~peixe* no Português Brasileiro (doravante PB) evidenciando que a aplicação de ambas as regras variáveis não é alvo de estigma social (LEIRIA, 1995; SILVA, 2014; SILVA, 2018; CABREIRA, 1996; AMARAL, 2005; TOLEDO, 2011; SILVEIRA, se 2019). Para Bortoni-Ricardo (2004), o professor de língua portuguesa não deve apenas trabalhar a variação linguística com o intuito de combater o preconceito linguístico. Faz-se necessário, portanto, que todas as variedades da língua sejam apresentadas aos alunos, incluindo as que não são estigmatizadas, pois um ensino com vistas à variação linguística visa instrumentalizar o falante para ampliar sua competência comunicativa a fim de monitorar sua fala, colocando-se em diferentes pontos dos *contínuos* a depender da situação.

No entanto, para que um ensino com vistas à variação linguística aconteça, faz-se necessário que haja uma ressignificação no método de ensino, pois, de acordo

com Bagno (2013), uma abordagem transmissiva<sup>1</sup>, nesse caso, não funciona. Para o autor, a transmissão de saberes vai contra os objetivos de aprendizagem preconizados pela Sociolinguística Educacional, uma vez que, para a reflexão constante sobre a língua em uso, o estudante precisa participar ativamente de seu processo de aprendizagem. Na presente dissertação, portanto, evidencia-se a importância de um ensino com vistas à aplicação da *pedagogia da variação linguística* (FARACO, 2008) viabilizado pela aplicação de *Metodologias Ativas*.

O interesse pela associação entre a tecnologia e a linguagem, presente nesse estudo, foi provocado pela experiência profissional da pesquisadora também como docente na área de Informática Educativa, que revelou resultados muito positivos quanto às habilidades que os estudantes desenvolvem com a tecnologia e quanto às possibilidades pedagógicas que ela traz. Ainda como graduanda, na condição de bolsista de Iniciação Científica no Laboratório de Aprendizagem (LAPREN) da PUCRS, entrou em contato, pela primeira vez, com os Objetos de Aprendizagem, que são ferramentas eletrônicas para apoio à construção do conhecimento (SILVEIRA e CARNEIRO, 2012). Nesse contexto, as primeiras reflexões sobre a tecnologia associada à aplicação de metodologias ativas surgiram. Dentre as tarefas como bolsista estava a de propor atualizações nos Objetos de Aprendizagem de Língua Portuguesa contidos site do LAPREN, a fim de torná-los mais interativos e menos expositivos, uma vez que, com o passar do tempo, as abordagens de transmissão do conteúdo foram tornando-se obsoletas.

Na presente dissertação, a proposta de projetar um recurso tecnológico como sistematização didática do ensino de ditongos com vistas à variação fez-se importante por conta de a tecnologia auxiliar no desenvolvimento da autonomia do estudante, servindo como recurso no processo de ensinar a si mesmo (PRENSKY, 2010). No entanto, conscientes de que o uso de tecnologias digitais como ferramentas didáticas não garante o abandono da abordagem transmissiva, evidenciamos a necessidade da projeção do Objeto de Aprendizagem com base na adoção de uma *Metodologia Ativa*.

---

<sup>1</sup> “Aquela que se faz segundo a crença de que há noções, conceitos e informações que precisam ser transmitidos ao aprendiz, sem nenhum recurso à reflexão prévia, muito menos à reflexão crítica, capaz de levá-lo à depreensão das regras que governam os processos estudados.” (BAGNO, 2013, p.12).

Desse modo, a partir da intersecção de conhecimentos teóricos e empíricos referentes à docência, à linguagem verbal e à tecnologia, a presente pesquisa tem o objetivo de elaborar uma proposta de Objeto de Aprendizagem como recurso nas aulas de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental. Especificamente, visa à (i) proposição de estratégias para a sensibilização dos alunos que cursam essa etapa intermediária da Educação Básica quanto aos processos variáveis da monotongação e da ditongação no nível sonoro da língua e (ii) identificação dos recursos tecnológicos adequados para o ensino da variação linguística no nível sonoro, especificamente os processos de monotongação e ditongação, nos anos finais do Ensino Fundamental.

Para tanto, as questões que norteiam este estudo são:

- a) É possível estabelecer uma estratégia de ensino do tema ditongo com foco nos processos variáveis da monotongação e da ditongação no nível sonoro que aproxime Metodologias Ativas e Sociolinguística Educacional?
- b) Quais recursos tecnológicos podem ser utilizados no desenvolvimento de um Objeto de Aprendizagem que contribua para o ensino do ditongo a partir dos processos variáveis que o envolvem?

A fim de respondê-las, partiu-se dos pressupostos da Teoria da Variação (LABOV, 2008[1972]), através do levantamento de estudos que elucidaram os condicionadores envolvendo a ditongação (LEIRIA, 1995; SILVA, 2014; SILVA, 2018) e a monotongação (CABREIRA, 1996; AMARAL, 2005; TOLEDO, 2011; SILVEIRA, 2019); da Sociolinguística Educacional associada à aplicação de *Metodologias Ativas*, a partir das reflexões que envolvem a abordagem da *Pedagogia da Variação Linguística* (FARACO, 2008; ZILLES e FARACO, 2015) e da tecnologia, partindo do conceito de Objetos de Aprendizagem proposto por Silveira e Carneiro (2012) e da Metodologia para Construção de Objetos de Aprendizagem Interativos (MCOAI), conforme Kemczinski et al (2012).

Para a elaboração do Objeto de Aprendizagem foram realizadas quatro das sete etapas de elaboração previstas pela Metodologia para Construção de Objetos de Aprendizagem Interativos (MCOAI) (KEMCZINSKI ET AL, 2012). Essas etapas foram desenvolvidas em seis reuniões *online* envolvendo uma equipe, composta por duas

professoras de Língua Portuguesa atuantes na rede privada de escolas de Porto Alegre, de um profissional da Tecnologia, graduando em Ciência da Computação e pela pesquisadora, que atuou como mediadora. Trata-se, portanto, de um estudo em rede.

A presente dissertação divide-se em 7 Capítulos, além desta Introdução. Inicialmente, no Capítulo 2, tratamos da Sociolinguística Variacionista (LABOV, 2008[1972]) a partir do conceito de *regra variável* em contraponto ao de *variação livre*, preconizado por estruturalistas e gerativistas na década de 1960. Também nesse capítulo abordamos estudos variacionistas envolvendo o ensino da língua materna no Brasil, que defendem a valorização das variedades linguísticas na sala de aula, inclusive as de menor prestígio, trazidas pelos estudantes (ZILLES e FARACO, 2015; FARACO, 2008; BORTONI-RICARDO, 2004). Por fim, discorreremos sobre as habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – documento diretriz da Educação Básica no Brasil - referentes ao trabalho com a variação linguística nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

No Capítulo 3, delimitamos o conceito de ditongo, com foco no ditongo decrescente, a partir de Câmara Jr. (1977), e da definição dos processos variáveis de monotongação e de ditongação. Adicionalmente, são apresentados estudos, conduzidos à luz da Teoria da Variação (LABOV, 2008[1972]), que investigaram os condicionadores linguísticos e extralinguísticos da monotongação em amostras de fala do banco de dados do VARSUL e do NURC e da ditongação em amostras de fala do banco de dados do VARSUL e do ALIB.

No Capítulo 4, nos debruçamos sobre a aplicação de *metodologias ativas* associadas ao uso da tecnologia no ambiente escolar a partir de Braga e Menezes (2014). Ainda nesse capítulo foi descrita a Metodologia para Construção de Objetos de Aprendizagem Interativos (MCOAI), com base em Kemczinski et al (2012), adotada nesta pesquisa por valorizar tanto aspectos técnicos quanto pedagógicos do OA a ser construído, além de proporcionar a interatividade. Por fim, tratamos das competências relacionadas ao uso de tecnologias de acordo com a BNCC.

No Capítulo 5 discorreremos sobre o método de pesquisa adotado na presente dissertação através da delimitação do tipo de pesquisa, da caracterização dos participantes, da descrição dos instrumentos e dos cuidados éticos. No Capítulo 6,

descrevemos e discutimos, embasados no referencial teórico pertinente, as etapas de desenvolvimento do OA.

Por fim, seguem as considerações finais deste estudo e as referências.

## 2 SOCIOLINGUÍSTICA VARIACIONISTA E SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL

Neste capítulo discorreremos sobre a Sociolinguística Variacionista na seção 2.1 e sobre a Sociolinguística Educacional na seção 2.2. Na seção 2.3 realizaremos uma análise da abordagem de aspectos variacionistas nas habilidades propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que norteia os currículos da Educação Básica atualmente no Brasil.

### 2.1 SOCIOLINGUÍSTICA VARIACIONISTA

A Sociolinguística Variacionista tem suas bases nas reflexões feitas por linguistas que não concordavam em alguns aspectos com a teoria saussureana - com o subsequente Estruturalismo – e com o Gerativismo. De acordo com Labov (2008[1972]), havia diferentes percepções do objeto de estudos da Linguística a partir das três correntes teóricas. O Estruturalismo apontava a língua como objeto central dos estudos, como um sistema invariante a ser abstraído da fala. No entanto, para o Gerativismo, o objeto de estudos deveria ser a competência linguística de um falante-ouvinte ideal proveniente de uma comunidade linguística homogênea.

Contudo, a Sociolinguística Variacionista surge como resultado da vertente da Antropologia Linguística<sup>2</sup>. Para essa corrente teórica, portanto, a linguagem, a cultura e a sociedade são entidades inseparáveis, a serem analisadas concomitantemente. O foco da Sociolinguística Variacionista, em contraste ao Estruturalismo e ao Gerativismo, é analisar a relação existente entre as variações linguísticas e a estrutura da sociedade, enxergando a língua como um conjunto de variedades socialmente estabelecidas (WEINREICH, LABOV e HERZOG (2006 [1968])).

Segundo Labov (2008 [1972]), o modelo saussureano e a teoria estruturalista estabeleceram três barreiras ideológicas para o estudo da língua na vida cotidiana:

- a) Saussure (2006[1916]) defende que aspectos sincrônicos e diacrônicos não poderiam ser estudados ao mesmo tempo;
- b) Saussure (2006[1916]) afirma que a mudança sonora não pode ser observada diretamente; Bloomfield (1933) defende a regularidade da mudança sonora, afirmando que quaisquer flutuações seriam casos de empréstimo dialetal;

---

<sup>2</sup> Segundo Silva (2011), essa vertente teórica foi inaugurada no início do século XX.

Hockett (1958) afirma que a mudança sonora é lenta demais para ser observada, enquanto a mudança estrutural é rápida demais;

c) Bloomfield (1933) declara que dois ou mais enunciados diferenciados por apenas um som, mas que apresentam o mesmo significado, constituem uma relação de *variação livre*. Segundo o autor, é considerado linguisticamente insignificante saber se um ou outro ocorre em um momento particular.

Essas barreiras, segundo Labov (2008[1972]), podiam ser derrubadas através de alguns fundamentos preconizados pela Teoria da Variação: o conceito de *regra variável*, de *tempo aparente* e de *tempo real*.

Em contraponto à *variação livre* apontada por Bloomfield (1933), Weinreich, Labov e Herzog (2006 [1968]) defendem que a variação presente em todas as línguas naturais se manifesta como uma heterogeneidade ordenada, isto é, é controlada por condicionamentos de ordem linguística e extralinguística.

De acordo com Labov (2008[1972]), os condicionamentos linguísticos e extralinguísticos que regulam o padrão de alternância de formas linguísticas em uma comunidade de fala compõem a chamada *regra variável* e, que pode ser analisada por meio de dois constructos de ordem teórico-metodológica: o *tempo real* e o *tempo aparente*. Para o autor, as diferenças linguísticas existentes entre as gerações de falantes que convivem sincronicamente em uma mesma comunidade - diferenças em *tempo aparente* - repercutem no desenvolvimento diacrônico da língua, analisado por meio de uma análise em *tempo real*. Tais construtos fazem frente, portanto, ao posicionamento de Saussure sobre a exclusividade da análise diacrônica como recurso para o estudo da mudança linguística.

O estudo que serviu de laboratório para as primeiras investigações sobre os padrões sociais da mudança linguística a partir de uma análise em tempo aparente foi realizado por Labov (2008[1972]) na ilha de Martha's Vineyard, em Massachusetts (EUA). Essa pesquisa investigou a variável linguística relacionada à centralização da vogal base dos ditongos /ay/ e /aw/ da língua inglesa, como em *light* (/layt/ = [əɪ]) e *house* (/haws/ = [əʊ]). Após a análise dos dados de fala, Labov (2008[1972]) chegou à conclusão de que a variante centralizadora desses ditongos - herança fonética dos colonos Yankees - era uma maneira que alguns moradores nativos encontraram de

reafirmar suas raízes culturais a fim de reagir à pressão social gerada pela cultura dos visitantes e veranistas.

Por outro lado, alguns moradores mais jovens, que revelaram direta ou indiretamente a vontade de sair da ilha, tinham em sua pronúncia a variante padrão. Desse modo, o autor conclui que a preferência pela variante típica tem relação com a demarcação da identidade ilhoa do falante.

O segundo estudo de Labov (2008[1972]) foi realizado na cidade de Nova York e teve como objetivo fazer uma análise sociolinguística da estratificação do (r) em posição pós-vocálica, como, por exemplo, em [ka:] ~ [kaɪ] para *car* (/kär/) , nas lojas de departamentos da cidade. A hipótese norteadora do estudo foi a de que “se dois subgrupos quaisquer de falantes nova-iorquinos estão dispostos numa escala de estratificação social, estarão dispostos na mesma ordem por seu uso diferenciado do (r)” (LABOV, 2008 [1972], p. 65). Portanto, a pronúncia do rótico estaria na posição de maior prestígio social e o apagamento, na posição de menor prestígio.

A pesquisa teve como informantes funcionários de três lojas de departamento com prestígios sociais diferentes: Saks Fifth Avenue (status superior), a Macy’s (status médio) e S. Klein (status baixo). A metodologia da pesquisa envolveu observações de fala espontânea em diferentes situações nas três lojas. Para a coleta da amostra em questão, o próprio Labov se colocava no papel de cliente das lojas e pedia informações para os funcionários, provocando respostas que tivessem a pronúncia de palavras ou expressões com a variável linguística em análise. Desse modo, a metodologia da coleta dos dados ocorria, de acordo com Labov (2008[1972]), da seguinte forma: o entrevistador perguntava para os funcionários das três lojas de departamento, mudando apenas o produto em questão localizado no quarto andar da loja: “por favor, onde ficam os sapatos femininos?”. Os funcionários deveriam responder “*fourth floor*” (quarto andar), de modo que a pronúncia do (r) em “*fourth*” e em “*floor*” pudesse ser registrada para a composição da amostra.

Dessa forma, anonimamente, foram observados os eventos de fala e anotados pelo entrevistador para posterior análise quantitativa e qualitativa. Labov (2008[1972]) aponta para a importância desse método de coleta de dados, pois é uma maneira de registrar a pronúncia mais espontânea possível dos participantes, sem risco de monitoração da fala provocada pela situação explícita de coleta.

Os resultados da análise realizada por Labov (2008 [1972]) indicaram que a pronúncia de (r) é muito mais presente na loja de departamento de maior prestígio social, a Saks, do que nas demais. De todo modo, os funcionários da Macy's, por vezes, pronunciavam o rótico em posição pós-vocálica por terem a consciência de que é um indicador de status social mais elevado. A hipótese é de que os funcionários da Macy's buscavam o prestígio social da Saks no plano linguístico. A frequência da pronúncia do rótico que mais se diferencia das demais, por ser muito baixa, quase que rara, é a dos funcionários da S. Klein, loja de menor prestígio social.

Labov (2008) [1972]) considera que a proximidade dos resultados de pronúncia do (r) pós-vocálico entre os funcionários da Saks e da Macy's é um indicativo da busca pela ascensão social, ou seja, a pronúncia do rótico é uma norma à qual os que trabalham na Saks demonstravam adesão, ainda que apresentassem variação. A hipótese do estudo de que a escala de estratificação social segue a mesma ordem da frequência da pronúncia do rótico foi confirmada. Portanto, Labov (2008[1972]) confirma a inexistência da *variação livre*, preconizada por Bloomfield (1933) e pelos adeptos da linha estruturalista, uma vez que o condicionamento extralinguístico foi identificado.

De acordo com Labov (1982), a Sociolinguística Variacionista e o ensino da língua materna aliaram-se pela primeira vez em um caso envolvendo o dialeto crioulo em Ann Arbor (EUA), em que as causas de falhas no aprendizado da língua inglesa julgadas em um tribunal. O caso foi analisado após denúncias de familiares de crianças negras que foram taxadas como deficientes intelectualmente e que sofreram desprestígio social na escola por terem dificuldades com o inglês padrão.

Essas crianças negras eram provenientes de um projeto social local, realizado na década de 1960, pelo qual houve a realocação de moradias de famílias de baixa renda para alguns pontos dispersos da cidade. As famílias em questão foram realocadas para Green Road, uma avenida localizada em uma seção periférica da cidade (LABOV, 1982).

Com o passar dos anos, frequentando a escola mais próxima denominada *Martin Luther King Elementary School*, essas crianças, que eram desfavorecidas social e economicamente, passaram a apresentar dificuldades na aprendizagem do inglês padrão, o que foi considerado pelos professores como consequência de

deficiências intelectuais. Quatro famílias, contrariadas por essas afirmações, convictas de que as crianças eram saudáveis, reuniram-se com advogados e levaram o caso ao tribunal.

Além de advogados, o júri envolveu linguistas, que de acordo com Labov (1982), indiscutivelmente defendiam a tese de que as crianças não alcançavam os objetivos propostos pelos professores porque tinham como língua materna um dialeto do inglês, denominado *Black English Vernacular* (BEV)<sup>3</sup>. Este vernáculo circulava entre as crianças afro-descendentes de *Green Road*, que brincavam e interagiam apenas entre elas, o que fez com que houvesse mínima interferência de outros dialetos, formando uma barreira linguística em relação ao inglês padrão ensinado na escola.

As avaliações dos professores, segundo os linguistas que participaram do caso, eram insuficientes quanto à percepção social e linguística deste dialeto, pois, o BEV, além das diferenças lexicais, também apresentava divergências gramaticais em relação ao inglês padrão, aproximando-se da gramática do vernáculo descrito nas cidades do interior.

Essas diferenças linguísticas entre o BEV e o inglês padrão foram comprovadas através da análise de gravações da fala espontânea das crianças. Os linguistas envolvidos no caso argumentaram indicando um equívoco na avaliação dos professores sobre as crianças. Os dados de fala foram utilizados como argumentos, comprovando a existência do BEV e suas variações significativas em relação ao inglês padrão, o que justificaria a dificuldade de aprendizado dessas crianças.

Na argumentação, os linguistas trouxeram constatações sobre a origem do BEV, que tem como gênese a língua transacional dos escravos modificada através de gerações e aproximada da sociedade, formando a língua crioula. Esse vernáculo, de acordo com a defesa, difere-se do inglês padrão tanto na pronúncia de algumas palavras quanto no uso da estrutura gramatical, havendo a necessidade do reconhecimento do BEV no sistema educacional e na formação dos professores.

---

<sup>3</sup> Atualmente, essa variedade é identificada como African-American Vernacular English (AAVE).

Labov (1972) apontou para a obrigatoriedade da aceitação e de conhecimento por parte dos professores sobre os conjuntos de homônimos na fala das crianças negras nas séries iniciais. O autor indicou a necessidade da prevalência de treinos de leitura e escuta a fim de auxiliar as crianças a perceberem as diferenças entre o inglês padrão e o BEV.

Como conclusão, o juiz definiu que a escola deveria proporcionar o ensino do inglês padrão considerando os fatores linguísticos e sociais que envolvem o aprendizado dessas crianças que possuem o dialeto crioulo como materno. Para isso, a escola deveria fornecer a formação necessária para os professores a fim de que entendessem as variações entre o inglês padrão e o BEV.

Para Labov (1982), esse caso foi, além da conquista para uma minoria que sofre com o desprestígio social, a prova de que a Sociolinguística Variacionista pode e deve servir de base para questões envolvendo o ensino. No Brasil, uma vertente da Sociolinguística desenvolveu-se em estudos envolvendo a Educação Básica – a denominada Sociolinguística Educacional – que visa refletir sobre a aplicação das reflexões teóricas da Sociolinguística no ensino da língua materna.

Essa vertente de estudos é pauta da próxima seção.

## 2.2 SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL

Com base nas discussões de Labov (1982) sobre as influências da variação linguística no ensino da língua materna, o início da Sociolinguística Educacional no Brasil, segundo Scherre e Roncarati (2008), foi marcado por uma disciplina de mestrado ministrada na PUC-RJ pelo professor Anthony Julius Naro, em 1976.

A partir dessa disciplina, fundamentada nos preceitos da Sociolinguística Variacionista e aplicada ao PB, alguns linguistas iniciaram uma tentativa de “desmistificação” de um ensino da Língua Portuguesa (LP) baseado apenas na estrutura da língua, idealizado, portanto, pela chamada norma-padrão, conforme será discutido nesta seção.

Uma das principais precursoras da sociolinguística aplicada ao ensino da língua materna no Brasil é Bortoni-Ricardo (2005), que defende uma *pedagogia*

*culturalmente sensível* (ERICKSON, 1987), definida pela autora como “uma pedagogia que prevê o respeito às características socioculturais e individuais do aluno” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 206). Para a linguista, não é possível que ensinemos a língua materna desconsiderando as variações e a cultura em que o sujeito está inserido. No entanto, para que as características socioculturais do estudante sejam levadas em consideração, é necessário que o ensino da língua materna, como um todo, seja reformulado.

Fundamental à Sociolinguística Educacional é a delimitação de conceitos que, muitas vezes, são utilizados como sinônimos por professores do ensino tradicional, por livros didáticos e até mesmo por exames oficiais, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) (BAGNO, 2015b), a saber, *norma culta*<sup>4</sup>, *norma-padrão*, e *norma gramatical*.

Faraco (2008, p. 40-41) conceitua a norma culta como:

(...) a norma linguística praticada, em determinadas situações (aquelas que envolvem certo grau de formalidade), por aqueles grupos sociais mais diretamente relacionados com a cultura escrita, em especial aquela legitimada historicamente pelos grupos que controlam o poder social.

Deste modo, para o autor, o conceito de norma culta tem relação contemporânea com um “português brasileiro prestigiado” realizado por falantes letrados em situações mais monitoradas de fala e de escrita. Por tratar-se de uma variedade do PB, Bortoni-Ricardo (2005) defende que norma culta deve ser ensinada ao aluno para que, assim, junto ao conhecimento de outras variedades da língua, possa aumentar sua competência comunicativa. Neste sentido, a autora defende a preservação dos saberes sociolinguísticos e valores culturais que o aluno já tenha internalizado anteriormente.

Adicionalmente, para Faraco (2015), na tentativa falha e ilusória de ensinar apenas a expressão culta e seu domínio, a tradição escolar costuma corrigir o estudante apontando, por exemplo, “erros” de regência, de colocação e de concordância pronominais fora de um contexto, não respeitando, portanto, os conhecimentos do aluno sobre a sua língua materna. Como consequência, de acordo

---

<sup>4</sup> De acordo com Faraco (2008), essa nomenclatura, apesar de disseminada no Brasil, deveria ser substituída por “Norma Letrada”, ou ser utilizada no plural “Normas Cultas”, pelo fato de que todas as possibilidades da língua, mesmo as que não se aproximam da dita norma culta, são realizadas por sujeitos que têm cultura, pois todos têm uma cultura.

com o autor, nas aulas de língua portuguesa “trabalha-se sob o signo da fragmentação e apenas até o nível da sentença” (FARACO, 2015, p. 27).

Referente à norma-padrão, Faraco (2008, p. 40-41) a conceitua como “um complexo entrecruzamento de elementos léxico-gramaticais e outros tantos de natureza ideológica”. Bagno (2012) alerta para o fato de a norma-padrão, diferentemente da norma culta, não ser uma variedade linguística, pois não está presente em nenhuma comunidade de fala.

Para Faraco (2007, p.75), a conceituação de norma-padrão fez parte, historicamente, de “projetos políticos de uniformização linguística”, o que ainda reflete no ensino do PB. Neste sentido, Bortoni-Ricardo (2005, p.25) explica que “o processo de padronização de uma variedade da língua acompanhou, na maioria dos países, a formação e consolidação do estado como nação soberana”. Portanto, segundo a autora, questões ligadas à história e política do Brasil são responsáveis pela disseminação do conceito de norma-padrão e seu uso legitimado pela sociedade.

Corroborando, Faraco (2007) afirma que o conceito de norma padrão está ligado a um modelo idealizado e ideologizado de “língua certa” por intelectuais que buscaram silenciar as variações brasileiras marginalizadas da língua portuguesa, tendo como “padrão” o português lusitano mais próximo da elite letrada do século XIX.

Segundo Faraco (2008), além das normas culta e padrão, há outro conceito que costuma ser confundido com qualquer uma das duas, o de norma gramatical. O autor define a norma gramatical como um conjunto de fenômenos apresentados como *cultos/comuns/standards* por gramáticos a partir da segunda metade do século XX, que passaram a flexibilizar a percepção sobre norma-padrão. Os motivos dessa flexibilização foram os usos dos falantes comuns e as críticas dos escritores modernistas sobre distanciamento entre a norma-padrão e a norma culta (FARACO, 2008).

Segundo o autor, as regras das gramáticas normativas deixaram de ser apenas uma descrição da norma-padrão do século XIX e passaram a ter um tom de recomendação. Em outras palavras, conclui-se que, quando a referência for feita à norma da gramática, deve-se relacioná-la à norma gramatical.

A consciência dessa percepção ao nos referirmos à norma que consta nas gramáticas é de suma importância, uma vez que o objetivo das aulas de Língua Portuguesa deve ser aumentar a competência comunicativa dos alunos mostrando-lhes alternativas de fala para situações de maior grau de monitoramento, considerando as variedades já trazidas por eles em situações comuns de baixo monitoramento linguístico. Com base nessas percepções, torna-se viável que o professor apresente aos seus estudantes a norma gramatical não como uma variedade da língua, mas como parte documentada do PB, que tende – e deve tender – sofrer atualizações de tempos em tempos por gramáticos brasileiros.

Faraco (2015) e Bagno (2015a) consideram que o principal problema no ensino de português atual é o foco na norma-padrão, visto que esta se baseia no padrão lusitano do século XIX, privilegiando o padrão culto europeu em detrimento do brasileiro. Conseqüentemente, estabeleceu-se no ensino de língua materna no Brasil uma norma elitista, que não condiz com o PB.

Por essa perspectiva, os autores afirmam que é inviável assumir que apenas o aprendizado das regras da “norma-padrão” é o suficiente para a formação de sujeitos aptos na leitura e escrita. Pelo contrário, a adoção de uma norma artificial baseada em certo e errado tem como consequência a sensação de incapacidade e frustração por parte dos alunos, percebida em frases como “não sei português” e “português é muito difícil”, por exemplo. Além disso, ensinar a língua apenas com base na norma gramatical também não é o caminho para a aproximação dos alunos, falantes nativos do PB.

Assim como Bortoni-Ricardo (2004), Faraco (2015) também defende ser necessário que os docentes passem por uma ressignificação dos conceitos de certo e errado, mudando-os para adequado e inadequado dependendo do contexto. As aulas de Língua Portuguesa, portanto, devem ensinar o estudante a monitorar seu próprio estilo conforme o ambiente de fala/escrita.

Para Bortoni-Ricardo (2004, p.51) não “existem fronteiras rígidas entre entidades, como língua-padrão, dialetos, variedades não-padrão etc”. Para isso, faz-se necessário que a variação linguística brasileira seja analisada por meio do entendimento de três contínuos a serem considerados também no ensino da língua

materna: *contínuo de urbanização, contínuo de oralidade e letramento e contínuo de monitoração estilística.*

Sobre o *contínuo da urbanização*, a autora ilustra sua composição através da abstração de uma linha em que se encontram nos extremos as *variedades rurais* e as *variedades urbanas*. De um lado, portanto, estão as variedades de comunidades mais isoladas que possuem traços chamados pela autora de *traços descontínuos*, que recebem maior estigma dos grupos urbanos por serem descontinuados em zonas urbanizadas.

No outro extremo da linha encontram-se falantes do meio urbano que são fortemente influenciados pela norma culta, em virtude do acesso à norma gramatical através da escolarização, do convívio profissional e até mesmo do acesso à mídia. No entanto, a autora aponta para o fato de que nem todos os falantes pendem para algum desses extremos, podendo ocupar pontos intermediários do contínuo, como se observa no caso, por exemplo, de migrantes da zona rural que mantêm contato com a zona urbana através de relações de trabalho, caracterizando-os como membros da variedade denominada *rurbana* (BORTONI-RICARDO, 2004). Traços comuns entre as variedades rurais e urbanas brasileiras são continuados gradualmente e, por isso, recebem a nomenclatura de *traços graduais*.

Referente ao *contínuo de oralidade*, nos extremos da linha encontram-se *eventos de oralidade* e *eventos de letramento*. Um exemplo de oralidade é exemplificado pela autora através de uma reunião de amigos em um bar. O evento de letramento, no entanto, ocorreria se um dos amigos resolvesse declamar um poema em meio à conversa. Com isso, Bortoni-Ricardo (2004 p.62) explica que “não existem fronteiras bem-marcadas entre os eventos de oralidade e de letramento. As fronteiras são fluidas e há muitas sobreposições”.

Sobre o *contínuo da monitoração estilística*, a linha é composta pelos extremos de *mais monitoração* e de *menos monitoração*. A monitoração refere-se ao nível de atenção que o falante dá a sua fala a depender do ambiente e dos interlocutores. A autora exemplifica a situação de uma entrevista de emprego como um evento de maior monitoração e um encontro entre amigos, com a presença de falas espontâneas, um evento de menor monitoração.

Para a autora, todos os falantes têm capacidade de monitorar sua fala (alguns mais, outros menos). Cabe à escola, portanto, ensinar os alunos a monitorarem e adaptarem suas falas a diferentes situações, aumentando a competência comunicativa dos sujeitos na sua língua materna.

Embasado pela análise dos contínuos propostos por Bortoni-Ricardo (2004), Bagno (2015b) aponta ainda para outro uso errôneo dos termos norma culta e/ou norma-padrão em equivalência à linguagem formal. O autor afirma que essa equivalência é falaciosa pelo fato de um falante altamente letrado poder falar conforme a prescrição das gramáticas normativas mesmo que esteja em situação informal e um falante com pouca escolaridade poder modular sua fala tornando-a mais formal, por exemplo.

Corroborando a pedagogia defendida por Bortoni-Ricardo (2005), que considera os contínuos, Zilles e Faraco (2015) abordam questões de variação linguística aplicadas ao ensino da língua materna através da defesa de uma pedagogia chamada por Faraco (2008) de *pedagogia da variação linguística*. Os objetivos dessa pedagogia são pautados pelos autores em “combater os estigmas linguísticos, a violência simbólica, as exclusões sociais e culturais fundadas na diferença linguística” (FARACO, 2008, p. 180).

Essa proposta para o ensino da língua materna é, segundo Zilles e Faraco (2015), o caminho possível a ser percorrido nas aulas de língua materna em um país que tem como realidade sociolinguística a peculiaridade de uma considerável divisão entre o *português culto* – que tem como referência a norma gramatical – e o *português popular* – aprendido em situações informais de comunicação.

A abordagem da pedagogia da variação linguística, que fundamenta a proposta de objeto de aprendizagem desta dissertação, vai ao encontro do preconizado por Freire (2009), que considera indispensável a inclusão social gerada por uma sala de aula em que o aluno tenha voz. Para que o aluno tenha sua vez de falar, segundo Zilles e Faraco (2015), é necessário que a variação linguística seja amplamente discutida e tratada com naturalidade. Além disso, é crucial que o professor considere

os pontos nos contínuos<sup>5</sup> em que os seus estudantes se encontram, a fim de localizar a variedade linguística que servirá como premissa para aprendizagem.

Para Zilles e Faraco (2015, p.30) é papel do professor, por meio da consideração de uma *pedagogia da variação linguística*, incluir o *português popular* trazido pelos estudantes a partir do entendimento sobre “os mecanismos sociais que dão sentidos à língua” para esses sujeitos. Dessa forma, segundo os autores, faz-se possível instrumentalizá-los com o *português culto*, a ser ensinado de forma crítica e produtiva, aumentando sua competência comunicativa.

Bortoni-Ricardo (2004) traz como possibilidade para o ensino de Língua Portuguesa a integração entre questões voltadas para a variação linguística e outras dimensões de ensino, tais quais a leitura, a escrita e a oralidade. Nesse sentido, segundo a autora, não se trata de abordar a variação linguística por si só, mas integrá-la dentro de um contexto de aprendizagem da língua.

Segundo Zilles e Faraco (2015, p.7), o senso comum a respeito da variação linguística, que tem suas origens no ensino tradicional da Língua Portuguesa (LP), “folcloriza as variações regionais, demoniza a variação social e costuma interpretar as mudanças como forma de deterioração da língua.” Tal percepção faz com que o discurso conservador seja contra o estudo da variação linguística entre as diretrizes da educação básica. Para os autores, no entanto, é compromisso de uma educação com vistas à *pedagogia da variação linguística* proporcionar “o acesso às expressões cultas sem demonizar as expressões ditas populares” (ZILLES e FARACO, 2015, p.26).

Bagno (2007) afirma que educadores e até mesmo linguistas sem formação sociológica transparecem em sua fala afirmações problemáticas tratando de um monolinguismo que não existe no Brasil. Através dessas falas, há, portanto, uma ocultação do multilinguismo-multidialeto e, em consequência, dos problemas sociais que envolvem essa diversidade<sup>6</sup>. Em obra posterior (BAGNO, 2015a), o autor

---

<sup>5</sup> Os autores referem-se aos contínuos, preconizados por Bortoni-Ricardo, discutidos nesta seção. Como exemplo, Zilles e Faraco (2015) trazem dados etnográficos de alunos da educação básica pública e privada brasileira. Os alunos do ensino público estariam em um contínuo intermediário entre a fala rural e a urbana, enquanto os alunos da rede privada apresentam traços graduais comuns à norma culta.

<sup>6</sup> De acordo com Bagno e Rangel (2005), a diversidade cultural do Brasil gera historicamente o acúmulo

aponta que a rejeição às variedades de menor prestígio social presente, inclusive, nos materiais didáticos, gera o Ciclo do Preconceito Linguístico, formado pelo ensino, pela gramática e por livros didáticos tradicionais que tratam de ensinar a norma gramatical como a única possibilidade da língua. No entanto, segundo o autor, esse ciclo pode ser quebrado através de um ensino da língua materna que contemple as variedades trazidas pelos estudantes.

Bagno (2013, p. 20) ilustra o ciclo, chamado de Trindade da (Des)educação Linguística Brasileira, conforme demonstra a Figura 1.

Figura 1: Trindade da (Des)educação Linguística Brasileira



Fonte: Bagno, 2013, p. 20.

O ciclo ilustrado por Bagno (2013) é formado por livros didáticos baseados apenas no ensino da norma gramatical e inadequados quanto ao trabalho com a variação linguística, que são aprovados a partir de uma pedagogia conservadora. Segundo o autor, esses três fatores combinados geram um ciclo vicioso do ensino da língua que desconsidera a variação.

Além das variações reféns do ciclo do preconceito linguístico, regras variáveis que não sofrem forte impacto de desprestígio social – como, por exemplo, os processos variáveis da monotongação e da ditongação, foco da pesquisa em tela – também devem ser foco de atenção, conforme aponta Bortoni-Ricardo (2004). De acordo com a autora, a variação linguística não deve ser trabalhada somente para a

---

de preconceitos sobre as diferenças sociais. Para os autores, o preconceito linguístico é reflexo dos preconceitos intrínsecos na sociedade brasileira, ou seja, uma transferência, para o plano linguístico, desses preconceitos sociais.

desconstrução do preconceito, mas também para formar falantes proficientes em sua língua. Ou seja, um dos objetivos das aulas de Língua Portuguesa deve ser levar o estudante a conhecer as variedades da sua língua materna a fim de instrumentalizá-lo para fazer as escolhas linguísticas adequadas dependendo da situação de fala e/ou de escrita.

Ao encontro do preconizado por Bortoni-Ricardo (2004), Zilles e Faraco (2015) afirmam que é justamente quando se consegue levar para a sala de aula a noção da língua como um organismo vivo adaptável ao contexto de fala mais ou menos monitorada que o professor de língua portuguesa cumpre o seu papel. Para os autores, faz-se necessário que o professor de língua portuguesa apresente aos alunos as variedades da língua. Essa apresentação tem o intuito de promover a consciência sobre os pontos críticos entre a variedade utilizada para a comunicação em casa e as variedades cultas com base na norma gramatical a serem trabalhadas sistematicamente no decorrer da educação básica.

Para Bagno (2013), um método de ensino baseado na simples transmissão de conteúdos não favorece o trajeto percorrido pela Sociolinguística Educacional, que seria o da reflexão constante sobre a língua em uso, indicando assim a participação ativa do indivíduo no seu próprio processo de aprendizagem. Na presente dissertação, portanto, evidencia-se a importância da perspectiva da *pedagogia da variação linguística* somada à aplicação de *metodologias ativas*.

Considerando que a Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC) é o documento que atualmente constitui a diretriz para a estruturação da educação básica no Brasil, na próxima seção serão tratadas as competências relacionadas à variação linguística nas aulas de Língua Portuguesa.

### 2.3 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): COMPETÊNCIAS REFERENTES AO TRABALHO COM A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

O capítulo da BNCC referente à Língua Portuguesa no Ensino Fundamental registra a importância do “trabalho sobre textos, sobre a língua, sobre a norma

gramatical<sup>7</sup> e sobre as diferentes linguagens, contribuindo para a formação de bons leitores dominantes das linguagens em seu contexto social” (BRASIL, 2018, p. 67).

Nesse sentido, a BNCC traz um olhar inclusivo ao considerar, intrinsecamente, a língua como organismo vivo, adaptável a cada esfera/campo da atividade humana. A valorização da diversidade cultural (nacional e internacional), social e linguística é citada como parâmetro para a escolha dos gêneros textuais e abordagens a serem trabalhadas para o combate ao preconceito como um todo. Nas aulas de Língua Portuguesa, no entanto, o enfoque maior é dado ao preconceito linguístico.

Além disso, há diretrizes no documento que apontam para a inclusão do trabalho sobre a mudança linguística e a variação linguística nas aulas de Língua Portuguesa, levando o aluno a refletir sobre o valor social das variedades linguísticas. Ao contrário do ensino tradicional de Língua Portuguesa, que traz o conceito de “certo” para construções orais e escritas que sigam a norma gramatical e “errado” para o contrário (conforme discutido na seção 3.2), o documento utiliza os termos “adequada/inadequada” dentro do contexto de produção textual /oral.

Em conformidade com as orientações referentes aos Anos Iniciais, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, o estudante deve seguir sendo provocado a refletir sobre o funcionamento da língua nas suas práticas sociais. O capítulo específico para as diretrizes dessa etapa registra a importância de o professor trazer reflexões acerca da língua e da norma gramatical ao longo de toda a jornada do estudante no Ensino Fundamental, a fim de que o aluno consiga fazer o uso consciente e reflexivo adaptando suas escolhas linguísticas ao contexto.

O capítulo referente à área de “Linguagens e suas tecnologias”, no Ensino Médio, busca consolidar e ampliar as aprendizagens dos níveis anteriores visando a significação do aprendizado para uma formação integral do estudante, que deve sair da escola capaz de articular as diferentes situações do seu dia a dia com os conhecimentos construídos no ambiente educacional.

Com isso, o combate ao preconceito linguístico, assim como no Ensino Fundamental, segue sendo foco das discussões nas aulas, que devem conscientizar

---

<sup>7</sup> A BNCC utiliza “norma-padrão” ao referir-se à norma gramatical. No entanto, na presente pesquisa, utilizaremos “norma gramatical”, nomenclatura elucidada na seção 2.2. como referente à norma que consta nas gramáticas.

os alunos das variedades presentes na língua em seus diferentes níveis (variações fonético-fonológica, lexical, sintática, semântica e estilístico-pragmática) e em suas diferentes dimensões (regional, histórica, social, situacional, ocupacional, etária etc.) (BRASIL, 2018, p. 508).

As competências da área de Língua Portuguesa no Ensino Médio seguem o trabalho com a linguagem em diferentes contextos sociais, a fim de guiar o adolescente para um mundo além da escola, ou seja, com maior participação política e social. Para este nível de ensino também deve ser dada a oportunidade de reflexão acerca das diferentes gramáticas da língua (tradicional e contemporânea), além do entendimento das motivações que levam ao ensino da norma gramatical na escola.

Em suma, a BNCC assume intrinsecamente a importância do trabalho com a variação linguística em todos os níveis de ensino, apesar de não apontar diretamente para o ensino baseado em uma pedagogia da variação linguística. As questões trazidas nas habilidades da BNCC, apesar de abordarem a variação, ainda tratam do tema em linhas gerais, com ênfase à variação por fatores locais. De todo modo, o professor da Educação Básica tem nesse documento o respaldo necessário para o tratamento da variação linguística nas aulas de Língua Portuguesa.

O próximo capítulo tratará dos fenômenos linguísticos variáveis, pautas desta dissertação, a partir do conceito de ditongo.

### 3 DITONGO, DITONGAÇÃO E MONOTONGAÇÃO

Iniciaremos este capítulo descrevendo a definição de *ditongo* proposta por Câmara Jr. (1977) na seção 3.1. Em 3.2 adentraremos às questões envolvendo ditongos decrescentes à luz da Teoria da Variação, especificamente estudos que evidenciam os condicionadores dos processos variáveis da monotongação na região Sul do Brasil, portanto, através da análise de amostras de fala do banco de dados do VARSUL e do NURC e da ditongação em amostras de fala do banco de dados do VARSUL e do ALIB visto que a ditongação travada por /S/ é um fenômeno que ocorre majoritariamente nas demais regiões, havendo a escassez de estudos referentes à aplicação dessa regra variável na região Sul do Brasil.

#### 3.1 DITONGO: DEFINIÇÃO

Câmara Jr. (1977, p.101) define ditongo como “grupo de dois fonemas vocálicos pronunciados na mesma sílaba sonora” – sendo um deles uma vogal assilábica, chamada de semivogal, representada, na língua portuguesa, por [j]<sup>8</sup> e [w]. Dependendo da posição da semivogal em relação à vogal, o ditongo pode ser classificado como crescente ou decrescente.

Do ponto de vista articulatório, conforme Silveira (1988), os ditongos decrescentes são produzidos pelo estreitamento da abertura do trato oral para passagem da corrente de ar da vogal para a semivogal, sendo esta a causadora da diminuição da abertura por ser mais fraca e com baixa sonoridade, como se observa, por exemplo, em *peixe*. O ditongo crescente, por outro lado, é iniciado pelo estreitamento da abertura que se expande para a produção da vogal, como, por exemplo, em *série*. Para Câmara Jr. (1970), os verdadeiros ditongos são os decrescentes, visto que os crescentes podem variar com hiato, como em *suar* e *su.ar*, por exemplo.

Segundo o autor, a língua portuguesa é composta por onze ditongos fonológicos decrescentes orais, que estão esquematizados no Quadro 1.

---

<sup>8</sup> Câmara Jr. (1970, 1977) e Silveira (1986) utilizam [y]; no entanto, nesta dissertação, utilizaremos os símbolos definidos pelo Alfabeto Fonético Internacional (IPA) para as transcrições fonéticas.

Quadro 1: Ditongos Fonológicos Orais da Língua Portuguesa

Ditongos orais	Transcrição fonológica	Palavra
/ai/	/pai/	pai
/au/	/paulada/	paulada
/ɛi/	/méis/	méis (plural de mel)
/ɛu/	/sɛu/	céu
/ei/	/leitura/	leitura
/eu/	/leukɔsito/	leucócito
/ɔi/	/dɔi/	dói
/oi/	/koitado/	coitado
/ou/	/doutor/	doutor
/ui/	/kuidado/	cuidado
/iu/	/Riu/	riu

Fonte: a autora com base em Câmara Jr. (1970, p.46)

Além dos ditongos orais, Câmara Jr. (1970, p.48) indica a tendência que as gramáticas modernas têm de afirmar a existência de ditongos que ocorrem no plano sonoro, formados por vogais travadas por um elemento nasal, chamados, portanto, de ditongos nasais, como, por exemplo, em [bẽĩ] para *bem*. O autor também menciona os processos variáveis relacionadas aos ditongos decrescentes orais, a ditongação e a monotongação.

De acordo com o autor, a ditongação é a formação de um ditongo sistemático a partir de uma vogal simples. Essa variação dá-se em contexto de coda /S/, como em [dɛjs] para *dez*, por exemplo. A monotongação, no entanto, trata-se do processo inverso, ou seja, a passagem de um ditongo para uma vogal simples, como se verifica na produção [caxa] para *caixa*, por exemplo. Com relação aos contextos que favorecem a monotongação, o autor faz referência ao fato de que a variação entre [ow] e [o] ocorre em qualquer contexto, enquanto os ditongos [aj] e [ej] tendem a monotongar apenas diante de som consonantal chiante [j] ou [ʒ].

Na próxima seção serão apresentadas pesquisas que se debruçaram sobre os processos de monotongação e de ditongação, à luz da Teoria da Variação (LABOV, 1972), para a identificação de seus condicionadores linguísticos e extralinguísticos.

## 3.2 DITONGOS DECRESCENTES À LUZ DA TEORIA DA VARIAÇÃO

Partindo dos conceitos de ditongação e de monotongação descritos na subseção anterior, discutiremos sobre as variáveis condicionadoras de cada um desses processos a partir de estudos realizados sobre o PB.

Sobre a monotongação, estabeleceremos uma relação comparativa entre os estudos que envolvem a variação dos ditongos orais decrescentes, através do apagamento da semivogal – glide palatal [j] ou velar [w] - como em [‘pejfe] ~ [‘pefe] para *peixe*, [‘kajfa] ~ [‘kafa] para *caixa* e [‘owro] ~ [‘oro] para *ouro*. Referente à ditongação, relacionaremos as pesquisas sobre as ocorrências diante de vogal tônica final travada por /S/ pós-vocálico, como em [a‘xos] ~ [a‘xojs] para *arroz* e [xa‘pas] ~ [xa‘pajs] para *rapaz*.

Para fins de organização da seção, as pesquisas referenciadas seguirão ordem cronológica de publicação. Iniciaremos em 3.2.1 com os estudos referentes à aplicação da regra variável de apagamento da semivogal: a monotongação. Após, seguiremos com os estudos referentes à ditongação no PB em 3.2.2.

### 3.2.1 Os condicionadores da monotongação em amostras de fala do banco de dados do VARSUL e do NURC

Através da análise de entrevistas dos bancos de dados Variação Linguística na Região Sul do Brasil (VARSUL) e/ou do Projeto da Norma Urbana Linguística Culta (NURC), as pesquisas expostas nesta seção visam apontar, a partir dos pressupostos teórico-metodológicos da Teoria da Variação (LABOV, 1972), variáveis linguísticas e sociolinguísticas significativas para o favorecimento do apagamento da semivogal.

Nesta subseção, faremos uma análise relacional entre quatro estudos envolvendo o processo variável da monotongação: Cabreira (1996), Amaral (2005), Toledo (2011) e Silveira (2019), a fim de elencarmos condicionamentos linguísticos e extralinguísticos comuns aos estudos que compõem a regra variável. Para isso, iniciaremos analisando os ditongos candidatos à monotongação que são examinados em cada uma das pesquisas listadas. O Quadro 2 traz essa síntese.

Quadro 2: Monotongação: tipo de ditongo investigado por estudo

Pesquisas	Ditongos ~ Monotongos	Exemplos de Ocorrências
Cabreira (1996)	[ej] ~ [e] [aj] ~ [a] [ow] ~ [o]	[ma'dejra] ~ [ma'dera] ['kajja] ~ ['kaja] ['powko] ~ ['poko]
Amaral (2005)	[ej] ~ [e]	['pejfe] ~ ['pefe]
Toledo (2011)	[ej] ~ [e]	[brazi'lejro] ~ [brazi'lero]
Silveira (2019)	[ej] ~ [e] [oj] ~ [o] [ow] ~ [o]	[pri'mejro] ~ [pri'mero] [de'pojs] ~ [de'pos] ['lowko] ~ ['loko]

Fonte: a autora com base em Cabreira (1996), Amaral (2005), Toledo (2011) e Silveira (2019)

A pesquisa de Cabreira (1996) objetivou analisar os contextos linguísticos e sociolinguísticos de ocorrência da monotongação de [ej], [aj] e [ow], conforme descrito no Quadro 2. O *corpus* da pesquisa é parte do banco VARSUL, do qual foram selecionadas 36 entrevistas de falantes das capitais do Sul do Brasil: Porto Alegre-RS, Florianópolis-SC e Curitiba-PR. Após a análise, o autor chegou a variáveis linguísticas e sociolinguísticas relevantes para a aplicação da regra variável.

Em relação aos ditongos [ej] e [aj] seguidos por [j] e [ʒ], mostraram-se relevantes estatisticamente para a monotongação as variáveis posição do elemento seguinte quanto à sílaba (se heterossilábico ou tautossilábico) e sonoridade do elemento seguinte (se surdo ou sonoro). As variáveis extralinguísticas relacionadas à monotongação desses ditongos referiram-se à escolaridade, cujos fatores investigados foram até a 5ª série do primeiro grau, da 6ª a 8ª série do primeiro grau e da 1ª a 3ª série do segundo grau; ao sexo (se masculino ou feminino) e à variedade geográfica, cujos fatores foram Porto Alegre, Florianópolis e Curitiba).

Como resultados da análise, em relação à posição do elemento seguinte quanto à sílaba, pode-se concluir que a monotongação tem maior ocorrência no contexto de elemento seguinte heterossilábico, isto é, quando o elemento seguinte não está na mesma sílaba do ditongo, como em ['kajfa] ~ ['kaʃa] para *caixa*. Quanto à sonoridade, a análise indicou que o elemento surdo tende a favorecer a monotongação, como no exemplo anterior. Além disso, foi possível constatar que [aj] ocorre apenas nesse contexto de sonoridade, ou seja, com a presença da fricativa palato-alveolar surda [ʃ].

Os resultados dos condicionadores extralinguísticos indicaram que quanto maior o grau de escolaridade, menor a taxa de ocorrência da monotongação. Referente ao sexo, as mulheres demonstraram monotongar mais frequentemente em relação aos homens. Para a variedade geográfica, moradores da cidade de Florianópolis destacaram-se como mais propensos à monotongação.

A análise do ditongo [ej] seguido por [r] mostrou a influência da natureza morfológica do ditongo (se no radical ou no sufixo) como variável linguística relevante. Referente às variáveis extralinguísticas, o grau de escolaridade (se até a 5ª série do primeiro grau ou da 6ª a 8ª série do primeiro grau ou da 1ª a 3ª série do segundo grau), o sexo do falante (se masculino ou feminino) e a variedade geográfica (se natural e residente em Porto Alegre ou em Florianópolis ou em Curitiba) mostraram-se relevantes.

A conclusão da análise indicou que referente à natureza morfológica, a posição do ditongo no radical do vocábulo faz-se propensa à monotongação, como em [ma'dejra] ~ [ma'dera] para *madeira*. Quanto às variáveis extralinguísticas, assim como na análise de [ej] e [aj] seguidos por [ʃ] e [ʒ], os resultados apontaram para o favorecimento da monotongação na fala de mulheres e de sujeitos com o grau de escolaridade mais baixo. No entanto, quanto à variedade geográfica mais propensa à monotongação, destacou-se Curitiba.

Por fim, em relação a análise de [ow], as variáveis linguísticas relevantes estatisticamente foram tonicidade (se ditongo tônico ou ditongo derivado de tônico ou ditongo átono permanente), valor fonemático do ditongo (se fonemático ou não-fonemático) e, quanto à variável extralinguística, grau de escolaridade (se até a 5ª

série do primeiro grau ou da 6ª a 8ª série do primeiro grau ou da 1ª a 3ª série do segundo grau).

Como conclusão, os resultados da análise apontaram que, em relação à tonicidade, a monotongação ocorre mais frequentemente em sílaba tônica. Sobre o valor fonemático, observou-se a ocorrência do processo em ditongos não fonemáticos, ou seja, quando a ditongação não modifica o significado da palavra, como em ['powko] ~ ['poko] para *pouco*. Quanto à variável extralinguística, o resultado obtido, de modo semelhante às análises dos demais ditongos, indicou a maior probabilidade de ocorrência da monotongação entre os falantes menos escolarizados.

A análise comparativa entre as frequências das ocorrências de monotongação em relação aos três ditongos analisados ([ej], [aj] e [ow]) reveladas em Cabreira (1996) apontou para a menor taxa de ocorrência da monotongação em [aj]. Em contraste, o percentual de ocorrência do monotongo em [ej] seguido por tepe é de 96%, o que indica uma mudança quase consumada. No caso de [ow] no entanto, o processo encontra-se ainda mais avançado, ocorrendo em todos os contextos fonéticos, havendo um percentual de 98% de monotongação.

Corroborando a análise de Cabreira (1996), Amaral (2005) dedicou-se a estudar os fatores linguísticos e extralinguísticos favoráveis à ocorrência da monotongação de [ej], como se observa, por exemplo, em [pefe] para peixe. Foram analisadas 42 entrevistas de habitantes de três cidades do interior do Rio Grande do Sul: Flores da Cunha, Panambi e São Borja retiradas do banco de dados VARSUL.

Como variável linguística significativa para a monotongação, assim como Cabreira (1996), a pesquisa de Amaral (2005) apontou para a relevância da variável contexto seguinte, composta pelos fatores tepe e fricativa palato-alveolar respectivamente como em [ma'nejra] ~ [ma'nera] para *maneira* e ['pejfe] ~ ['pefe] para *peixe*. No entanto, além do contexto seguinte, a análise de Amaral (2005) fez referência à classe da palavra que contém o ditongo (se verbos ou nomes ou outra classe) e à tonicidade do ditongo (seônico ou pretônico ou sílaba postônico) como importantes condicionadoras da aplicação da regra variável. Quanto à variável extralinguística, a faixa etária dos participantes (se menos de 50 anos ou mais de 50 anos) mostrou-se relevante para a análise.

Quanto à análise da classe de palavra, os não-verbos<sup>9</sup>, segundo Amaral (2005), mostraram-se mais propensos a monotongar, como, por exemplo, em [man'tega] para *manteiga*. Sobre a tonicidade dos ditongos presentes em sílabas átonas monotongaram mais frequentemente, como em [teje'riɲa] para Teixerinha. Com relação à variável extralinguística faixa etária dos informantes, o resultado do estudo apontou para uma maior frequência da monotongação nas falas dos informantes com menos de 50 anos de idade.

Toledo (2011), assim como Amaral (2005), debruçou-se sobre a monotongação do ditongo [ej], a partir de um *corpus* de 14 entrevistas de Porto Alegre – RS pertencente ao banco de dados do projeto NURC obtido nos anos 1970 e recontatados em 1990 pela equipe do projeto VARSUL.

Toledo (2011) teve como objetivos 1) analisar se os condicionamentos linguísticos encontrados na amostra de recontato em Porto Alegre corroboravam as conclusões de Cabreira (1996) e de Amaral (2005) e 2) investigar se a monotongação de [ej] caracteriza uma situação de mudança em progresso ou de variação estável, com base nas análises combinadas de *tempo real* e *tempo aparente*, conforme conceitos apresentados na seção 2.1 do Capítulo 2.

Referente ao primeiro objetivo de Toledo (2011), foram apontadas como variáveis linguísticas estatisticamente significativas para a monotongação de [ej] o contexto fonológico seguinte (fricativa / velar/ alveolar / tepe / nasal / vogal / pausa / labial), a natureza morfológica (radical/sufixo) e a classe de palavra (verbos/não-verbos). Nenhuma das variáveis extralinguísticas consideradas no estudo, a saber, faixa etária e sexo, foram selecionadas como relevantes, visto que não apresentaram tendências uniformes referentes à aplicação da regra variável.

A análise do contexto fonológico seguinte apontou para o tepe como principal fator condicionador do processo, seguido pela fricativa palatal. Quanto à natureza morfológica, a análise revelou que a monotongação ocorre mais no radical do que no sufixo. O resultado apresentado pela análise estatística referente à classe de palavras aponta que os não-verbos favoreceram a monotongação de [ej].

---

<sup>9</sup> Termo utilizado por Amaral (2005) para a junção dos dados de *nomes* e de *outra classe*.

Quanto ao segundo objetivo da pesquisa de Toledo (2011), através da análise em tempo real realizada, pôde-se observar que a monotongação de [ej] é um fenômeno variável estável, sem indícios de mudança em progresso.

As conclusões de Toledo convergem, portanto, com resultados das análises de Cabreira (1996) e de Amaral (2005) quanto às variáveis linguísticas significativas para o condicionamento da monotongação: o contexto fonológico seguinte, a natureza morfológica do ditongo e a classe de palavra. No entanto, não foram encontradas variáveis extralinguísticas condicionadoras da aplicação da regra variável por Toledo (2011), o que diverge nesse aspecto em relação a Amaral (2005), cuja análise apontou a faixa etária como estatisticamente relevante.

Silveira (2019) também se dedicou a analisar a monotongação no Sul do Brasil, utilizando dados de fala do banco de dados VARSUL, do qual considerou 48 entrevistas. O recorte feito pela pesquisa, no entanto, foi o processo de monotongação dos ditongos decrescentes [ej], [oj] e [ow], respectivamente encontrados em [pri'mejro] ~ [pri'mero] para *primeiro*; [de'pojs] ~ [de'pos] para *depois* e ['lowko] ~ ['loko] para *louco*.

O *corpus* de análise foi composto por dados de falantes de cidades que apresentam elevação das vogais médias em posição átona - Porto Alegre (RS), Florianópolis (SC) e Pato Branco (PR) - e de cidades que as preservam - Flores da Cunha (RS), Chapecó (SC) e Curitiba (PR). O trabalho teve como objetivo analisar as variáveis linguísticas e extralinguísticas envolvidas no processo da monotongação dos ditongos /ei/, /oi/ e /ou/ em comparação a estudos já realizados no Sul do Brasil. Como resultados, a pesquisa aponta para comportamentos distintos da monotongação entre os três ditongos analisados quanto às variáveis condicionadoras.

Para [ej], mostraram-se estatisticamente significativos: classe de palavra (verbos / nomes (substantivo e adjetivo) / conjunção / pronome / numeral / advérbio); localização morfológica do ditongo (radical / sufixo verbal / sufixo nominal), extensão do vocábulo (monossílabo / dissílabo / trissílabo / polissílabo), contexto seguinte (tepe / fricativa palato-alveolar / vogal / nasal / pausa / oclusiva) e localidade (Rio Grande do Sul: Porto Alegre e Flores da Cunha / Santa Catarina: Florianópolis e Chapecó Paraná: Curitiba e Pato Branco.)

Como resultados, quanto às classes de palavras, a monotongação do ditongo [ej] apresentou-se mais favorável em não-verbos. A análise da posição morfológica do ditongo na palavra apontou para uma maior frequência na ocorrência em sufixos, como em [pe'drero] para *pedreiro*. Além disso, palavras monossílabas foram apontadas como pouco favorecedoras da aplicação da regra variável. O contexto fonológico seguinte foi analisado sob o ponto e o modo de articulação. O fator coronal demonstrou forte influência no processo de monotongação, como em ['fera] para *feira*. Sobre o modo de articulação, os resultados apontaram para os segmentos tepe e fricativas como fatores condicionadores, conclusão que vai ao encontro dos resultados das análises de Cabreira (1996) e de Toledo (2011). Referente à localidade, a cidade de Florianópolis mostrou-se como a única propensa à monotongação.

Para [oj], a análise de Silveira (2019) aponta para a sua baixa taxa de ocorrência de monotongação no PB. No entanto, como resultados, foram levantados dois fatores relevantes: localidade (Rio Grande do Sul: Porto Alegre e Flores da Cunha / Santa Catarina: Florianópolis e Chapecó Paraná: Curitiba e Pato Branco) e item lexical.

Quanto à localidade, a cidade com índices mais expressivos da aplicação dessa regra variável é Florianópolis, seguida por Flores da Cunha e Porto Alegre. No entanto, a autora ressalta que os casos encontrados ficaram restritos às palavras *pois*, *dois* e *depois*, nas quais o /S/ era pronunciado como [ʃ] pelos falantes. Sobre o item lexical, os resultados apresentados apontaram para o favorecimento da monotongação nas palavras *depois*, *dois*, *coisa*, *pois*, *foi*, *oito*, *oitocentos*, *coitadinho* e *noivou*. No entanto, a análise revela a influência do contexto fricativo sobre a monotongação de [oj] em palavras como *depois*, *pois* e *dois*, que apresentaram maior frequência na aplicação da regra variável.

Para [ow], mostraram-se relevantes tonicidade (tônico/átono), classe de palavra (verbos / nomes (substantivo e adjetivo) / conjunção / pronome / numeral / advérbio), posição do ditongo na palavra (radical / sufixo verbal / sufixo nominal), contexto fonológico seguinte (tepe / fricativa palato-alveolar / vogal / nasal / pausa / oclusiva), e localidade (Rio Grande do Sul: Porto Alegre e Flores da Cunha / Santa Catarina: Florianópolis e Chapecó Paraná: Curitiba e Pato Branco).

Em referência à tonicidade, a análise de Silveira (2019) apresentou uma maior incidência em sílaba tônica. Além disso, sobre a classe de palavra, pôde-se concluir que a aplicação da regra variável ocorre predominantemente em advérbios, pronomes e verbos. Quanto à posição do ditongo na palavra, a autora aponta para a maior frequência da monotongação nas extremidades das palavras em relação ao seu interior. Sobre o contexto fonológico seguinte favorável à monotongação, a análise estatística apontou para a maior ocorrência diante de pausa e de tepe.

Sobre a escolaridade, pôde-se concluir que menos escolarizados monotongaram mais, apesar de a autora ressaltar que ocorre a monotongação na fala dos mais escolarizados também. Quanto à localidade, por se tratar de um fenômeno praticamente categórico, a análise aponta para altos índices de monotongação em todas as localidades abrangidas pela pesquisa.

A próxima subseção tratará das variáveis condicionadoras da ditongação no PB a partir da análise de estudos também conduzidos à luz da Teoria da Variação (LABOV, 1972).

### **3.2.2 Os condicionadores da ditongação em amostras de fala do banco de dados do VARSUL e do ALIB**

Através da seleção de dados de fala dos bancos de dados Variação Linguística na Região Sul do Brasil (VARSUL) e do Atlas Linguístico do Brasil (ALiB) - a partir dos pressupostos teórico-metodológicos da Teoria da Variação (LABOV, 1972) – as pesquisas de Leiria (1995), de Silva (2014) e Silva e Mota (2018), descritas nesta subseção, visam a analisar as variáveis linguísticas e extralinguísticas significativas para a inserção do glide anterior em sílabas tônicas finais travadas por /S/, como se observa, por exemplo, em [ˈnɔs] ~ [ˈnojs] para *nós* e [atɾaˈvɛs] ~ [atɾaˈvejs] para *através*.

Leiria (1995) analisou os dados de 36 entrevistas retiradas do VARSUL referentes a três capitais do Sul do Brasil: Porto Alegre-RS, Florianópolis-SC e Curitiba-PR. A autora teve como objetivo observar os contextos favoráveis à formação fonética dos ditongos orais constituídos pela ditongação de vogais simples.

Segundo a autora, as variáveis linguísticas relevantes para análise foram o tipo de vogal, entre os fatores [u],[i],[o],[ɔ],[e],[a],[ɛ], o ponto de articulação da sibilante coronal (se alveolar ou palatal), o status morfêmico da sibilante coronal (se

pertencente à raiz ou ao radical da palavra ou a afixos de natureza derivacional ou flexional) e o sândi externo (se em contexto de sândi ou não). Quanto às variáveis extralinguísticas, a análise apontou a relevância estatística da variedade geográfica, cujos fatores considerados foram Porto Alegre-RS, Florianópolis-SC e Curitiba-PR, do grau de escolaridade (se primário ou ginásio ou segundo grau)<sup>10</sup> e da faixa etária (se de 25 a 50 anos ou mais de 50 anos).

Como conclusões, Leiria (1995) advoga que a regra variável se aplica preferencialmente na presença das vogais [ɛ] e [a] como em [dɛjs] para *dez* e [fajs] para *faz* ou seguidas da fricativa alveolar quando esta pertence à raiz da palavra e forma sândi com o contexto seguinte ao controlado, como em [ajza]rvores para as *árvores*.

Sobre a variedade geográfica, a ditongação ocorreu com maior frequência nos dados coletados das entrevistas dos informantes de Curitiba-PR, seguida por Florianópolis-SC e Porto Alegre-RS. Sobre isso, a autora aponta para um forte indício da característica dialetal do ponto de vista geográfico, pois o uso da ditongação se torna mais frequente à medida que há distanciamento do extremo sul. Referente à faixa etária, os mais velhos tendem a ditongar mais do que os mais jovens e, quanto ao grau de escolaridade a análise estatística apontou para uma maior frequência da ditongação na fala de informantes do ginásio, ou seja, que apresentam entre 5 e 8 anos de escolarização.

Corroborando parcialmente os resultados da análise de Leiria (1995), Silva (2014) selecionou para sua análise 200 entrevistas abrangendo dados de fala das 25<sup>11</sup> capitais brasileiras que fazem parte do projeto ALiB. Assim como Leiria (1995), Silva (2014) visa analisar os condicionadores da ditongação diante de /S/, como verificado, por exemplo, em [a'xos] ~ [a'xojs] para *arroz* e [xa'pas] ~ [xa'pajs] para *rapaz*.

A análise estatística apontou o número de sílabas, a posição da consoante, a acentuação da sílaba e a qualidade da vogal da base como condicionadores linguísticos relevantes para a aplicação da regra variável. Referente à análise dos condicionadores extralinguísticos, foram considerados a distribuição diatópica (as 25

<sup>10</sup> Terminologia atual para as etapas de ensino: anos iniciais ou anos finais do Ensino Fundamental ou Ensino Médio.

<sup>11</sup> Por questões históricas e demográficas, não são contempladas pela rede de pontos do Projeto ALiB Palmas, capital do Estado do Tocantins, e Brasília, capital do Distrito Federal.

capitais brasileiras) e o nível de escolaridade dos informantes (se nível fundamental ou nível superior).

Como resultados, a análise estatística apontou para a tendência de os monossílabos átonos favorecerem a ditongação. Além disso, em palavras com duas sílabas ou mais, as sílabas iniciais são as mais propensas à aplicação da regra variável, dentre as quais as sílabas tônicas ganham destaque em se tratando da frequência de ocorrências da ditongação. Sobre a acentuação, oxítonas mostraram-se ambientes favoráveis para o fenômeno.

Referente ao contexto seguinte ao ditongo, as realizações alveolares do /S/ em coda demonstraram-se favorecedoras da ocorrência da ditongação, enquanto as fricativas palato-alveolares, como em [a'xoʃ] para *arroz*, desfavorecem-na. Analisando as vogais envolvidas na aplicação da regra, as médias anteriores [ɛ, e] e a vogal baixa central [a] são as mais propensas à ditongação, enquanto a aplicação da regra variável na série das posteriores ([u], [o] e [ɔ]) é rara, restringindo-se a alguns vocábulos como *arroz*, *luz* e *nós*.

Nos resultados sobre os condicionadores extralinguísticos, quanto à distribuição diatópica, as capitais do Sul do Brasil mostraram-se menos favorecedoras à aplicação da regra variável, seguidas pelas capitais do Centro-Oeste, do Sudeste (exceto Rio de Janeiro) e por Belém e Macapá, pertencentes à região Norte. No entanto, algumas cidades da região Norte (Boa Vista, Porto Velho e Rio Branco) apresentaram comportamento intermediário quanto à frequência da aplicação do fenômeno. Por fim, as capitais que demonstraram forte prevalência da ditongação foram todas do nordeste brasileiro, além do Rio de Janeiro e de Manaus. Quanto à incidência da aplicação da regra variável por nível de escolaridade, os falantes menos escolarizados mostraram-se mais propensos a ditongar.

Com base nos resultados anteriores de Silva (2014), que indicaram a distribuição diatópica como um importante condicionador da ditongação diante de /S/ , Silva e Mota (2018) analisou as variáveis linguísticas e extralinguísticas condicionadoras desse processo variável em cidades da Bahia, especificamente do Centro-Sul (Caetité, Itapetinga e Vitória da Conquista) e do Sudoeste (Carinhanha e Jequié), a partir de uma amostra de de 88 informantes do projeto ALiB.

Quanto às variáveis linguísticas significativas para a aplicação da regra variável, o número de sílabas (se palavras monossílabas ou dissílabas ou trissílabas ou polissílabas) foi considerado o mais relevante, uma vez que a ditongação praticamente se limita a vocábulos monossílabos. Como condicionador extralinguístico, a análise da distribuição diatópica (se cidades do centro-sul ou do sudoeste da Bahia) mostrou-se mais uma vez significativa no que confere à aplicação da regra variável.

Como conclusões desta análise, a autora aponta para o fato de o Centro-Sul e o Sudoeste da Bahia assemelharem-se em relação à inexpressividade de frequência da ditongação. Apenas em Caetité há um comportamento próximo à neutralidade do fenômeno. Quanto à faixa etária e o sexo dos informantes, Silva e Mota (2018) aponta para resultados inconclusivos.

Em comum às análises realizadas por Leiria (1996) e por Silva (2014), os resultados da pesquisa de Silva e Mota (2018) também apontam para a distribuição diatópica como sendo um fator condicionante da ditongação. Além disso, corroborando seu estudo anterior citado, Silva e Mota (2018) reforça a incidência da ditongação em monossílabos átonos.

O próximo capítulo trata das Metodologias Ativas associadas ao uso de Objetos de Aprendizagem para o ensino com vistas à variação linguística.

## 4 METODOLOGIAS ATIVAS E OBJETOS DE APRENDIZAGEM

De modo a percorrer o trajeto de reflexão sobre a língua proposto pela Sociolinguística Educacional discutido na seção 2.2. do capítulo 2, neste capítulo buscamos discorrer sobre as metodologias ativas que, aliadas a tecnologias digitais, visam a autonomia do estudante no processo de aprendizagem.

### 4.1 A APLICAÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS ASSOCIADAS AO USO DA TECNOLOGIA NO AMBIENTE ESCOLAR

Segundo Almeida e Valente (2012), os métodos tradicionais de transmissão do conhecimento concentrados no professor faziam sentido quando o acesso às informações era difícil. Atualmente, segundo os autores, os estudantes têm fácil acesso ao conteúdo e cabe ao professor a tarefa de nortear e orientar a construção do conhecimento.

O avanço da tecnologia ao longo dos anos trouxe consigo muitas mudanças em vários aspectos no mundo, refletindo diretamente no acesso e na circulação do conhecimento. Morán (2015) enxerga a tecnologia como uma forma de integração de espaços e tempos, na qual o ensinar e o aprender tornaram-se processos intrínsecos em um mundo tanto físico quanto digital.

Na busca da reestruturação dos métodos de aprendizagem, surgiram, com o passar dos anos, diversas metodologias em várias partes do mundo que visam colocar o estudante como próprio protagonista da construção do conhecimento através da exposição a desafios, problemas e situações reais. As metodologias de ensino que têm esse objetivo foram chamadas de Metodologias Ativas. Para Bastos (2006, p.10), o conceito de Metodologias Ativas resume-se a “processos interativos de conhecimento, análise, estudos, pesquisas e decisões individuais ou coletivas, com a finalidade de encontrar soluções para um problema”.

Ainda segundo Morán (2015), as instituições educacionais que escolheram um caminho de mudanças progressistas costumam manter a matriz curricular adequando-a à atualidade através do uso de Metodologias Ativas. Por isso, as metodologias ativas vêm tomando espaço nas pesquisas a partir de autores que já pensavam o processo de ensino-aprendizagem com foco no desenvolvimento pessoal do aluno, tais como: Freire (2009), Rogers (1973), Novak (1999), entre outros.

Nesse sentido, Reis (2017) aponta sete das principais metodologias que já foram empregadas no Brasil no decorrer dos anos, na tentativa de quebra com o ensino tradicional, sendo elas: 1) O Arco de Maguerez, 2) Estudo de Caso, 3) Aprendizagem Baseada em Problemas, 4) Aprendizagem Baseada em Projetos, 5) *Peer Instruction*<sup>12</sup>, 6) *Writing Across the Curriculum*<sup>13</sup> e 7) *Think Pair Share*<sup>14</sup>.

Segundo Berbel (2011), a metodologia *O Arco de Maguerez* vem sendo utilizada em trabalhos referentes a ciências agrárias, ciências da saúde e em estágios de iniciação científica. Subdivide-se em três etapas, sendo a primeira delas a de observação da realidade, na qual o estudante é provocado a observar o meio em que está inserido o objeto de estudos e a fazer uma leitura dele.

Após, na segunda etapa, essa leitura deve ser aprofundada, buscando uma análise mais reflexiva através do levantamento de pontos a serem trabalhos sobre o objeto de estudos. A terceira etapa envolve a investigação de base científica, na qual o aluno deve debruçar-se sob o objeto de estudos e tentar teorizá-lo visando informações a serem analisadas e avaliadas para a resolução do problema de pesquisa.

É na terceira etapa, segundo Berbel (2011) que o professor demonstra ter papel fundamental através da provocação dos estudantes para o levantamento de hipóteses e discussões sobre a solução dos problemas de pesquisa. Na última etapa, ainda com a participação ativa do professor, o aluno deve ser conduzido a cruzar os resultados obtidos com a solução dos problemas. Para o êxito da pesquisa, faz-se necessário que o professor exercite e maneje esse cruzamento de dados para o fechamento da pesquisa.

De acordo com Reis (2017), o *Estudo de Caso* é uma metodologia amplamente aplicada no Brasil em diversas áreas do conhecimento. Nessa metodologia de aprendizagem, segundo a autora, o estudante é mobilizado a analisar problemas de pesquisa propostos pelo docente e provocado a tomar decisões referentes à problemática.

A função do aluno no processo de aprendizagem, basicamente, de acordo com a autora, é a seguinte: 1) analisar a situação e questioná-la; 2) levantar hipóteses 3)

---

<sup>12</sup> Tradução literal: Instrução em pares.

<sup>13</sup> Tradução: escrita através do currículo escolar por McLeod (1992).

<sup>14</sup> Tradução da autora: Pense, junte, compartilhe.

decidir pela melhor solução para o problema de pesquisa; 4) apontar as consequências e benefícios da solução encontrada.

Segundo Souza e Dourado (2015), a Aprendizagem Baseada em Problemas (doravante ABP)<sup>15</sup> é um método de aprendizagem inovador, que confronta as metodologias tradicionais de ensino em que o professor é detentor do conhecimento e que pode ser aplicado em diversos níveis de ensino, partindo da Educação Básica até a Pós-graduação.

Reis (2017) menciona a primeira aplicação dessa metodologia na área da Medicina no Brasil. No entanto, Bender (2014) aponta para a vasta utilização dessa metodologia, com o passar dos anos, nas demais áreas. Para Reis (2017), dentre os benefícios da aplicação dessa metodologia, estão os trabalhos que envolvem tecnologia e cooperação.

Barrows (1986) traz o conceito de ABP que, como a própria nomenclatura já nos sugere, tem como ponto de partida uma problemática que deve ser resolvida pelo estudante. Essa metodologia, segundo o autor, centra-se na integração de novos conhecimentos adquiridos pelo próprio estudante na busca da resolução do problema em questão.

Souza e Dourado (2015, p. 184) trazem uma definição atualizada de ABP após discorrer sobre as diversas conceituações que surgiram ao longo dos anos (BARROWS, 1986; LEITE e ESTEVES, 2005; e BARELL, 2007). Para os autores, trata-se de:

(...) uma estratégia de método para aprendizagem, centrada no aluno e por meio da investigação, tendo em vista à produção de conhecimento individual e grupal, de forma cooperativa, e que utiliza técnicas de crítica, para a compreensão e resolução de problemas de forma significativa e em interação contínua com o professor tutor.

Uma forte característica da ABP, segundo os autores, é a investigação como ponto de partida para a construção do conhecimento.

A metodologia *Aprendizagem Baseada em Projetos* (doravante ABPj) é apontada por Bender (2014) como uma das melhores formas de envolver os alunos com o conteúdo proposto. Segundo o autor, a ABPj é uma das metodologias mais

---

<sup>15</sup> *Problem Based Learning (PBL)*

recomendadas por líderes educacionais como Barell (2010) e Larmer e Mergendoller (2010).

De acordo com Bender (2014), essa metodologia destaca-se pela inovação e interatividade, no sentido de que os estudantes são provocados, por meio de projetos, a desenvolver soluções para problemas declarados do mundo real. Os alunos propõem-se a selecionar muitos aspectos de sua tarefa a fim de encontrar possíveis soluções através da visão geral do problema.

Reis (2017) aponta para a diferença existente entre as metodologias Aprendizagem Baseada em Problemas e Aprendizagem Baseada em Projetos, as quais são amplamente confundidas. Para a autora, apesar de ambas as metodologias terem a resolução de problemas como objetivo geral, a primeira concentra seu foco no problema, enquanto a segunda centra-se no projeto.

Lambert (2012) afirma que o *Peer Instruccion* foi desenvolvido em 1991 em Harvard. De acordo com Watkins e Mazur (2010), trata-se de uma forma de provocar a interação entre os estudantes em sala de aula, promovendo a interação, em busca da melhor abordagem para aspectos difíceis do conteúdo, fazendo-os aprenderem uns com os outros.

Para os autores essa metodologia ativa tem seu foco na discussão entre seus pares no momento de aula sobre um conteúdo teórico que foi estudado anteriormente. Para Reis (2017), essa é uma metodologia que serve como complemento a metodologias que trabalhem com foco na resolução de problemas, já citadas anteriormente.

Para MCleod (2001), a *Writing Across the Curriculum* (doravante WAC) é uma metodologia que se utiliza, como o nome sugere, de um aprendizado baseado na escrita. Para isso, o autor aponta dois caminhos a serem percorridos: “escrever para aprender” e “escrever para comunicar”.

Referente ao primeiro caminho, o aluno deverá escrever espontaneamente durante a aula, com as suas palavras, o que entende do conteúdo que está sendo discutido. Britton (1975) e Emig (1971), baseados na teoria da linguagem, defendem esse tipo de aprendizagem, pois, segundo os autores, esse método auxilia no processo do aluno de entender a si mesmo, “pensando no papel”.

O segundo caminho, no entanto, prevê um público como destinatário do texto. Por isso, a escrita do aluno deve passar por revisão e formatação e tem como objetivo comunicar. Esse caminho se baseia no processo de aprender ensinando o outro, pois, ao comunicar seu aprendizado para um público, o aluno precisa organizar o pensamento no texto de maneira clara e científica.

Sampsel (2013) define o *Think-pair-Share* como uma técnica de aprendizagem cooperativa que envolve, primeiramente, apresentar aos estudantes uma pergunta ou problema provocativo e deixá-los tentarem resolver/responder individualmente. Após a tentativa individual, os alunos devem se reunir em pares nos quais as experiências serão compartilhadas a fim de chegar a um consenso sobre a resolução. Por fim, a discussão expande-se à classe, com a oportunidade de compartilhamento e de discussão sobre diferentes ideias dos pares.

A aprendizagem cooperativa, o pilar dessa metodologia, envolve alguns pontos-chave. O primeiro, exposto por Sampsel (2013), refere-se à interdependência positiva entre os estudantes, ou seja, a aprendizagem ocorre de forma cooperativa com a preocupação em dois processos: o aprender e o certificar-se de que os outros membros do grupo estão aprendendo. Para Johnson e Johnson (1999), com esse tipo de aprendizagem, o estudante é capaz de entender a importância das diferentes perspectivas e recursos que enriquecem o trabalho em grupo através do engajamento e da participação de cada participante.

O próximo ponto refere-se à interação promotora face a face. Em relação a isso, segundo Johnson e Johnson (1999), o encorajamento dos estudantes ocorre através das discussões e pensamentos em comum que tenham por meta alcançar objetivos mútuos. Esse ponto, segundo os autores, está diretamente ligado ao fato de que uma aprendizagem cooperativa requer o entendimento sobre as responsabilidades individuais e pessoais, ou seja, cada participante do grupo é responsável pelo seu aprendizado individual e juntos todos são responsáveis pelo aprendizado coletivo.

O quarto aspecto da aprendizagem cooperativa é o uso de habilidades interpessoais em pequenos grupos. Segundo Johnson e Johnson (1999), referem-se às habilidades de comunicação e de resolução de conflitos internos que os estudantes precisam desenvolver dentro dos grupos para que consigam resolver suas questões

de maneira construtiva. O último aspecto apontado pelos autores é o processamento de grupo, ou seja, os participantes do grupo devem entrar em consenso sobre o que é realizado com sucesso e sobre o que deve ser modificado.

Segundo Sampsel (2013), os cinco aspectos descritos por Johnson e Johnson (1999) sobre os benefícios da aprendizagem cooperativa corroboram as correntes de metodologias que defendem uma aprendizagem menos individualista.

Kenski (2012) e Ferrarini et al (2019) ressaltam a existência da tecnologia em tempos distintos na educação, trazendo o exemplo da lousa e do giz, que foram inovações que desempenharam uma importante função em seu tempo. Com isso, os autores preconizam a nomenclatura de “tecnologias digitais” para os recursos tecnológicos dos tempos atuais, que vão além de máquinas e artefatos, passando a serem também processos.

De acordo com Prensky (2010), as tecnologias digitais, apesar de não garantirem a quebra com o ensino tradicional com base na abordagem transmissiva, auxiliam no desenvolvimento da autonomia do estudante, servindo como recurso no processo de ensinar a si mesmo, que deve ser orientado por um professor. Neste mesmo sentido, Braga e Menezes (2014) apontam para a importância da ressignificação do processo educacional, pois, segundo as autoras, o recurso tecnológico que serve apenas como instrumento de exposição em aulas tradicionais não cumpre com o seu objetivo.

Com o uso de recursos tecnológicos, “a comunicação, a pesquisa e a aprendizagem assumem dimensões diferenciadas diante da velocidade com que muitas informações chegam aos alunos” (BRAGA E MENEZES, 2014, p.19) e isso deve ser utilizado a favor de um processo de aprendizagem mais interativo.

A ressignificação do processo educacional do último século - que será tratada na próxima seção - trouxe a necessidade de produção de recursos que auxiliassem no protagonismo do estudante no seu aprendizado. Com o avanço tecnológico concomitante a essa reformulação, a tecnologia fez-se presente e necessária.

Assim, em reuniões interdisciplinares, grupos de pesquisa em todo o mundo iniciaram a tentativa de elaborar recursos tecnológicos que apoiassem a educação diante dessa nova dimensão de aprendizagem trazida pela velocidade das

informações disponibilizadas na internet. Dessa união entre os conhecimentos das áreas da Informática e da Educação, surgiu uma proposta de material didático estruturado, que foi chamado de Objeto de Aprendizagem (doravante OA) por Hodgins (2000, 2002).

Segundo Carneiro e Silveira (2014), não há um consenso quanto ao conceito de OA. Exploraremos, portanto, relevantes conceitos de OA que foram formulados desde seu surgimento a fim de chegarmos à definição que será utilizada por essa pesquisa.

O conceito de Objeto de Aprendizagem trazido por Hodgins (2002) foi explicado através de uma analogia aos blocos de LEGO<sup>TM</sup>. O autor associa as possibilidades de reuso das peças de LEGO<sup>TM</sup> às possibilidades que um OA deve trazer, adaptando-se à demanda, ou seja, às características e necessidades de quem aprende. No entanto, para Wiley (1999), a metáfora de Hodgins é simplificadora de um processo mais complexo: o desafio de propor experiências de aprendizagem efetivas que pudessem ser comprovadas por meio de avaliações nas quais se verificasse se os objetivos pedagógicos foram atingidos.

Assim, Wiley (2000, p.7) define OA como “qualquer recurso digital que pode ser reusado para apoiar a aprendizagem”, além de propor, em obra posterior, a metáfora do “átomo” como resposta ao questionamento que fez à analogia de Hodgins. Para o autor, o OA é análogo a um átomo através da perspectiva de que um átomo se combina a outros para formar a molécula, ou seja, pequenas partes que formam o todo. Wiley (2002, p.13, tradução nossa)<sup>16</sup> explica que o átomo se diferencia dos blocos de LEGO<sup>TM</sup> por três características:

(1) nem todo átomo pode ser combinado com qualquer átomo; (2) os átomos só podem ser combinados em certas estruturas prescritas, dependentes de sua estrutura interna; (3) é necessário algum conhecimento específico para conseguir combiná-los e compor uma estrutura maior.

Para o autor, essas três características são esperadas também de um OA e por isso dá-se a importância da metáfora.

---

<sup>16</sup> Texto original: (1) Not every atom is combinable with every other atom. (2) Atoms can only be assembled in certain structures prescribed by their own internal structure. (3) Some training is required in order to assemble atoms.

Outra definição importante de OA foi proposta pelo *Learning Object Metadata* (LOM), um grupo de trabalho do *Institute of Electrical and Electronics Engineers* (IEEE). O grupo IEEE (2002, p. 6) propõe um conceito mais amplo e não específico para o OA, a saber, “qualquer entidade, digital ou não digital, que pode ser usada, reutilizada ou referenciada durante a aprendizagem apoiada por tecnologia.” Segundo Carneiro e Silveira (2014), a importância dessa definição encontra-se na busca por metadados que pudessem propiciar a reusabilidade de um OA através da descrição e do detalhamento. Por outro lado, Gomes et al (2005) consideram essa definição abrangente demais a ponto de considerar “qualquer coisa” um OA.

A interatividade e a reusabilidade dos materiais digitais são pontos bastante citados por autores que buscam uma definição para OA (POLSANI, 2003; TAROUCO et al., 2003; JOHNSON e HALL, 2007; KAY e KNAACK, 2008; BEHAR, 2009). Além da reusabilidade, Oakes (2002) também considera a autodescrição como característica fundamental para um OA. A autodescrição, segundo o autor, significa que o Objeto deve conter em si todas as informações disponíveis para quem for utilizá-lo.

Nikolopoulos et al (2012) exploram as características dos OAs com foco na utilização em cursos à distância, o que torna a sua definição mais contida, por considerarem, além da reusabilidade, a acessibilidade através da especificação dos metadados para fins de armazenamento e referência e a interoperabilidade, que seria atingida com a independência do tipo de mídia e dos sistemas e gerenciamentos.

Os autores definem OA como: “unidade de conteúdo digital, autocontida e independente, a qual está associada com um ou mais objetivos de aprendizagem e tem como objetivo primário a habilidade de reuso em diferentes contextos educacionais” (NIKOLOPOULOS et al 2012, p.113).

A partir do diálogo entre os diferentes conceitos, chegamos, portanto, à definição de OA, proposta por Carneiro e Silveira (2014, p.239), que permeará essa dissertação:

Quaisquer materiais eletrônicos (como imagens, vídeos, páginas web, animações ou simulações), desde que tragam informações destinadas à construção do conhecimento (conteúdo autocontido), explicitem seus objetivos pedagógicos e estejam estruturados de tal forma que possam ser

reutilizados e recombinados com outros objetos de aprendizagem (padronização).

As autoras Silveira e Carneiro (2012) apontam, também, sete condições que um recurso digital precisa ter para ser considerado um OA, conforme exposto no Quadro 3.

Quadro 3 - Condições para um recurso digital ser considerado um Objeto de Aprendizagem

<b>Condição</b>	<b>Detalhamento</b>
Explicitar claramente um objetivo pedagógico	Propiciar orientações claras para que o aluno saiba o que se espera que ele aprenda ao usar o objeto de aprendizagem e o professor (distinto de quem produziu o objeto) saiba como poderia usar o mesmo.
Priorizar o digital	Priorizar o desenvolvimento de objetos de aprendizagem que não necessitem, para sua utilização, de aplicativo ou programa que não esteja disponível gratuitamente na web.
Prover auxílio aos usuários	Oferecer auxílio ao usuário via interface e via instruções facilmente acessíveis.
Proporcionar interatividade	Proporcionar que o usuário possa interagir, executando ações com o objeto.
Proporcionar interação	Permitir ações entre os usuários (alunos, professores, tutores, etc.) a partir do e/ou no objeto.
Fornecer <i>feedback</i> constante	Manter o usuário sempre informado do estado atual de sua interação com o OA.
Ser autocontido	Ter foco em um determinado assunto e o explicar sem necessariamente depender de outros objetos e/ou materiais.

Fonte: Silveira e Carneiro (2014) com base em Silveira e Carneiro (2012)

Essas condições, segundo as autoras, devem ser levadas em consideração durante a construção de um OA e, portanto, servirão como diretrizes para a presente pesquisa.

Com base em Bacich e Moran (2018), consideramos que o objeto de aprendizagem, além de poder ser pensado para um ambiente de aplicação de metodologias ativas, dessa forma acompanhando a ressignificação do processo educacional, também pode ser desenvolvido com base nessas metodologias.

Ou seja, o processo de ressignificação pode partir tanto da estrutura interna do próprio objeto, por exemplo, o fluxo de telas pode ser construído de maneira a levar o aluno primeiro a levantar hipóteses sobre o problema para que depois seja apresentado ao conteúdo relacionado – quanto estar inserido em um momento da aula em que ocorre o ensino com base em metodologias ativas.

Complementar à apresentação dessa seção sobre as metodologias ativas que podem estar inseridas no planejamento de fluxo de telas de um objeto, tratamos na próxima seção das metodologias adotadas para a sua construção, pois, assim como existem diversas definições de OAs, existem também diversas metodologias para a produção desses Objetos.

#### 4.2 METODOLOGIAS PARA CONSTRUÇÃO DOS OBJETOS DE APRENDIZAGEM

Segundo Guterres (2017), as etapas da metodologia escolhida por cada centro de elaboração de OAs, apesar de geralmente serem inspiradas nos processos de produção de software, são selecionadas conforme a demanda de determinado centro, podendo haver adaptações para que haja convergência entre a produção e a pesquisa proposta. Monteiro et al (2006) defendem que a produção de OAs deve dar-se de forma interdisciplinar e Braga et al. (2013) priorizam, além da interdisciplinaridade, o trabalho colaborativo entre equipes multidisciplinares.

Segundo Braga et al (2012, p. 95), muitas metodologias para a produção de OA já foram desenvolvidas, porém são poucas as que conseguem dar conta das características dos ciclos de desenvolvimentos de *software* e, ao mesmo tempo, das necessidades de tratamento didático-pedagógico.

Uma das metodologias que tem suas etapas baseadas na produção de *software* é o Rational Unified Process (doravante RUP) de Kruchten (2003). Conforme Braga et al (2015), essa metodologia é completa, mas muitas vezes não é considerada ágil. A divisão do processo é feita através de disciplinas que abrangem tarefas que estão relacionadas à principal área de interesse dentro do projeto. Um dos pontos fracos dessa metodologia, apesar de ser completa se for analisada pela perspectiva de produção de software, é a falta de uma equipe pedagógica envolvida e, em consequência, a falta de objetivos pedagógicos permeando as tarefas (BRAGA ET AL, 2015).

Diferentemente da RUP, o programa Rede Interativa Virtual de Educação (doravante RIVED), desenvolvido pela Secretaria de Educação a Distância (SEED) do

Ministério da Educação (MEC)<sup>17</sup>, baseia-se na união entre a tecnologia e os objetivos pedagógicos.

De Castro Pessoa e Benetti (2008) descrevem as seis fases do RIVED, nas quais se observa o trabalho interdisciplinar, que conforme Braga et al (2015), resulta em documentos gerados entre as fases de *General Design*,<sup>18</sup> Roteiro de Atividades e Guia do Professor. O ponto fraco desse projeto, no entanto, é a sua validade apenas para OAs do tipo animação e simulação, não sendo válido para a produção de *softwares*, cursos a distância ou vídeos.

Se compararmos a RUP às condições para um recurso digital ser considerado um OA, logo percebemos a falta da condição 1, apresentada anteriormente, que remete à obrigatoriedade de objetivos pedagógicos. Por outro lado, se compararmos o RIVED, percebemos a falta da interação (condição 5) entre os usuários com o recurso digital pelo fato de sua validade ser restrita a animações e simulações.

Buscando a interação, a interdisciplinaridade e a multidisciplinaridade, selecionamos para a pesquisa em tela, por meio de levantamento bibliográfico, uma metodologia que observa as condições que um recurso digital precisa ter para ser considerado um OA. Ao encontro das condições que Silveira e Carneiro (2012) propõem, a metodologia de produção de OAs proposta por Kemczinski et al (2012) contempla a parte pedagógica e técnica em suas etapas.

Kemczinski et al (2012) realizam uma análise de diversas metodologias tradicionais da área de Engenharia de Software a fim de criarem sua própria metodologia que enfatiza a interatividade, chamada de Metodologia para Construção de Objetos de Aprendizagem Interativos (doravante MCOAI). Seguiremos, portanto, a MCOAI como metodologia da presente pesquisa.

A MCOAI tem, como pontos principais, a definição das equipes técnicas e pedagógicas e a especificação e o desenvolvimento do OA (KEMCZINSKI et al, 2012, p.4). Segundo os autores, a definição das equipes precisa levar em consideração o conhecimento necessário para o desenvolvimento do Objeto e, por isso, a equipe técnica precisa ser composta por profissionais que tenham base de conhecimento em

---

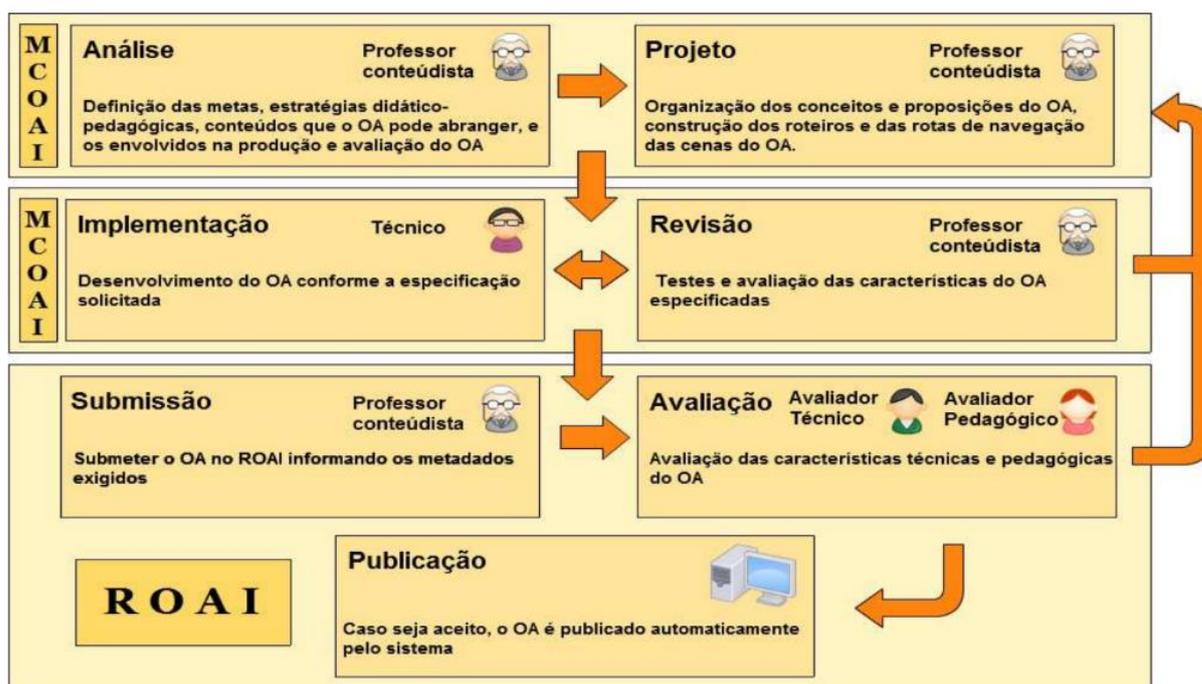
<sup>17</sup> O projeto deixou de existir em 2009 (CINTRA, 2010), mas, segundo Braga et al (2015), ficaram grandes contribuições para a área de Informática na Educação.

<sup>18</sup> Tradução literal: design geral.

programação e a equipe pedagógica deve contar com professores conteudistas que trabalhem a favor do objetivo pedagógico do OA.

Essa metodologia é dividida em seis etapas: (i) Análise, (ii) Projeto, (iii) Implementação, (iv) Revisão, (v) Submissão<sup>19</sup>, (vi) Avaliação e (vii) Publicação. A Figura 2 demonstra o modelo que a MCOAI propõe para o funcionamento dessas etapas de interação entre as equipes.

Figura 2: - Modelo das etapas, papéis e atividades envolvido na MCOAI



Fonte : Kemczinski et al., 2012.

Segundo os autores (KEMCZINSKI et al, 2012), na etapa de **Análise** deve ocorrer a exposição das características pedagógicas que o Objeto de Aprendizagem deve ter, a saber: *interatividade, autonomia, cooperação, cognição e afeto*. Além disso, é o momento de definição das metas e das estratégias didático-pedagógicas que permearão os conteúdos tratados pelo OA. Ademais, é nessa etapa que são definidos os participantes que estarão envolvidos na equipe de Elaboração e os que ficarão responsáveis pela Avaliação.

A etapa do **Projeto** deve tratar dos detalhes específicos, tais como a construção dos roteiros e das rotas de navegação das cenas do OA. Como instrumentos de construção do OA, nessa etapa, os autores relatam a elaboração de

<sup>19</sup> A partir dessa etapa, a MCOAI considera a submissão a um repositório específico da UDESC, o Repositório de Objetos de Aprendizagem para a área de Informática (ROAI).

um *Mapa Conceitual*, que deve registrar a organização dos conteúdos; de um *Storyboard* para o planejamento dos roteiros e definição dos elementos de cada cena e de um *Mapa Navegacional*, que ilustrará as rotas de navegação das cenas

Após o Projeto especificado, ocorre a **Revisão** dos aspectos pedagógicos e técnicos do OA e a sua **Implementação**. Essa é a principal etapa que envolve o trabalho da equipe técnica, que se baseará nas especificações solicitadas pelo projeto para escolher a ferramenta mais adequada para o desenvolvimento. Após a implementação, o técnico deve enviar o *software* ao professor conteudista que avaliará se os objetivos pedagógicos especificados foram cumpridos. Caso o *software* esteja de acordo com o projeto, o OA poderá ser submetido no sistema pelo professor conteudista, etapa chamada de **Submissão**. Após a Submissão, ocorre a **Avaliação**, que envolve tanto professores quanto técnicos (definidos na etapa de Análise). Se os profissionais envolvidos na Avaliação julgarem positivamente o OA, ele será publicado automaticamente no repositório (ROAI), ação que configura a etapa de **Publicação**.

Para a presente pesquisa, seguiremos quatro das sete etapas propostas no MCOAI: Análise, Projeto, Implementação e Revisão. As etapas de Avaliação, Submissão e de Publicação não serão realizadas, pois não temos um repositório próprio da Universidade para publicação do Objeto e, além disso, o trabalho concentra-se na construção coletiva do OA.

A interatividade proposta pela MCOAI corrobora os objetivos da presente dissertação que servem de motivação para a construção do Objeto de Aprendizagem: a abordagem de uma *pedagogia da variação linguística* em sala de aula através da quebra com a *abordagem transmissiva* de uma *norma-padrão* inexistente no PB. Essa interatividade, que auxilia na autonomia do estudante, está intimamente interligada a um ensino através de *Metodologias Ativas* atreladas ao uso de *Objetos de Aprendizagem* em sala de aula.

Com o objetivo de entender o contexto atual de utilização da tecnologia em sala de aula, a próxima seção abordará as diretrizes relacionadas a esta temática na BNCC.

### 4.3 BNCC: COMPETÊNCIAS REFERENTES AO USO DA TECNOLOGIA

A tecnologia é abordada em diversos momentos na BNCC, principalmente no que confere às habilidades da área de linguagens nos diversos níveis de ensino.

No Ensino Fundamental – Anos Finais, a nomenclatura dada para a área que contempla os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Educação Física, Arte e Língua Inglesa é “Linguagens”. No Ensino Médio, esse agrupamento de componentes chama-se “Linguagens e suas tecnologias”. Apesar da nomenclatura dada no ensino fundamental não contemplar a tecnologia, na introdução da grande área de linguagens desse nível de ensino, a BNCC traz uma perspectiva bastante diversificada para o conceito de linguagem, incluindo a linguagem digital, de acordo com a qual “as atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital” (BRASIL, 2018, p. 63).

Nesse sentido, ao fazer referência às competências e habilidades a serem trabalhadas no componente de Língua Portuguesa nos Anos Iniciais, as diretrizes apontam para um ensino social da linguagem com base no texto, que tende a ser cada vez mais multissemiótico e multimidiático. Qualquer forma de expressão, portanto, é considerada linguagem segundo a BNCC e deve ser trabalhada para que o estudante tenha oportunidades de ampliação dos letramentos, inclusive os digitais, que podem envolver, por exemplo, a produção de *playlists*, *vlogs*, vídeos-minuto, escrita de *fanfics*, produção *e-zines*, ou até alguma atividade que torne o estudante um *booktuber* (BRASIL, 2018, p. 38)

Apesar de considerar todas as modalidades de textos digitais que podem ser produzidos e consumidos pelos estudantes, a BNCC atenta para a importância de uma orientação ética, estética e de políticas de uso para cada ambiente virtual. Os estudantes dominam a linguagem virtual como um todo, porém é importante que os professores os orientem quanto à adequação da linguagem. Além disso, a escola deverá formar cidadãos críticos quanto ao uso e à circulação de conteúdos confiáveis na internet.

Ainda sobre a responsabilidade da escola quanto às orientações de uso da internet, a BNCC orienta sobre alguns objetivos pedagógicos do trabalho com os

alunos. Nesse sentido “É preciso saber reconhecer os discursos de ódio, refletir sobre os limites entre liberdade de expressão e ataque a direitos, aprender a debater ideias, considerando posições e argumentos contrários” (BRASIL, 2018, p. 69).

No Ensino Médio, o documento traz, na área de “Linguagens e suas tecnologias”, um trabalho complementar na perspectiva dos multiletramentos, incluindo os digitais, trabalhados no Ensino Fundamental. Considerando que estudantes desse nível de ensino estão se preparando para uma vida além da escola, ou seja, no mercado de trabalho, as habilidades a serem trabalhadas nessa área envolvem a consolidação das habilidades de uso das linguagens em seus contextos.

Para que o estudante saia da Educação Básica preparado para o uso eficiente das linguagens, a BNCC aponta para a importância do papel da escola ao proporcionar vivências de experimentação social da linguagem nas diferentes mídias (impressa, digital ou analógica), que poderão ser instrumentos de trabalho no futuro, dependendo da profissão que o estudante escolher. Essas vivências devem trazer como objetivo a articulação de conhecimentos, o planejamento de ações, a auto-organização e a negociação em relação a metas (BRASIL, 2018, p. 486).

Entende-se, portanto, que o ensino instrumentalizado pela tecnologia proporciona aos estudantes experiências com novas linguagens adaptadas ao contexto virtual. Os meios digitais indicados pela BNCC como possibilidades para o ensino, muitas vezes, são ferramentas inclusas em objetos de aprendizagem.

No próximo capítulo descrevemos a metodologia desta pesquisa.

## 5 METODOLOGIA

A presente pesquisa, que se desenvolve na interface entre Tecnologia e Linguística, tem como objetivo geral elaborar uma proposta de Objeto de Aprendizagem que sirva como recurso nas aulas de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental para a sensibilização dos estudantes quanto à variação linguística no plano sonoro, especificamente a monotongação e a ditongação.

Para tanto, neste capítulo, serão apresentados os procedimentos metodológicos deste estudo. A caracterização da pesquisa é exposta na seção 5.1; na 5.2, o perfil dos participantes é delineado; na 5.3 identificam-se os instrumentos utilizados; na 5.4, a estratégia adotada para a construção do Objeto de Aprendizagem é detalhada. Por fim, os cuidados éticos tomados por essa pesquisa ocupam a seção 5.5.

### 5.1 TIPO DE PESQUISA

Esta pesquisa trata-se de um estudo qualitativo desenvolvido em rede. Desse modo, de acordo com Pereira et al (2018), caracteriza-se pela análise indutiva de dados descritivos e preocupa-se com o processo, predominantemente, em relação ao produto. A coleta de dados, neste caso, foi realizada através de reuniões interdisciplinares e a ênfase foi dada ao processo de elaboração do projeto de um projeto de Objeto de Aprendizagem. A presente pesquisa foi realizada em rede, pois um dos participantes do estudo realizou seu Trabalho de Conclusão de Curso com base nos resultados das reuniões, produzindo um protótipo do Objeto de Aprendizagem.

Conforme referido na seção 4.2 do Capítulo 4, adota-se neste estudo a Metodologia para Construção de Objetos de Aprendizagem Interativos (MCOAI), proposta por Kemczinski et al (2012), composta por sete etapas, das quais nos propomos a realizar quatro: *Análise, Projeto, Implementação*<sup>20</sup> e *Revisão*. As etapas de *Submissão, Avaliação* e de *Publicação* do Objeto de Aprendizagem em repositório não serão realizadas, pois não temos repositório próprio na universidade para este fim.

---

<sup>20</sup> O resultado dessa etapa, no entanto, é um protótipo do aplicativo a ser implementado posteriormente.

## 5.2 PARTICIPANTES

A metodologia escolhida (MCOAI), descrita da seção 4.2. do Capítulo 4, propõe que a equipe de *Elaboração* seja composta por profissionais da área da tecnologia e da licenciatura específica, foco do conteúdo do objeto de aprendizagem. Esta equipe, composta por quatro membros - a contar com a pesquisadora - esteve envolvida nas etapas *Análise, Projeto, Implementação e Revisão*.

Os participantes desta pesquisa referentes à área de Letras foram selecionados por conveniência dentro do círculo de profissionais conhecidos pela pesquisadora. No entanto, o profissional da área de Tecnologia foi indicado pela coorientadora, por ser um estudante da área em questão envolvido com a produção de Objetos de Aprendizagem.

Sobre o perfil dos participantes da equipe de *Elaboração* referente às etapas de *Análise, Projeto, Implementação e Revisão*, temos:

P<sup>21</sup>.: Professora de Língua Portuguesa dos Anos Finais há dez anos na rede privada de Porto Alegre-RS e de Canoas-RS. É pós-graduada em Literatura.

A.: Professora de Língua Portuguesa do Ensino Médio na rede privada de Porto Alegre-RS há trinta anos. É Mestre em Linguística, com pós-graduação em Literatura Infantil.

L.: Graduando em Ciência da Computação<sup>22</sup> na PUCRS com três anos de experiência em desenvolvimento de aplicativos para iOS. Está escrevendo seu Trabalho de Conclusão de Curso sobre a elaboração do Objeto de Aprendizagem proposto pela presente dissertação.

---

<sup>21</sup> Os participantes estão identificados por letras maiúsculas a fim de preservar suas identidades, seguindo as recomendações do CEP.

<sup>22</sup> A coorientadora desta pesquisa, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Milene Selbach, é orientadora de L. e forneceu as instruções referentes à interseção da Linguística com a Tecnologia Aplicada à Educação. Essa interseção foi realizada através da contribuição do trabalho desenvolvido por L. como um produto da elaboração do Objeto de Aprendizagem proposta por esta pesquisa.

### 5.3 INSTRUMENTOS

As seis reuniões ocorreram via *Google Meet*<sup>23</sup>, um serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pela *Google*. Os registros dos resultados das reuniões, que formaram *Mapas Conceituais*, foram realizados no *Jamboard*,<sup>24</sup> uma ferramenta inclusa nos recursos do *Google Meet* que serve como um quadro branco interativo, o qual os participantes podem editar em conjunto em tempo real.

Os *slides* apresentados pela pesquisadora nas reuniões e o *Mapa Navegacional*, que ilustrou as rotas de navegação das cenas, foram elaborados no *Canva*<sup>25</sup>, uma plataforma de design gráfico que permite a criação de gráficos de mídia social, apresentações, infográficos, pôsteres e outros conteúdos visuais.

O *Storyboard* para o planejamento dos roteiros e definição dos elementos de cada cena foi registrado através do site *Diagrams*<sup>26</sup>, uma ferramenta para a criação de *software* de diagramação.

### 5.4 REUNIÕES DE CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE APRENDIZAGEM

A MCOAI propõe uma construção coletiva interdisciplinar do Objeto de Aprendizagem a fim de que tanto os objetivos técnicos quanto os pedagógicos sejam alcançados. Para que isso ocorra, essa metodologia propõe o diálogo entre o trabalho dos professores conteudistas com os profissionais da tecnologia.

Para tanto, para o desenvolvimento deste estudo, foram realizadas seis reuniões, com duração média de 1h30min cada, via *Google Meet*<sup>27</sup>. Participaram das seis reuniões duas professoras de Língua Portuguesa, conforme descrito na seção 5.2. do presente capítulo, identificadas por P e A, e um profissional da tecnologia, identificado por L.

---

<sup>23</sup> GOOGLE. Meet, 2017. Comunicação por vídeo <<https://meet.google.com/>> acesso em 23 de julho de 2022.

<sup>24</sup> GOOGLE. Jamboard, 2016. Quadro interativo <<https://jamboard.google.com/>> acesso em 23 de julho de 2022.

<sup>25</sup> PERKINS (CEO). Canva, 2012. Design gráfico <<https://www.canva.com/>> acesso em 23 de julho de 2022.

<sup>26</sup> JGRAPH LTD. Diagrams, 2005. Desenho gráfico <<https://www.diagrams.net/>> acesso em 23 de julho de 2022.

<sup>27</sup> Ferramenta de web conferência descrita na seção 5.3 do presente capítulo.

O cronograma das reuniões foi pensado conforme a disponibilidade dos participantes, e as datas sofreram algumas modificações por conta de imprevistos relacionados tanto a compromissos pessoais e profissionais dos participantes quanto a questões de saúde. As reuniões ocorreram entre o segundo semestre de 2021 e o primeiro semestre de 2022.

O Quadro 4 a seguir identifica cada uma das reuniões realizadas, a partir da etapa da metodologia (MCOAI) a qual se insere e do objetivo específico. As pautas traçadas para atingir os objetivos de cada reunião serão detalhadas logo após o Quadro 4.

Quadro 4 - Objetivos das reuniões e suas respectivas etapas

REUNIÃO	ETAPA	OBJETIVO
1	Análise	Introduzir o referencial teórico da pesquisa à equipe de elaboração do Objeto de Aprendizagem.
2	Análise	Discutir sobre as estratégias didático-pedagógicas do Objeto de Aprendizagem.
3	Projeto	Organizar os objetivos e proposições do Objeto de Aprendizagem. Iniciar a construção do roteiro do fluxo de telas do Objeto de Aprendizagem.
4	Projeto	Iniciar a elaboração do conteúdo das telas traçadas pelo roteiro. Formular perguntas referentes à enquete da tela “ideia individual do estudante.
5	Projeto	Elaborar a apresentação do conteúdo.
6	Revisão / Implementação	Observar o objeto como um todo e revisar, atentando para possíveis falhas.

Para cada reunião, a pesquisadora organizou previamente uma pauta contendo a metodologia de trabalho que contemplasse os objetivos propostos pela MCOAI adaptados para a presente pesquisa.

Para primeira reunião, referente à etapa de *Análise*, a pesquisadora organizou a metodologia de trabalho da seguinte forma:

- 1) Apresentação de cada participante;
- 2) Apresentação de *slides* contendo o referencial teórico;
- 3) Abertura para comentários após a exposição do conteúdo de cada *slide*.

Para a segunda reunião, ainda referente à etapa de *Análise*, foram propostas:

- 1) Apresentação do objetivo pedagógico do Objeto de Aprendizagem;
- 2) Exploração dos raciocínios envolvidos nos conceitos de ditongo, monotongação e ditongação, a serem abordados no Objeto de Aprendizagem;
- 3) Apresentação das características didático-pedagógicas que o Objeto de Aprendizagem deve ter.
- 4) Exposição de um exemplo de fluxo de telas de um OA, registrado através de um *Storyboard* realizado no *Diagrams*, ferramenta que será utilizada pela pesquisadora na etapa de *Projeto* para registrar os resultados das reuniões.

Para a terceira reunião, referente à etapa de *Projeto*, foram executados:

- 1) Retomada do objetivo pedagógico do Objeto de Aprendizagem;
- 2) Apresentação de metodologias ativas como formas de alcançar o objetivo pedagógico;
- 3) Abertura para comentários e definição sobre a metodologia ativa que o fluxo de telas do aplicativo deve seguir;
- 4) Elaboração da primeira tela.

Para a quarta reunião, referente à etapa de *Projeto*, o trabalho foi pautado em:

- 1) Retomada do *Storyboard*, resultado da terceira reunião;
- 2) Abertura para possíveis sugestões de alteração do fluxo de telas;
- 3) Início da formulação em conjunto, através do *Jamboard*, das perguntas referentes à enquete da tela “ideia individual do estudante”.

Para a quinta reunião, ainda referente à etapa de *Projeto*, foram realizados:

- 1) Retomada do *Storyboard*, resultado da terceira reunião;
- 2) Registro em conjunto do *Jamboard* sobre a apresentação do conteúdo aos estudantes;
- 3) Reflexões sobre os resultados.

Na última reunião, referente à etapa de *Revisão com foco na Implementação*, foram realizadas:

- 1) Apresentação do protótipo desenvolvido por L.;
- 2) Apresentação do projeto sintetizado pela pesquisadora;
- 3) Abertura para sugestões de mudanças;
- 4) Reflexões sobre os resultados.

## 5.5 CUIDADOS ÉTICOS NA PESQUISA

A presente pesquisa obedece às regulações éticas estabelecidas na Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. O projeto foi aprovado pelo CEP – Conselho de Ética em Pesquisa da PUCRS, apresentando a seguinte numeração relativa ao Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE): 46698221.9.0000.5336

A instituição na qual ocorreu o estudo não será identificada, assim como seus participantes. Os dados da pesquisa foram tratados com confidencialidade e seus resultados serão utilizados apenas para fins científicos. Após a conclusão desta pesquisa, será garantido aos participantes amplo acesso aos resultados da investigação.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), disponível na seção Apêndice desta pesquisa, foi assinado por cada participante identificado na seção 5.2. O texto do documento, além de esclarecer sobre a necessidade de disponibilização de tempo para a participação na pesquisa, explicou como seria seu desenvolvimento, com menção clara às reuniões online que seriam realizadas para a construção coletiva do Objeto de Aprendizagem.

No próximo capítulo realizaremos a análise e a discussão dos resultados das reuniões de elaboração do projeto de aprendizagem proposto pela presente dissertação.

## 6 OBJETO DE APRENDIZAGEM: DESCRIÇÃO E DISCUSSÃO DAS ETAPAS DE DESENVOLVIMENTO

Tendo em vista o objetivo geral de propor o projeto de um Objeto de Aprendizagem (OA) voltado à variação envolvendo ditongos decrescentes no nível sonoro, especificamente a monotongação e a ditongação, a presente pesquisa seguiu a Metodologia para a Construção de Objetos de Aprendizagem Interativos (MCOAI), de Kemczinski et al (2012), descrita na seção 4.2 do Capítulo 4.

Neste capítulo, portanto, apresentaremos a descrição e a análise das reuniões de elaboração do OA em três seções correspondentes às etapas que nos propomos a realizar, de acordo com a metodologia descrita no Capítulo 5. Na seção 6.1 consta a etapa de Análise; em 6.2, a etapa de Projeto e, em 6.3, as etapas de Revisão e parcial Implementação. Cada seção está dividida em subseções que tratam de cada reunião especificamente, totalizando seis reuniões. As reuniões realizadas, com duração média de 1h30min cada uma, ocorreram via plataforma Google Meet e contaram com a participação de duas professoras de Língua Portuguesa, referidas como A. e P., e de um profissional da área de Tecnologia, identificado por L. A pesquisadora responsável conduziu as reuniões e intermediou as discussões.

### 6.1. ETAPA DE ANÁLISE

De acordo com Kemczinski et al (2012), a etapa de **Análise** deve contemplar a exposição das características pedagógicas e a definição das metas e estratégias didático-pedagógicas do Objeto de Aprendizagem, além da apresentação dos participantes. A fim de cumprir esses objetivos, esta etapa foi dividida em duas reuniões, que serão descritas a seguir.

#### 6.1.1. 1ª REUNIÃO

A primeira reunião foi dividida em três momentos:

- 1) Apresentação de cada participante;
- 2) Apresentação de *slides* contendo o referencial teórico;
- 3) Abertura para comentários após a exposição do conteúdo de cada *slide*.

Para o primeiro momento, referente à apresentação de cada participante, a pesquisadora solicitou que cada um se apresentasse a fim de que a equipe pudesse conhecer seus membros. Com isso, os participantes foram provocados a comentar

sobre sua formação, experiência e área de atuação. Os dados obtidos constam no Quadro 5. a seguir.

Quadro 5 - Formação, Experiência e Área de Atuação dos Participantes da Pesquisa

Equipe pedagógica	Participante A.	Mestre em Linguística, com pós-graduação em Literatura Infantil. Atua como professora de Língua Portuguesa da rede privada em Porto Alegre-RS há 30 anos.
	Participante P.	Pós-graduada em Literatura. Atua como professora de Língua Portuguesa há 10 anos na rede privada de Porto Alegre-RS e de Canoas-RS.
Equipe técnica	Participante L.	Graduando em Ciência da Computação. Atua como desenvolvedor há 3 anos em Porto Alegre-RS.

Fonte: a autora.

A pesquisadora apresentou-se e compartilhou a sua tela a fim de que os participantes pudessem visualizar os slides, iniciando o segundo momento. Os slides elaborados pela pesquisadora e apresentados aos participantes continham pontos relevantes do referencial voltado à Tecnologia, referido na seção 4.2 do Capítulo 4, e à Sociolinguística Educacional, discutido na seção 2.2. do Capítulo 2 da presente dissertação. O objetivo foi apresentar aos participantes a pesquisa e seus objetivos.

O primeiro slide apresentado consta na Figura 3 a seguir.

Figura 3 - Considerações sobre a Tecnologia em Sala de Aula

## *A tecnologia em sala de aula*

Com base em Presky (2010), a tecnologia:

- auxilia no processo de ensinar a si mesmo;
- desperta a curiosidade e a atenção;
- torna as aulas mais dinâmicas.

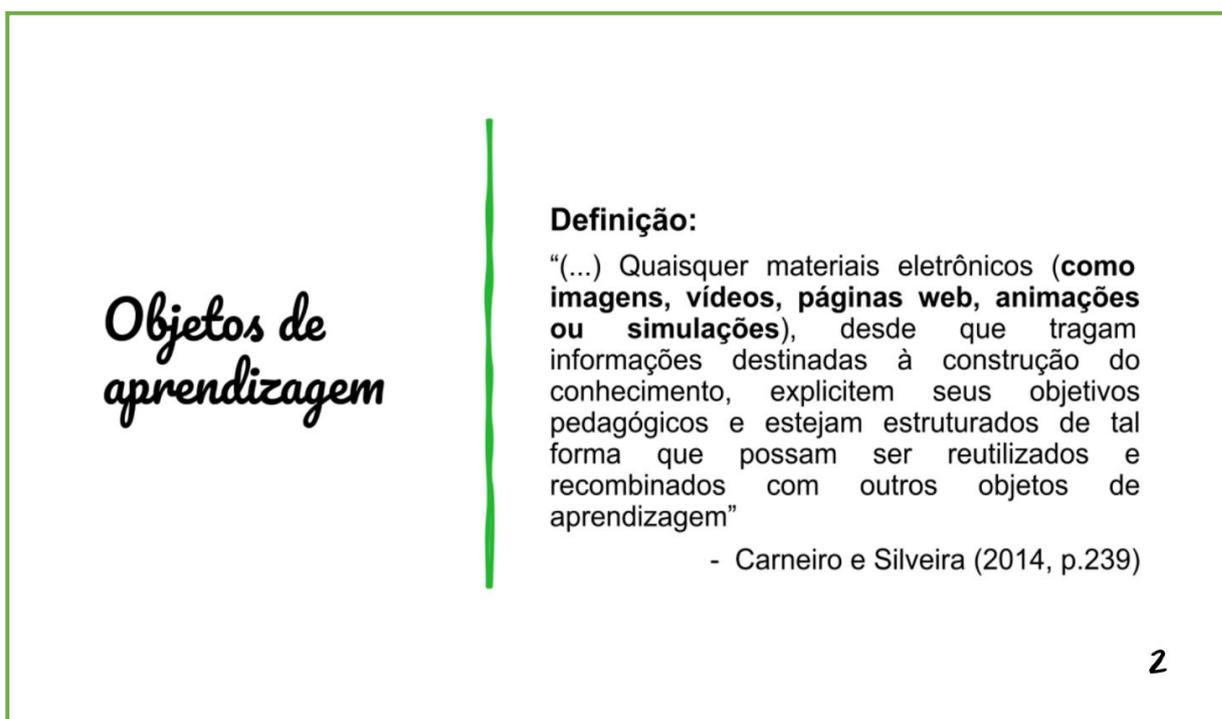
Fonte: a autora com base em Presky (2010).

Foi apresentada a importância do uso da tecnologia em sala de aula, conforme indicado na Figura 3 anterior, a fim de provocar a reflexão sobre o rompimento com o ensino tradicional que pode ser possibilitado pelo uso da tecnologia, pois a tecnologia auxilia no processo de ensinar a si mesmo, desperta a curiosidade e a atenção e torna as aulas mais dinâmicas (PRESKY, 2010). No entanto, a pesquisadora faz uma ressalva referente à necessidade de ressignificação da metodologia envolvendo o ensino, pois, de acordo com Braga e Menezes (2014), o simples uso da tecnologia não garante que o ensino tradicional de abordagem transmissiva seja substituído por novas metodologias.

A pesquisadora aponta para o fato de que, com o avanço tecnológico, diversas maneiras de aplicação da tecnologia a favor do aprendizado vêm sendo desenvolvidas nas últimas décadas. Reitera que a BNCC, inclusive, conforme referido na seção 4.3 do Capítulo 4, trata da utilização da tecnologia como um instrumento de aprendizagem e de circulação de informações que deve ser introduzido em todas as áreas do conhecimento.

A partir disso, a pesquisadora faz referência ao conceito de Objetos de Aprendizagem, discutido e delimitado por vários autores citados na seção 4.1 do Capítulo 4. O conceito adotado neste estudo, produto das discussões envolvendo a construção de instrumentos de aprendizagem através da tecnologia nas últimas décadas, é apresentado, conforme mostra a Figura 4.

Figura 4 - Definição de Objetos de Aprendizagem



Fonte: a autora com base em Carneiro e Silveira (2014).

Após a leitura da definição de Objetos de Aprendizagem proposta por Carneiro e Silveira (2014), a pesquisadora, com base nas discussões da seção 4.1 e 4.2 do Capítulo 4 desta pesquisa, aponta para a existência de metodologias de construção dos OAs partindo de diferentes definições. No entanto, a escolha da definição tratada por Carneiro e Silveira (2014) justifica-se pela elucidação da preocupação que um OA deve ter com a construção do conhecimento pautado nos objetivos pedagógicos a serem definidos na sua elaboração.

A pesquisadora explica que o conteúdo do Objeto de Aprendizagem a ser desenvolvido está pré-estabelecido na pesquisa: a variação linguística no plano sonoro a ser explorada através da sensibilização dos estudantes para os processos de monotongação e de ditongação. Para que isso seja possível, explica que primeiramente serão expostos os conceitos envolvidos na definição deste conteúdo, a

começar pelas questões envolvendo os pressupostos da Sociolinguística Educacional.

Essas discussões são introduzidas através da apresentação do slide exposto na Figura 5 a seguir.

Figura 5 - Pressupostos da Sociolinguística Educacional - a variação linguística

## Variação linguística

---

Segundo Zilles e Faraco (2015), o senso comum a respeito da variação linguística, que tem suas origens no ensino tradicional da Língua Portuguesa, folcloriza as variações regionais, demoniza a variação social e costuma interpretar as mudanças como forma de deteriorização da língua.

**3**

Fonte: a autora com base em Zilles e Faraco (2015).

Através da citação de Zilles e Faraco (2015) é realizada a reflexão sobre as questões que envolvem a variação linguística e o ensino. Para os autores, o ensino tradicional da Língua Portuguesa contribuiu para o desenvolvimento de uma espécie de “senso comum” sobre a variação linguística. Essa contribuição deu-se, principalmente, através da folclorização das variações regionais, ou seja, da criação de estereótipos relacionados a uma variação que, muitas vezes, é definida como condicionada apenas a fatores locais, desprezando condicionadores sociais.

A fim de explicar a afirmação dos autores, a pesquisadora aponta para o fato de que, muitas vezes, o professor apresenta a variação linguística para os estudantes ilustrando-a com personagens estereotipados de histórias em quadrinhos, como, por exemplo, a figura do *caipira*. No entanto, de acordo com Bortoni-Ricardo(2004), referida na seção 2.2 do Capítulo 2, há diferentes *contínuos* a serem levados em consideração no trabalho com a variação linguística e diversos fatores que

condicionam a fala de um sujeito dentro de cada *contínuo*. Desse modo, ao expor para os alunos a fala caipira de personagens, o professor os coloca em um ponto extremo do *contínuo da urbanização*, folclorizando a variação regional e ignorando a posição do personagem em relação aos demais contínuos.

Além disso, o senso comum costuma demonizar a variação social no sentido de considerar as variedades cultas como as únicas realizações possíveis na língua, desconsiderando as variedades de menor prestígio social. Esse desprezo às variedades de menor prestígio nas escolas foi apontado já em Labov (1982), conforme apresentado na seção 2.1 do Capítulo 2 desta dissertação.

Adicionalmente, o senso comum enxerga a mudança linguística como deteriorização da língua, pois não interpreta o sistema linguístico como um organismo vivo em constante mudança (LABOV, 200[1972]). Desse modo, por essa perspectiva, o ensino da língua materna deve ser pautado apenas na sistematização de regras da gramática normativa, impostas como imutáveis.

A pesquisadora, de acordo com as discussões presentes na seção 2.3 do Capítulo 2, faz referência à BNCC, que trata da necessidade do trabalho com a variação linguística em sala de aula através da abordagem de diferentes linguagens, “contribuindo para a formação de bons leitores dominantes das linguagens em seu contexto social” (BRASIL, 2018, p. 67).

Nesse sentido, são citados Faraco (2015) e Bagno (2015a), que defendem a necessidade de se trabalhar, além da norma gramatical, as variedades trazidas para a sala de aula a fim de aumentar a competência comunicativa dos estudantes. Além disso, é feita a referência aos *contínuos* propostos por Bortoni-Ricardo (2004) - inerentes ao trabalho com a competência comunicativa - pois, de acordo com a autora, todos os falantes têm capacidade de monitorar sua fala adaptando-a a diferentes situações, cabendo à escola, portanto, o papel de explorar as variedades da língua.

Após a apresentação das teorias que embasaram a definição deste estudo, a pesquisadora apresenta o objetivo da construção coletiva do Objeto de Aprendizagem, conforme mostrado na Figura 6 a seguir.

Figura 6 - Objetivo da construção coletiva



Fonte: a autora.

Após a apresentação do objetivo geral da construção coletiva do OA proposto pela presente dissertação, a pesquisadora anuncia o conteúdo linguístico que será pauta do OA para a sensibilização dos estudantes quanto às variações que ocorrem na pronúncia. Para isso, é apresentado o conceito de ditongo decrescente tomando como referência a definição de Câmara Jr. (1977). A Figura 7 mostra o *slide* apresentado.

Figura 7 - Delimitação do conceito de ditongo decrescente

*Ditongos decrescentes*

Ditongo decrescente é uma sequência de vogais que ocupa a mesma sílaba, de forma que a primeira vogal é o centro da sílaba e a segunda vogal, **i** ou **u**, ocupa a margem da sílaba.

cai.xa, pei.xe, pou.ca

5

Fonte: a autora com base em Câmara Jr. (1977, p.54).

A partir do conceito de ditongo decrescente, baseado em Câmara Jr.(1977) e exposto no Capítulo 3 da presente dissertação, como uma sequência de vogais na mesma sílaba, sendo a primeira o centro e a segunda a margem, a pesquisadora explica a diferença entre o ditongo decrescente fonológico e o ditongo decrescente fonético, salientando ainda a diferença entre ditongo decrescente e ditongo crescente, no qual a segunda vogal é o centro da sílaba (CÂMARA JR.,1977).

É elucidado o fato de que nem sempre ditongos fonológicos ocorrem na pronúncia, ou seja, são realizados foneticamente, como nos exemplos citados, que podem ser variavelmente produzidos como *caxa*, *pexe* e *poca*, caracterizando a monotongação, tratada no próximo slide, que consta na Figura 8 a seguir.

Figura 8 - Definição e Exemplos de Monotongação

*A variação sonora dos ditongos decrescentes*

---

## Monotongação

Monotongação é a passagem do ditongo para uma vogal simples, principalmente quando a grafia continua indicando o ditongo.

*pouca ~ poca, caixa ~ caxa, deixa ~ dexa.*

6

Fonte: a autora com base em Câmara Jr. (1977, p.54).

Analisando os exemplos expostos na Figura 8, a autora expõe o contexto linguístico em que ocorre a aplicação do processo variável de monotongação em cada ditongo estudado, com base na perspectiva descritiva, de base estruturalista, de Câmara Jr. (1977) dos estudos realizados à luz da Teoria da Variação (CABREIRA, 1996; AMARAL, 2005; TOLEDO, 2011 e SILVEIRA, 2019). Desse modo:

- a) A variação [ej] ~ [e] ocorre apenas diante de [j] ou [ʒ];
- b) [aj] tende a monotongar apenas diante de som consonantal chiante surdo [ʃ];
- c) [ow] tende a monotongar diante de qualquer som.

A seguir são expostos, de acordo com a Figura 9 a seguir, os casos em que ditongos ocorrem apenas na pronúncia, não devendo ser registrados na escrita, formando, portanto, ditongos fonéticos.

Figura 9 - Definição e exemplos de ditongação

*A variação sonora dos ditongos decrescentes*

## Ditongação

A ditongação é a inserção de uma vogal **i** em uma sílaba que já possui uma vogal em seu centro seguida por **s** ou **z** na mesma sílaba. Nesse caso, a grafia continua indicando uma única vogal.

paz ~ pais, mês ~ meis, nós ~ nóis

7

Fonte: a autora com base em Câmara Jr. (1977, p.54).

A pesquisadora explica os ditongos formados no plano sonoro através da inserção de uma vogal à margem da sílaba, caracterizando o processo variável chamado de ditongação, ilustrados pelos exemplos. Além disso, evidencia o contexto de coda /S/ como o ambiente linguístico que propicia essa variação (CÂMARA JR., 1977; LEIRIA, 1996; SILVA, 2014; SILVA e MOTA, 2018).

A metodologia para a construção do Objeto de Aprendizagem seguida pela pesquisa é apresentada na sequência, conforme mostra a Figura 10 a seguir.

Figura 10 - Metodologia para a Construção de Objetos de Aprendizagem Interativos



Fonte: a autora com base em Kemczinski et al (2012).

A metodologia de construção do Objeto de Aprendizagem foi exposta, conforme a Figura 10, que esquematiza as etapas e os componentes envolvidos. A pesquisadora explica que as etapas de Análise, Projeto, Implementação e Revisão são realizadas por professores e profissionais técnicos. Após, a metodologia propõe que após sejam realizadas a Submissão, a Avaliação e a Publicação. No entanto, para a presente pesquisa, como não há repositório próprio na universidade para a submissão de OAs, a pesquisadora propõe que sejam realizadas as etapas de Análise, a começar pela reunião em questão, Projeto, Implementação e Revisão. L. explica que o projeto do OA, resultado das reuniões, não será implementado neste primeiro momento, pois necessitaria de investimento de tempo e recursos financeiros para que ficasse visualmente bem desenvolvido. No entanto, o participante afirma que será apresentado um protótipo – produto do seu Trabalho de Conclusão de Curso - para a etapa de revisão.

A pesquisadora justifica a escolha da MCOAI como diretriz do projeto em tela, com base no referencial discutido na seção 4.2 do Capítulo 4. A metodologia foi adotada por ter a característica de preocupar-se tanto com aspectos técnicos quanto

aspectos pedagógicos ligados ao conteúdo através da participação dos professores conteudistas no projeto. Além disso, através desse método, de acordo com Kemczinki et al (2012) é possível proporcionar a interatividade ao usuário.

Por fim, as professoras comentam que nunca tiveram contato com os termos “monotongação” e “ditongação”, mas que, de todo modo, conhecem a variação linguística em linhas gerais. A participante P. manifesta-se sobre o fato de o ensino tradicional de Língua Portuguesa passar de geração em geração e persistir mesmo com a mudança no currículo das universidades. Adicionalmente, a participante A afirma que, muitas vezes, nas escolas privadas, há a cobrança por parte das famílias de um ensino da Língua Portuguesa que valorize o registro escrito e despreze a oralidade.

Assim, encerra-se a primeira reunião.

### 6.1.2. 2ª REUNIÃO

A pauta da segunda reunião da etapa de *Análise* foi a seguinte:

- 1) Apresentação do objetivo pedagógico do Objeto de Aprendizagem;
- 2) Exploração dos conceitos de ditongo, monotongação e ditongação, a serem abordados no Objeto de Aprendizagem;
- 3) Apresentação das características didático-pedagógicas que o Objeto de Aprendizagem deve ter.
- 4) Exposição de um exemplo de fluxo de telas de um OA, registrado através de um *Storyboard*<sup>28</sup> realizado no *Diagrams*<sup>29</sup>, ferramenta que será utilizada pela pesquisadora na etapa de Projeto para registrar os resultados das reuniões.

A pesquisadora iniciou a reunião com a apresentação da tela contendo o primeiro slide, referente ao objetivo pedagógico do Objeto de Aprendizagem traçado na presente pesquisa, conforme mostra a Figura 11 a seguir.

---

<sup>28</sup> Recurso descrito na subseção 5.3 do Capítulo 5, utilizado para o planejamento dos roteiros e definição dos elementos de cada cena.

<sup>29</sup> Ferramenta descrita na seção 5.3 do Capítulo 5.

Figura 11 - Objetivo pedagógico do Objeto de Aprendizagem



Fonte: a autora.

São explicadas as escolhas realizadas na definição desse objetivo. Primeiramente, a pesquisadora expõe a relevância do trabalho com a variação linguística ainda nos anos finais do Ensino Fundamental, visto que, de acordo com a BNCC, a variação linguística deve ser abordada ainda nessa fase da Educação Básica, cabendo ao Ensino Médio apenas a complementação deste trabalho, conforme exposto na seção 2.3 do Capítulo 2 da presente pesquisa.

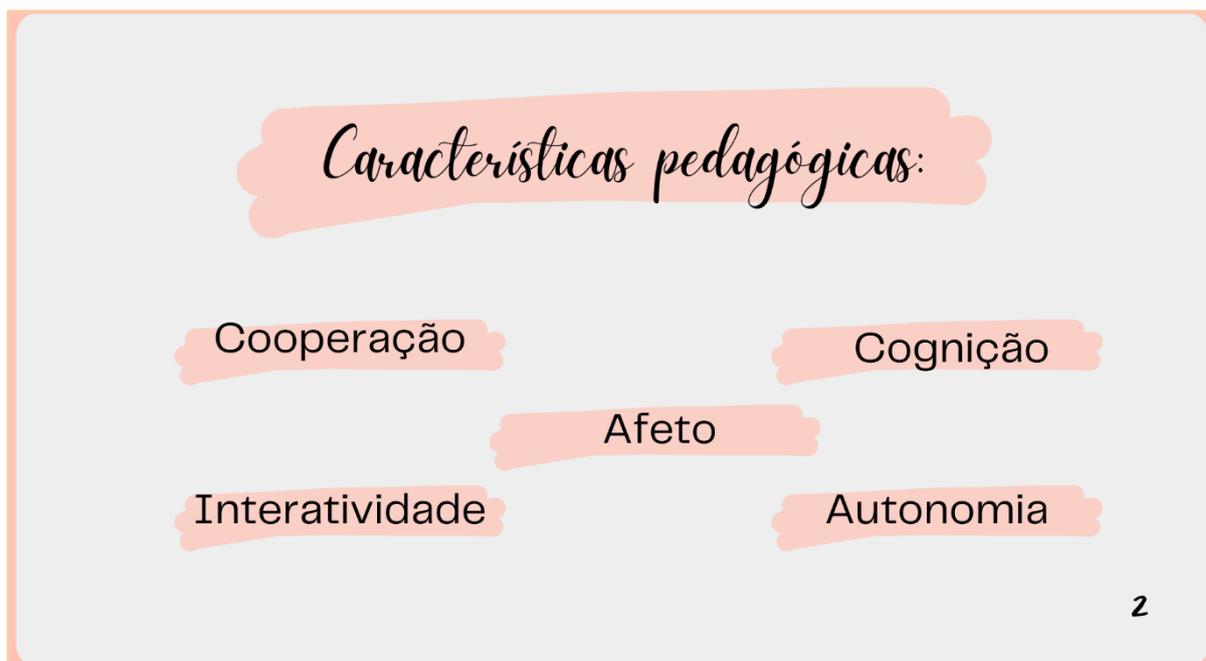
A pesquisadora explica, com base na revisão da literatura presente na seção 3.2 do Capítulo 3, que os fenômenos linguísticos considerados nesta pesquisa para a sensibilização quanto à variação linguística no plano oral não costumam ser alvo de estigma social, pois estão presentes na pronúncia de falantes de diferentes idades e graus de escolaridade, apesar de serem mais comuns aos menos escolarizados (CABREIRA, 1996; SILVEIRA, 2019; SILVA, 2014).

De acordo com Bortoni-Ricardo (2004), não devem ser trabalhadas em sala de aula apenas as variações estigmatizadas, pois o objetivo do trabalho com a variação linguística vai além da quebra com o ciclo do preconceito linguístico, que, para Bagno e Rangel (2005), se trata de uma transferência, para o plano linguístico, de preconceitos sociais. Desse modo, conhecimentos sobre a variação linguística da língua materna tendem a instrumentalizar o falante para ampliar sua competência

comunicativa a fim de monitorar sua fala, colocando-se em diferentes pontos dos *contínuos* a depender da situação.

São apresentadas na Figura 12 a seguir as características pedagógicas que o Objeto de Aprendizagem deve considerar, de acordo com Kemczinki et al (2012).

Figura 12 - Características Pedagógicas do Objeto de Aprendizagem

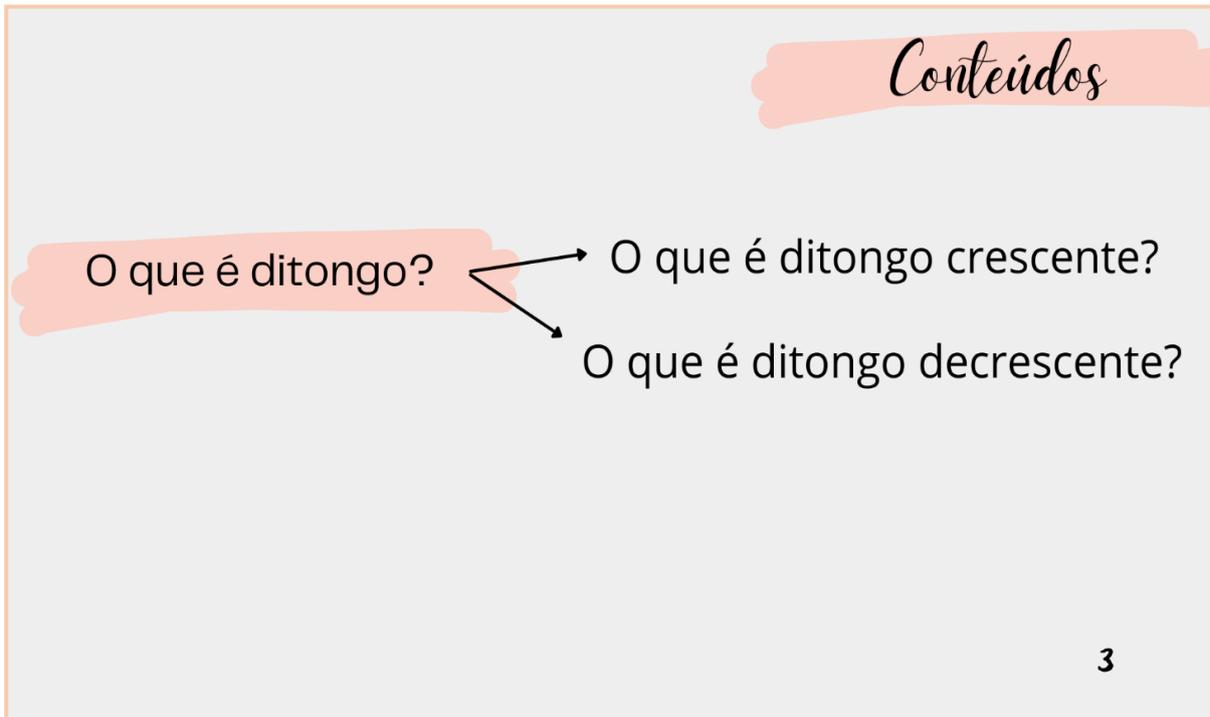


Fonte: a autora com base em Kemczinki et al (2012).

Conforme expõe a Figura 12, a pesquisadora explica que as cinco características apontadas por Kemczinki et al (2012), a saber, *Cooperação*, *Afeto*, *Cognição*, *Autonomia* e *Interatividade*, devem nortear as escolhas da equipe de elaboração do objeto de aprendizagem.

De modo a provocar a reflexão sobre a aplicação dessas características na exposição e discussão do conteúdo linguístico a ser trabalhado pelo OA, a pesquisadora apresenta a esquematização de perguntas que devem ser respondidas pelos alunos durante a interação com o OA, a partir do conceito de ditongos crescentes e decrescentes, conforme mostra a Figura 13 a seguir.

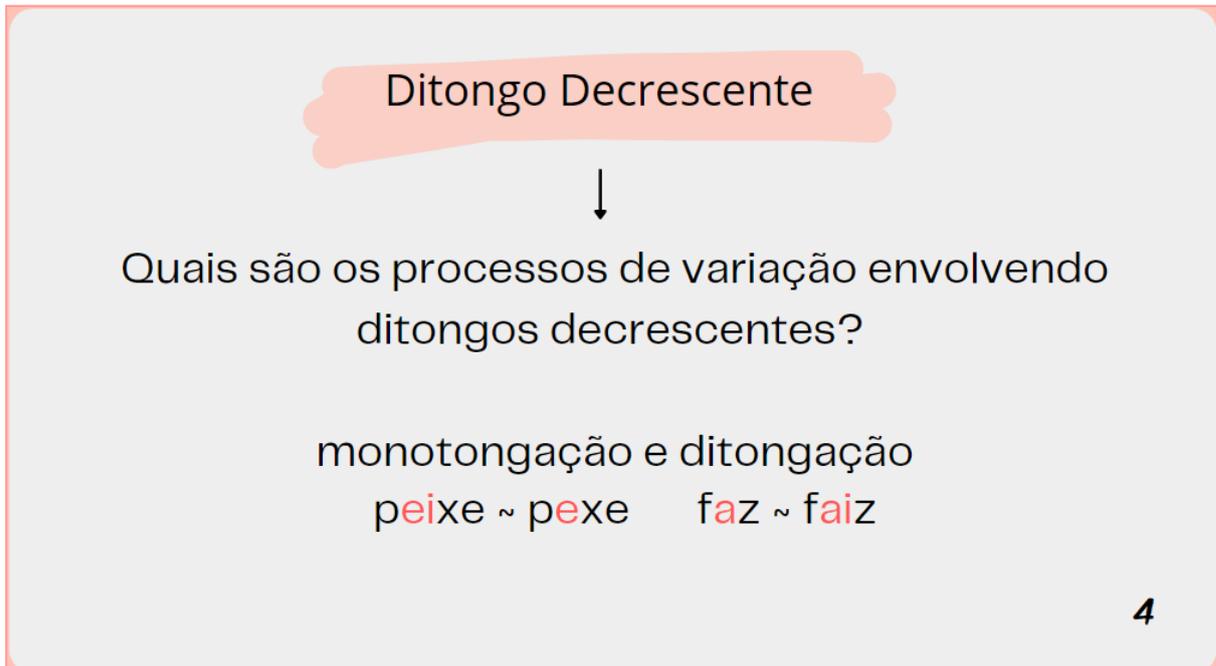
Figura 13 - Perguntas para Reflexão sobre o Conteúdo Linguístico Abordado



Fonte: a autora.

Primeiramente, o estudante deverá entender a diferença entre ditongo crescente e ditongo decrescente. Essa diferença poderá ser exposta diretamente, seguindo uma abordagem transmissiva, primeiro pela exposição de conteúdo e depois pela proposição de exercícios, ou indiretamente, pela apresentação ao estudante, da questão linguística e depois pela explicação do conteúdo, a depender da metodologia de ensino, conforme discutido na seção 4.1 do Capítulo 4. Após o entedimento, o estudante será capaz de voltar sua atenção para os processos variáveis que envolvem o ditongo decrescente, conforme exposto na Figura 14 a seguir.

Figura 14 - Processos Variáveis envolvendo Ditongos Decrescentes

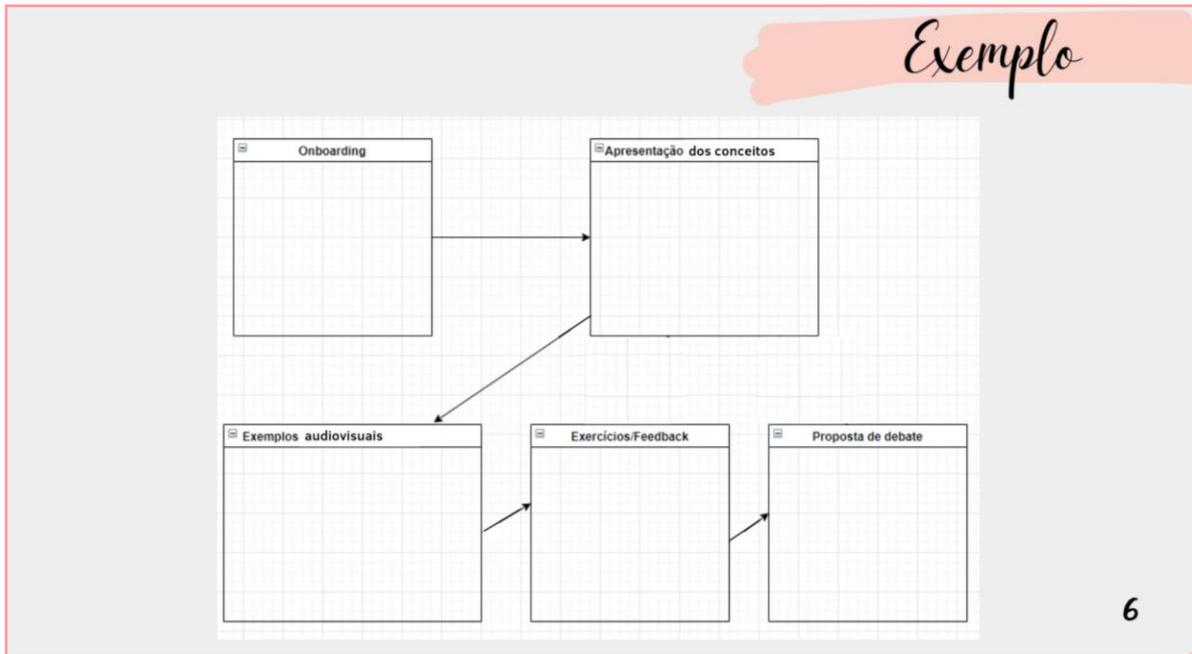


Fonte: a autora com base em Câmara Jr. (1977).

A pesquisadora, com base em Câmara Jr. (1977), explica que o aluno deve compreender, ao final da sua interação com o OA, a existência de ditongos decrescentes que se realizam apenas no plano sonoro e ditongos fonológicos que, muitas vezes, não são pronunciados, formando monotongos, conforme apresentado na seção 3.1 do Capítulo 3 da presente pesquisa.

Por fim, é ilustrado um exemplo de fluxo de telas – em modelo de *storyboard* - elaborado através do site *Diagrams* pela pesquisadora, seguindo o que seria uma abordagem transmissiva do conteúdo. Essa exposição tem o objetivo de familiarizar os participantes com as possibilidades da ferramenta, que será utilizada para os registros das reuniões de *Projeto*. O exemplo do *storyboard* consta na Figura 15 a seguir.

Figura 15 - Exemplo de Storyboard para um Objeto de Aprendizagem



Fonte: a autora.

Durante a exibição do exemplo, a pesquisadora explica que a primeira tela - *Onboarding* - costuma conter a apresentação da ferramenta. Após, de modo a seguir as setas, seguem as telas de apresentação do conteúdo, de exemplos audiovisuais, de exercícios contendo feedback e, por último, uma proposta de debate referente ao conteúdo.

A reunião é encerrada.

## 6.2. ETAPA DE PROJETO

De acordo com Kemczinki et al (2012), com base nas reflexões geradas na etapa de Análise, na etapa de Projeto devem ser pensadas as especificações referentes à construção dos roteiros e das rotas de navegação das cenas do OA. De forma a esclarecer os resultados da construção do OA, nesta etapa, os autores relatam a elaboração de um *Mapa Conceitual*, que deve registrar a organização dos conteúdos; de um *Storyboard*, para o planejamento dos roteiros e definição dos elementos de cada cena, e de um *Mapa Navegacional*, que ilustrará as rotas de navegação das cenas, de acordo com o descrito na seção 4.2 do Capítulo 4.

Para o desenvolvimento dessas sistematizações foram utilizados os instrumentos<sup>30</sup> *Jamboard*, para a construção coletiva em tempo real do *Mapa Conceitual*; *Diagrams*, para o registro do *Storyboard*, e *Canva*, para a esquematização da ordem do fluxo de telas em formato de *Mapa Navegacional*.

Na presente pesquisa, esta etapa foi dividida em três reuniões com duração média de 1h30min cada, conforme descrito na seção 5.4 do Capítulo 5. A seguir descreveremos e analisaremos os processos desenvolvidos nas reuniões.

### 6.2.1. 3ª REUNIÃO

A terceira reunião de elaboração, primeira referente à etapa de projeto, teve como pauta as seguintes questões:

- 1) Retomada do objetivo pedagógico do Objeto de Aprendizagem;
- 2) Apresentação de metodologias ativas como formas de alcançar o objetivo pedagógico;
- 3) Abertura para comentários e definição sobre a metodologia ativa que o fluxo de telas do AO deve seguir;
- 4) Elaboração da primeira tela.

Iniciamos a reunião retomando o objetivo pedagógico do Objeto de Aprendizagem apresentado ainda na etapa de Projeto. A retomada faz-se necessária pois, a partir da presente reunião, a equipe de elaboração inicia a tomada de decisões que refletirão diretamente nas telas do OA. O slide exposto na Figura 11 é retomado brevemente.

A pesquisadora reitera a relevância da escolha por uma metodologia de ensino a servir de pano de fundo para as escolhas envolvendo a ordem do fluxo de telas. Embasada em Bagno (2013), que ressalta a ineficiência de uma abordagem transmissiva para o ensino da língua com vistas à variação linguística, a pesquisadora propõe a adoção da abordagem de uma *pedagogia da variação linguística* aliada à aplicação de *metodologias ativas*.

Bagno (2013), conforme discutido na seção 2.2 do Capítulo 2 da presente dissertação, reitera que a reflexão sobre a língua em uso deve partir de uma

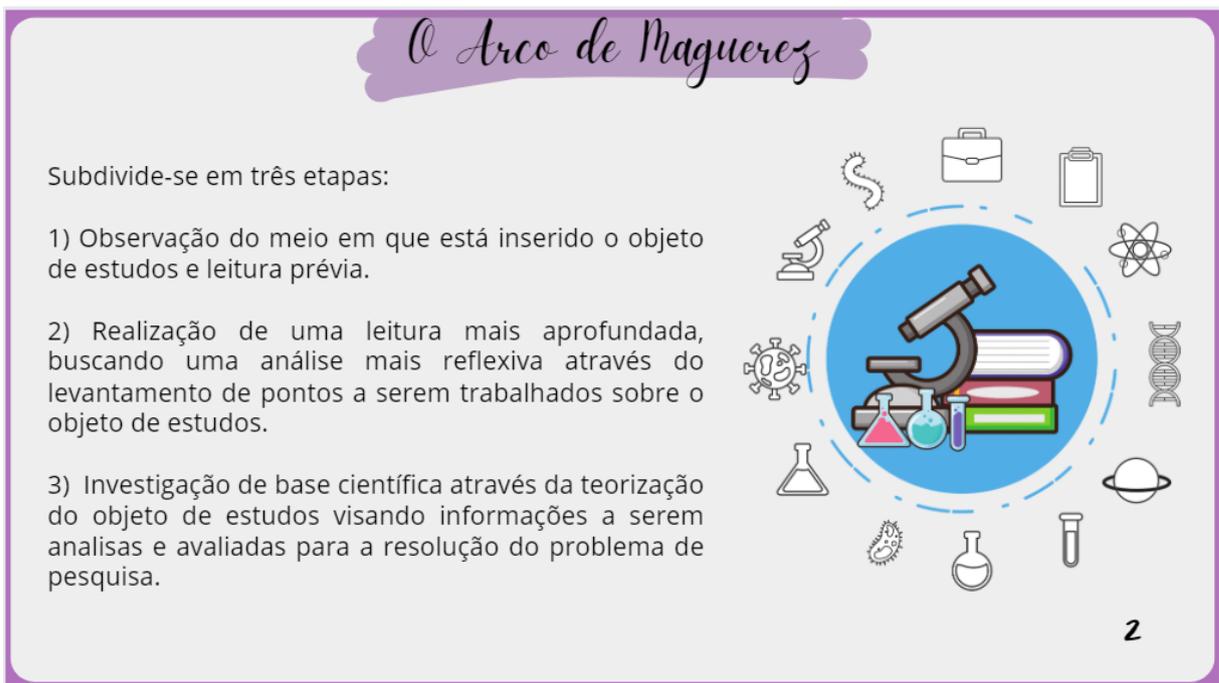
---

<sup>30</sup> Os instrumentos estão descritos na seção 5.3 do Capítulo 5.

metodologia de ensino que faça com que o aluno seja protagonista do seu aprendizado. A pesquisadora, portanto, inicia a apresentação de sete das principais metodologias ativas apontadas por Reis (2017) – referido na seção 4.1 do Capítulo 4 - que têm sido empregadas no Brasil..

A primeira metodologia apresentada é o *Arco de Maguerez*, conforme definição exposta na Figura 16 a seguir.

Figura 16 - Definição da Metodologia Ativa O Arco de Maguerez



Fonte: a autora com base em Berbel (2011).

A metodologia é explicada, conforme indica a Figura 16 anterior, a partir de três etapas envolvendo, primeiramente, a observação do objeto de estudos, seguida da realização de uma análise mais aprofundada e reflexiva e, por fim, da investigação com base científica. O próximo slide apresentado contém informações referentes à metodologia *Estudo de Caso*, que consta na Figura 17 a seguir.

Figura 17 - Definição da Metodologia Ativa *Estudo de Caso*

## Estudo de Caso

O estudante é mobilizado a analisar problemas de pesquisa propostos pelo docente e provocado a tomar decisões referentes à problemática, seguindo os seguintes passos:

- 1) Analisar a situação e questioná-la;
- 2) Levantar hipóteses
- 3) Decidir pela melhor solução para o problema de pesquisa;
- 4) Apontar as consequências e benefícios da solução encontrada.



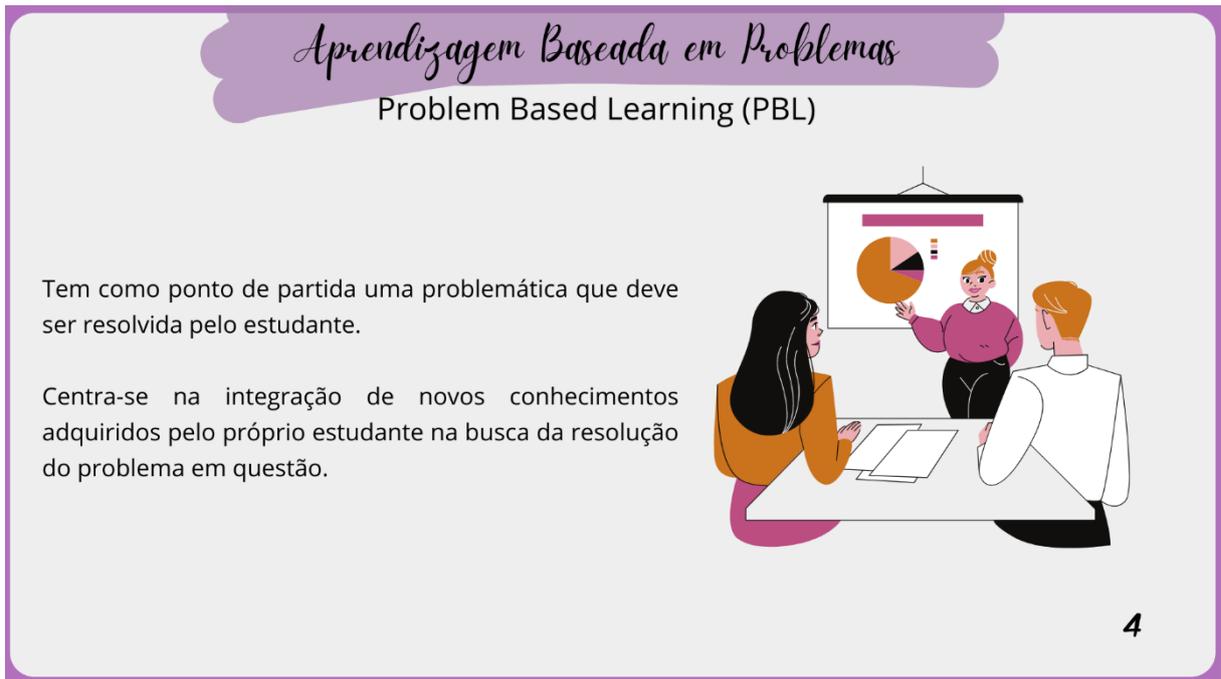
**3**

Fonte: a autora com base em Reis (2017).

A metodologia abordada no slide anterior é dividida em quatro passos que os estudantes devem realizar para analisar uma problemática e ser direcionado à tomada de decisões, a saber: 1) analisar a situação e questioná-la; 2) levantar hipóteses; 3) decidir pela melhor solução para o problema de pesquisa e 4) apontar as consequências e benefícios da solução encontrada.

Após os apontamentos sobre os passos da metodologia *Estudo de Caso*, a pesquisadora apresenta a *Aprendizagem Baseada em Problemas*, conforme mostra a Figura 18 a seguir.

Figura 18 - Definição da Metodologia Ativa Aprendizagem Baseada em Problemas



Fonte: a autora com base em Souza e Dourado (2015).

Após a apresentação da metodologia *Aprendizagem Baseada em Problemas*, que tem como ponto de partida a resolução de um problema, conforme exposto na Figura 18, as professoras relatam utilizá-la em suas aulas, principalmente associada ao uso de tecnologia. A participante P. expõe suas experiências sobre aulas de revisão pré-prova utilizando essa metodologia. A professora narra que propõe um exercício em forma de desafio para os estudantes referente a um conteúdo que ainda não foi trabalhado em sala de aula e, como questão adicional à prova, solicita que os alunos respondam questões sobre o desafio.

Posteriormente às considerações referentes à *Aprendizagem Baseada em Problemas*, a pesquisadora segue com a apresentação de uma metodologia de nomenclatura parecida – conforme discutido na seção 4.1 do Capítulo 4. – a *Aprendizagem Baseada em Projetos*. A seguir, a Figura 19 expõe o slide apresentado.

Figura 19 - Definição da Metodologia Ativa *Aprendizagem Baseada em Projetos*

*Aprendizagem Baseada em Projetos*

Destaca-se pela inovação e interatividade, no sentido de que os estudantes são provocados, por meio de projetos, a desenvolver soluções para problemas declarados do mundo real.

Os alunos propõem-se a selecionar muitos aspectos de sua tarefa a fim de encontrar possíveis soluções através da visão geral do problema.



5

Fonte: a autora com base em Bender (2014).

A pesquisadora apresenta o slide e explica, posteriormente, a diferença existente entre a Aprendizagem Baseada em Problemas e a Aprendizagem Baseada em Projetos. De acordo com Reis (2017), apesar de ambas as metodologias partirem da investigação de uma problemática, a Aprendizagem Baseada em Problemas visa resolver a problemática de maneira individual por meio da reflexão do estudante, enquanto a Aprendizagem Baseada em Projetos, conforme sugere a nomenclatura, visa resolver a problemática através de projetos. Após a explicação, o próximo slide é exposto, conforme a Figura 20.

Figura 20 - Definição da Metodologia Ativa *Peer Instruction*

## Peer Instruction

Instrução em pares

É uma forma de provocar a interação entre os estudantes em sala de aula, promovendo a interação, em busca da melhor abordagem para aspectos difíceis do conteúdo, fazendo-os aprenderem uns com os outros.

Essa metodologia ativa tem seu foco na discussão entre seus pares no momento de aula sobre um conteúdo teórico que foi estudado anteriormente



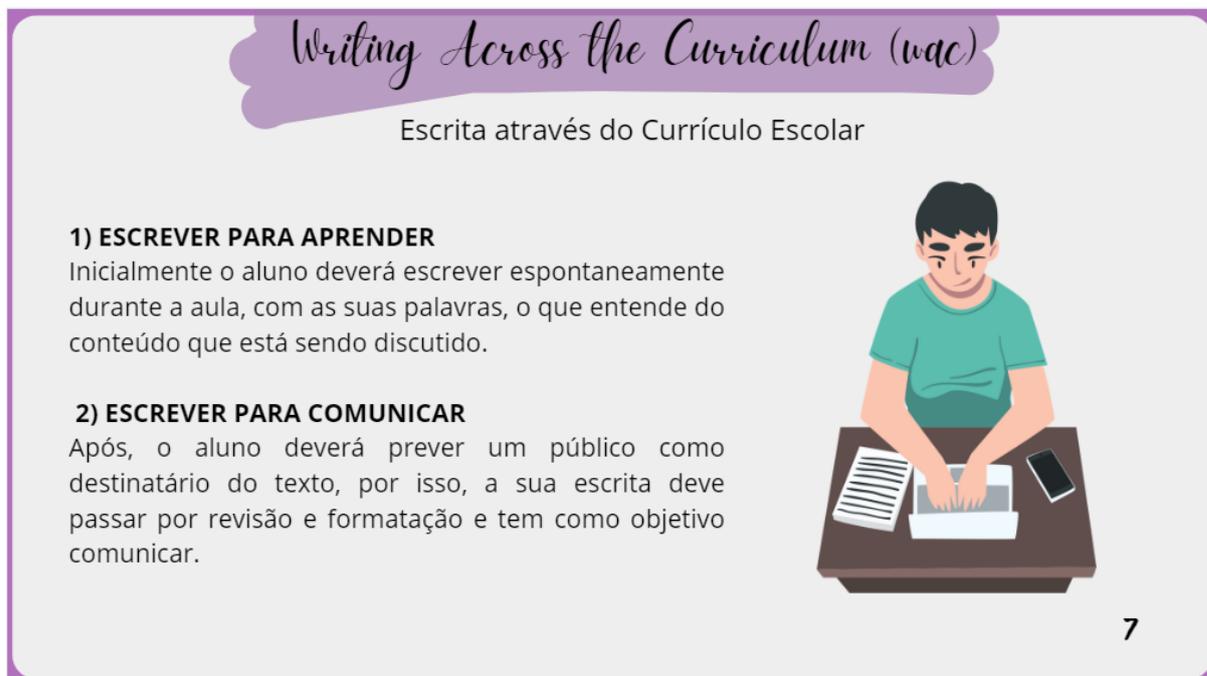
6

Fonte: a autora com base em Watkins e Mazur (2010).

Após a apresentação do *Peer Instruction*, as professoras relatam que essa metodologia, que envolve a interação dos estudantes com seus pares a fim de construir o conhecimento de forma colaborativa, está, felizmente, praticamente concretizada nas escolas em que elas trabalham. As participantes argumentam a favor dessa metodologia, afirmando que as classes não são mais individuais há alguns anos nas escolas. A participante A. acrescenta que, dentre as avaliações aplicadas, algumas são em duplas ou em grupos e que com a realidade pós ensino híbrido, forçada pela pandemia de COVID-19, os estudantes solicitam que a escola os deixe resolver as avaliações com seus pares, pois essa foi a forma que encontraram de aprender em casa durante o confinamento através de videochamadas e trocas de mensagens com os colegas em momentos de avaliação ou de resolução de exercícios.

Após a discussão, a próxima metodologia é exposta, conforme mostra a Figura 21 a seguir.

Figura 21 - Definição da Metodologia Ativa *Writing Across the Curriculum*



Fonte: a autora com base em MCleod (2001).

Com base no conceito descrito na seção 4.1 do Capítulo 4., a pesquisadora explica que a metodologia *Writing Across the Curriculum (WAC)*, referida na Figura 21, que tem a escrita como referência de aprendizagem, foi defendida pelos autores Britton (1975) e Emig (1971), os quais defendem que essa metodologia é capaz de ajudar o estudante a entender a si mesmo, transpondo seus pensamentos para a escrita.

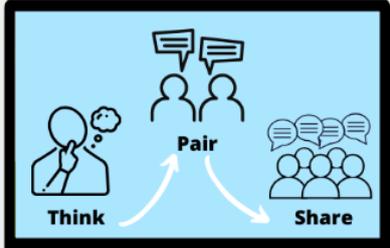
A participante P. posiciona-se contra a aplicação dessa metodologia, pois, de acordo com a professora, nem todos os alunos têm a escrita como principal recurso de aprendizagem. Em concordância com essa posição, a participante A acrescenta ainda que as habilidades propostas pela BNCC no capítulo de Linguagens, referidas na seção 2.3 do Capítulo 2, envolvem, além da escrita, o trabalho com a oralidade, fato que embasa a sua avaliação da metodologia como “ultrapassada”.

Posterior às colocações das participantes, a próxima metodologia é exposta, conforme mostra a Figura 22 a seguir.

Figura 22 - Definição da Metodologia Ativa Think-pair-share

*think-pair-share (TPS)*  
Pense, junte, compartilhe

- 1) Apresentar aos estudantes uma pergunta ou problema provocativo e deixá-los tentarem resolver/responder individualmente.
- 2) Após a tentativa individual, os alunos devem se reunir em pares a fim de compartilhar experiências com o objetivo de consensualmente propor a resolução da pergunta ou problema.
- 3) Por fim, a discussão expande-se à classe, com a oportunidade de compartilhamento e de discussão sobre diferentes ideias dos pares.



8

Fonte: a autora com base em Sampsel (2013).

A metodologia *Think-pair-share* é apresentada, conforme exposto na Figura 22, em três partes. A primeira parte refere-se ao aprendizado individual e, portanto, a “pense”. A segunda, ao compartilhamento da questão com seus pares, o que se refere a “junte” e, por último, à discussão das ideias dos pares com o grande grupo, que seria o “compartilhe”.

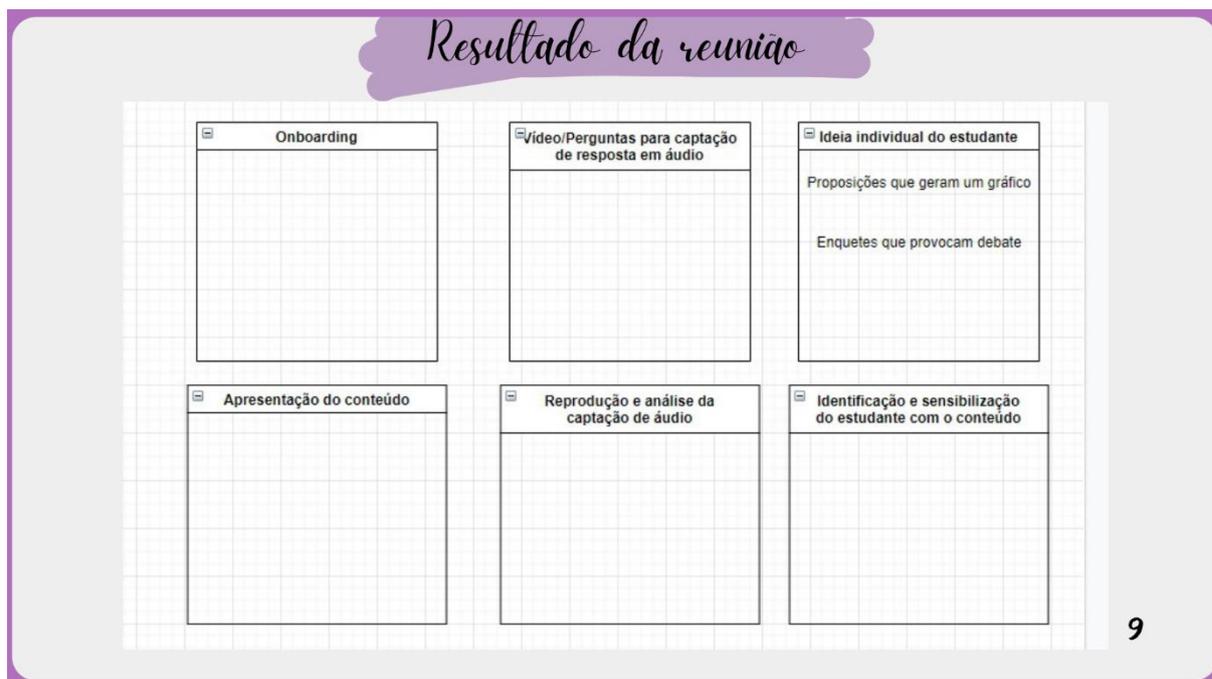
A reação das professoras após a apresentação da metodologia *Think-pair-share* é bastante positiva. Ambas relatam conhecê-la e aplicá-la no seu dia a dia com os estudantes. A participante A., inclusive, cita ter participado recentemente de uma formação da escola que teve como pauta principal a aplicação do *Think-pair-share* no processo de aprendizagem de alunos com necessidades especiais.

A pesquisadora provoca as professoras a pensarem sobre qual das metodologias ativas apresentadas melhor se encaixaria no trabalho com a variação linguística nos anos finais do Ensino Fundamental. Sem hesitar, as professoras concordam que a última metodologia apresentada, *Think-pair-share*, é a mais adequada.

A participante P. argumenta que essa metodologia integra pontos interessantes de outras metodologias, como a *Aprendizagem Baseada em Problemas* e a *Peer Instruction*, além de valorizar o aprendizado individual do estudante. A. ressalta que no trabalho com a variação linguística no plano sonoro é muito importante que os estudantes possam conversar entre eles percebendo as diferenças de pronúncia. Além disso, partir da reflexão individual do estudante sobre “o seu próprio jeito de falar” lhe parece ser um bom caminho de conscientização referente à variação linguística.

Diante dos posicionamentos apresentados, define-se a *Think-pair-share* como metodologia mais adequada para o trabalho da variação linguística. Com a aprovação das professoras participantes, a pesquisadora propõe que a metodologia escolhida guiará as decisões sobre a ordem do fluxo de telas. Dessa forma, o OA deverá ser pensado como recurso em uma aula em que haja a aplicação da metodologia *Think-pair-share*.

Inicia-se, portanto, a discussão sobre a disposição do conteúdo e a ordem do fluxo de telas. Enquanto as professoras formulam os títulos de cada tela, a pesquisadora registra o projeto em um *storyboard* realizado no site *Diagrams*. O resultado do *storyboard* segue na Figura 23 a seguir. Após, expõem-se as discussões que levaram a esse produto.

Figura 23 - Resultado da 3ª Reunião: *storyboard* do OA

Fonte: a autora com base nas discussões da equipe de elaboração do OA.

Seguindo exemplo exposto na etapa de **Análise**, conforme a Figura 15 anterior, a primeira tela do fluxo é o *Onboarding*, que deverá conter dados básicos de apresentação e de objetivos do OA. No entanto, chegou-se ao consenso de que essa tela não abordará o conteúdo linguístico a ser tratado no OA para que os alunos não tendenciem suas respostas.

Na sequência, as professoras pensaram na sensibilização dos estudantes quanto aos processos variáveis da monotongação e da ditongação com base na metodologia escolhida (*Think-pair-share*); portanto, o OA foi projetado de maneira a partir de um problema a ser resolvido primeiro individualmente pelo estudante, depois em pares e, por último, com a turma.

Dessa forma, a segunda tela – após a tela de *Onboarding* - refere-se a *Perguntas para captação de resposta em áudio*, na qual os alunos serão provocados a responder perguntas através da gravação de áudios que os levam a pronunciar, durante suas respostas, palavras que tendem a monotongar e a ditongar.

Na tela seguinte, exposta na Figura 23, *Ideia individual do estudante*, os alunos navegarão por uma tela contendo perguntas - a serem formuladas no decorrer das etapas de projeto - respeito da variação linguística que deverão ser respondidas com

“sim” ou “não”, caracterizando, assim, uma enquete. As respostas da turma serão armazenadas para que os estudantes tenham acesso aos percentuais de respostas para cada questão através de um gráfico. As respostas da turma expostas neste gráfico darão margem para um debate sobre o tema.

Depois da discussão sobre as questões envolvendo a variação linguística, definiu-se que haverá a *Apresentação do conteúdo*, a partir do conceito de “ditongo”, seguido pelo de “ditongo decrescente”, acompanhado de ocorrências que exemplificam a variação envolvendo esse tipo de ditongo no plano sonoro. Nesse momento prevê-se que os estudantes possam conversar entre eles sobre o conteúdo apresentado.

A próxima tela refere-se à *Reprodução e análise das capturas de áudio* realizadas na segunda tela em resposta às perguntas. Nesse momento, os alunos poderão reproduzir suas respostas acessando as gravações que fizeram anteriormente, a fim de observar se as suas próprias pronúncias foram monotongadas ou ditongadas.

Por fim, na tela de *Identificação e sensibilização do estudante com o conteúdo*, os alunos terão a oportunidade de registrar por escrito seus pontos de vista sobre o conteúdo através da interação com o OA e sobre a forma com que o conteúdo foi exposto. No entanto, não houve consenso sobre a realização dessa última etapa na estrutura do OA. A participante A. considera importante que esse registro seja escrito pelo estudante no próprio OA, porém, a participante P. acredita que uma exposição oral das reflexões da turma sobre a apresentação do conteúdo seria mais produtiva. Optou-se por decidir posteriormente se a tela permaneceria ou não no projeto.

Na sequência da reunião, a pesquisadora abriu uma página em branco no Canva a fim de registrar as *perguntas para captação de resposta em áudio*. Para que o estudante fosse provocado a pronunciar as palavras relevantes para a análise posterior, a participante P. sugeriu que fossem definidas as palavras que tendem a sofrer monotongação e ditongação. A pesquisadora, portanto, indicou quatro palavras - expostas a seguir - com base nos resultados das pesquisas sociolinguísticas revisadas na seção 3.1 do Capítulo 3.

A participante A. sugere que sejam escolhidas palavras com ditongos decrescentes e palavras com vogal seguida por /S/ cuja probabilidade de ocorrência, respectivamente, na forma monotongada e na forma ditongada, seja diversa, oscilando entre alta e média. Ambas as participantes concordam que a inclusão desses dois tipos de palavras candidatas aos processos variáveis em exame tornará a análise dos áudios mais dinâmica, no sentido de que as produções serão mais variadas.

Em concordância com o proposto e de acordo com as descrições dos processos variáveis em exame conduzidos à luz da Teoria da Variação (LABOV, 1972), conforme apresentado no Capítulo 3, para a monotongação, a pesquisadora sugere as palavras *pouco* e *peixe*, a partir da combinação do papel dos contextos condicionadores. Desse modo, a primeira palavra foi escolhida como mais propensa a sofrer a monotongação por ser um advérbio, conforme resultado apontado por Silveira (2019), por apresentar o ditongo na sílaba tônica, conforme apontado em Cabreira (1996) e Silveira (2019), e por se tratar de um ditongo não fonemático, em consonância com o revelado por Cabreira (1996).

A segunda palavra, *peixe*, apresenta o ditongo [ej] como alvo da monotongação, menos propenso a monotongar em relação a [ow], conforme indicado por Cabreira (1996). Além disso, ditongo [ej] é mais propenso a sofrer variação quando o contexto posterior é um tepe (CABREIRA, 1996; AMARAL, 2005; TOLEDO, 2011; SILVEIRA, 2019) e quando se encontrar no sufixo da palavra, como em *pedreiro* (TOLEDO, 2011; SILVEIRA, 2019).

Para o processo variável da ditongação, a pesquisadora propõe as palavras *dez* e *nós*. Ambas foram escolhidas por serem monossílabos átonos, em consonância com o resultado de Silva (2014) e Silva e Mota (2018). A primeira apresenta a vogal média-baixa [ɛ], apontada por Silva (2014) como condicionadora da ditongação, ao lado de [e] e [a], já que a aplicação da regra variável na série das posteriores é rara, restringindo-se, segundo a autora, a alguns vocábulos como *nós*, fato que também justifica a sua escolha.

Após a formulação das perguntas pela equipe, a pesquisadora registrou-as em um *slide* do *Canva*, como mostra a Figura 23 a seguir.

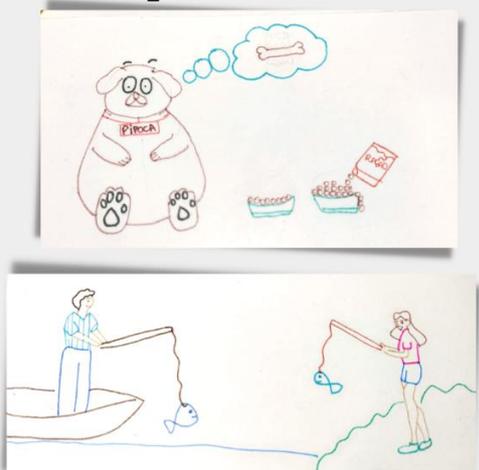
Figura 24 - Resultado da 3ª Reunião: perguntas para a captação de resposta em áudio - monotongação

*Resultado da reunião*

**Perguntas para a captação de resposta em áudio:**

Pergunta : Pipoca é uma cachorra bem gordinha e, por isso, vem apresentando problemas de saúde. Quando a família for colocar ração para a Pipoca, você acha que devem servir pouca ou muita ração?  
Resposta esperada: Pouca

Pergunta: Daniella e Lucas saíram de manhã cedinho com duas varas de pescar. O que será servido no almoço ?  
Resposta esperada: Peixe



**9**

Fonte: a autora com base nas discussões da equipe de elaboração do OA.

As perguntas para a captação de resposta em áudio referentes ao processo da monotongação foram formuladas de modo a evitar que o estudante respondesse com outra palavra que não fosse “pouca” para primeira pergunta e “peixe” para a segunda. A fim de facilitar a indução, foram utilizadas ilustrações<sup>31</sup>.

A seguir, a pesquisadora registrou as perguntas referentes à ditongação sugeridas pela equipe, como mostra a Figura 25.

<sup>31</sup> As ilustrações foram feitas voluntariamente pela irmã de uma das participantes da pesquisa.

Figura 25- Resultado da 3ª Reunião: perguntas para a captação de resposta em áudio - ditongação

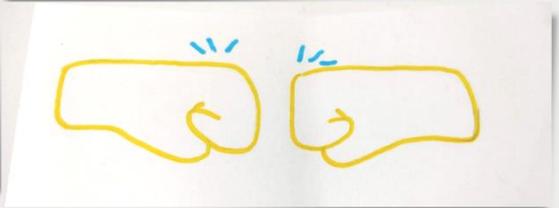
*Resultado da reunião*

**Perguntas para a captação de resposta em áudio:**

Pergunta: Observando a imagem, qual você acredita que seja o número da camiseta que o Neymar vai vestir ?  
Resposta esperada: Dez



Pergunta: A expressão “tamo junto” é equivalente ao sentido de “é n...”  
Resposta esperada: Nós



**10**

Fonte: a autora com base nas discussões da equipe de elaboração do OA.

As perguntas para a captação de resposta em áudio referentes ao processo da ditongação, como apresentado na Figura 25 anterior, foram pensadas de modo a evitar que o estudante respondesse com outra palavra que não fosse “dez” para primeira pergunta e “nós” para a segunda; portanto, assim como na Figura 24, foram utilizadas ilustrações para facilitar a indução.

Encera-se, assim, a terceira reunião.

### 6.2.2. 4ª REUNIÃO

A quarta reunião da etapa de Projeto foi desenvolvida a partir da seguinte pauta:

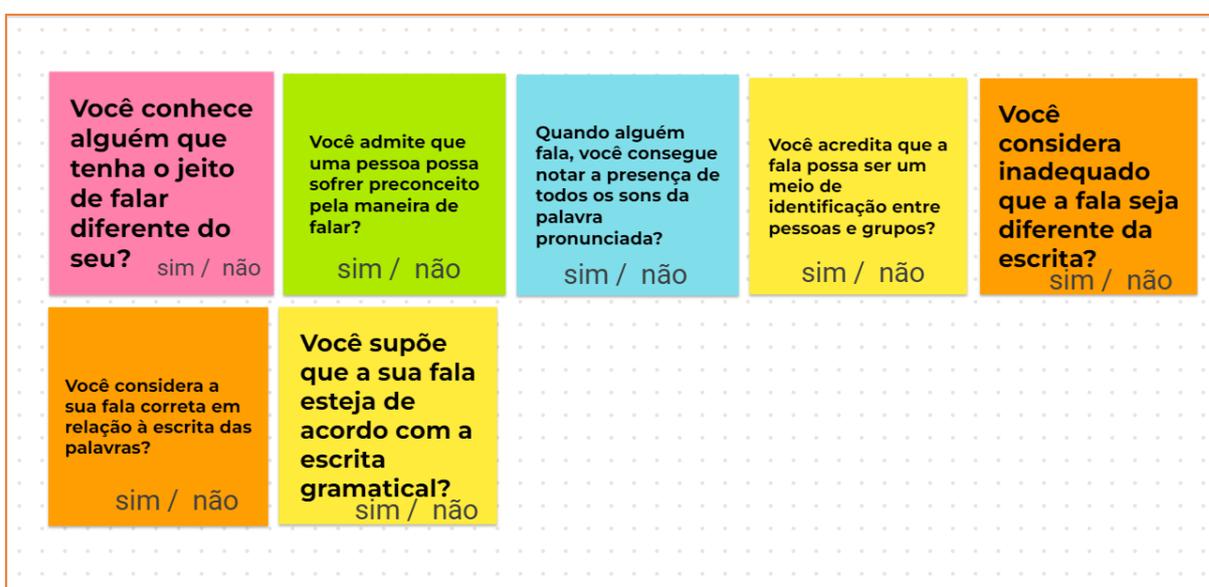
- 1) Retomada do *Storyboard*, resultado da terceira reunião;
- 2) Abertura para possíveis sugestões de alteração do fluxo de telas;
- 3) Início da formulação em conjunto, através do *Jamboard*, das perguntas referentes à enquete da tela “ideia individual do estudante”.

Inicialmente, foi retomado o *Storyboard*, produto da terceira reunião, conforme exposto na Figura 23. A pesquisadora pergunta se os participantes ainda concordam com o fluxo de telas proposto ou se desejam revisá-lo. Ambas concordam e a participante P. acrescenta que a tela de *Identificação do estudante com o conteúdo* havia ficado pendente, pois não houve consenso sobre a sua colocação no projeto. A

participante A. propõe que a esta última tela incentive o professor a utilizar os resultados da enquete como provocação para a discussão com os alunos sobre a variação linguística. O participante L. indica que, além do *onboarding*, os usuários precisarão passar por uma tela de *login*, a fim de que o professor possa acessar os gráficos e os alunos, as funcionalidades desenvolvidas.

Em continuidade à reunião, inicia-se a elaboração da segunda tela, conforme expresso na Figura 26, referente à *Ideia individual do estudante*. A pesquisadora abre um *Jamboard* para que as participantes possam editá-lo em conjunto e em tempo real, adicionando suas questões para a montagem da enquete.

Figura 26 - Resultado da 4ª Reunião: perguntas para a enquete referente à *Ideia individual do estudante*



Fonte: equipe de elaboração do AO.

As professoras anexaram ao *Jamboard* questões gerais, conforme expresso na Figura 26 anterior, que consideram relevantes sobre as percepções dos estudantes sobre a variação linguística. Os resultados da enquete gerarão um gráfico a ser discutido com a turma. As questões levantadas pelas professoras foram validadas pela pesquisadora, que auxiliou na escolha dos assuntos, com base no referencial teórico da presente pesquisa.

As questões “*Você conhece alguém que tenha o jeito de falar diferente do seu?*” “*Quando alguém fala, você consegue notar a presença de todos os sons da palavra pronunciada?*” e “*Você acredita que a fala possa ser um meio de identificação entre*

*peças e grupos?*” têm por objetivo levar o aluno a refletir sobre a variação linguística no plano sonoro e a sua relação a aspectos de inserção/locus do sujeito na sociedade.

De acordo com o referido na seção 2.2 do Capítulo 2 da presente dissertação, para Zilles e Faraco (2015, p.30), é papel do professor, por meio da consideração de uma *pedagogia da variação linguística*, incluir o *português popular*, presente na fala dos estudantes, entendendo melhor “os mecanismos sociais que dão sentidos à língua” para esses sujeitos de modo a incluí-los nas aulas de língua portuguesa. Desse modo, é possível aproximar os alunos, pois, de acordo com Labov(2008[1972]) – referido na seção 2.1 do Capítulo 2 - os mecanismos sociais condicionadores da variação linguística também envolvem a sensação intrínseca de pertencimento do sujeito a um grupo.

A questão “*Você admite que uma pessoa possa sofrer preconceito pela maneira de falar?*” tem suas bases em Bagno e Rangel (2005) e Bagno (2015a), para quem um ensino pautado na norma gramatical como a única possibilidade da língua fomenta o preconceito linguístico. Conforme referido na seção 2.2 do Capítulo 2 , de acordo com Bagno e Rangel (2005, p.72), a diversidade cultural do Brasil gera historicamente o acúmulo de preconceitos sobre as diferenças sociais. Segundo os autores, o preconceito linguístico é reflexo dos preconceitos intrínsecos na sociedade brasileira, ou seja, uma transferência, para o plano linguístico, de preconceitos sociais.

Em relação às questões “*Você considera inadequado que a fala seja diferente da escrita?*”, “*Você considera a sua fala correta em relação à escrita das palavras?*” e “*Você supõe que a sua fala esteja de acordo com a escrita gramatical?*”, a discussão envolve a divisão entre os chamados *português culto*, que tem como referência a norma gramatical, e o *português popular*, aprendido em situações informais de comunicação (ZILLES E FARACO, 2015). Tais questões, que envolvem os juízos de *certo/errado* e *adequado/inadequado*, foram pensadas com base em Faraco (2015) e em Bortoni-Ricardo (2004) - referidos na seção 2.2 do capítulo 2 - que apontam ser necessário que os docentes, ao ensinarem a língua materna, passem por uma ressignificação dos conceitos de certo e errado, mudando-os para adequado e inadequado dependendo do contexto de fala e do interlocutor.

Por essa perspectiva, os autores afirmam que é inviável assumir que apenas o aprendizado das regras da “norma-padrão” – consideradas diretrizes para o “certo” - é o suficiente para a formação de sujeitos aptos na leitura e escrita. Pelo contrário, a adoção de uma norma artificial baseada em certo e errado tem como consequência a sensação de incapacidade e frustração por parte dos alunos, percebida em frases como "não sei português" e "português é muito difícil", por exemplo.

Além disso, Faraco (2015) advoga que ensinar apenas a norma gramatical também não é o caminho para a aproximação dos alunos, falantes nativos do PB, com as aulas de Língua Portuguesa. A partir disso, de acordo com o autor, não se trata de abordar apenas a variedade de menor prestígio na escola, mas sim de provocar os estudantes para que reflitam sobre a norma gramatical, diretriz de um português culto a ser utilizado em alguns contextos.

A reunião é encerrada.

### **6.2.3. 5ª REUNIÃO**

A pauta da quinta reunião referente à etapa de projeto foi a seguinte:

- 1) Retomada do *Storyboard*, resultado da terceira reunião;
- 2) Registro em conjunto do *Jamboard* sobre a apresentação do conteúdo aos estudantes;

A pesquisadora inicia a reunião apresentando o *Storyboard*, que consta na Figura 26, resultado da quarta reunião na qual foram formuladas as questões da enquete referente à tela *Ideia individual do estudante*. Após, um novo *Jamboard* é aberto e iniciam-se as discussões acerca da *Apresentação do conteúdo*. O resultado pode ser visto na Figura 27 a seguir.

Figura 27- Resultado da 5ª reunião: *Storyboard da Apresentação do conteúdo*



Fonte: equipe de elaboração do OA

Os registros das professoras, que constam na Figura 27, foram validados pela pesquisadora, com base na revisão da literatura apresentada no Capítulo 3. No entanto, a linguagem foi adaptada ao público-alvo.

As palavras utilizadas para ilustrar os processos variáveis, a *saber*, *caixa*, *dinheiro* e *roupa* para monotongação, e *arroz*, *três* e *gás*, para a ditongação, conforme apresentado a Figura 27, foram sugeridas pela pesquisadora com base nos resultados dos estudos variacionistas referidos na seção 3.1 do Capítulo 3 da presente dissertação, que apresentaram os contextos linguísticos condicionadores dos processos variáveis de monotongação e de ditongação.

Quanto à monotongação, os condicionadores linguísticos de [aj], no caso de *caixa*, são, de acordo com Cabreira (1996), o elemento seguinte heterossilábico, com a presença de fricativa palato-alveolar surda [j]. Quanto à palavra *dinheiro*, a revisão dos estudos de Cabreira (1996), Amaral (2005), Toledo (2011) e Silveira (2019), especificamente com relação aos condicionadores da monotongação do ditongo [ej], revelou sua ocorrência mais frequente quando o ditongo se encontra no radical do vocábulo (CABREIRA, 1996), em não-verbos e em sílabas átonas (AMARAL, 2005; TOLEDO, 2011; SILVEIRA, 2019). Além disso, [ej] é mais propenso a monotongar em contexto fonológico seguinte tepe (TOLEDO, 2011). A escolha da palavra *roupa*, por

sua vez, deu-se por conta da presença do próprio ditongo [ow] em sílaba tônica e o seu valor não fonemático (CABREIRA, 1996; SILVEIRA, 2019).

Quanto à ditongação, Leiria (1995) advoga que esse processo variável se aplica preferencialmente na presença das vogais [ɛ] e [a], o que justifica a escolha da palavra *gás*. Silva (2014) aponta para o fato de as palavras oxítonas serem candidatas mais frequentes à ditongação, que se mostra rara, por outro lado, na série de vogais posteriores, restringindo-se a alguns vocábulos como *arroz*. Além disso, para a autora, a vogal [e] também é um ambiente condicionador ao processo, o que justifica a seleção da palavra *três*.

Encerra-se, assim, a última reunião da etapa de *Projeto*.

### 6.3. ETAPAS DE REVISÃO E DE IMPLEMENTAÇÃO

De acordo com Kemczinki et al (2012), após o Projeto especificado, ocorrem as etapas de **Revisão** e de **Implementação**. Esta última etapa envolve o trabalho da equipe técnica<sup>32</sup> que, com base nas especificações solicitadas pelos professores na etapa de **Projeto**, escolhe a ferramenta mais adequada para o desenvolvimento.

#### 6.3.1. 6ª REUNIÃO

A pauta da última reunião organizou-se da seguinte forma:

Apresentação do projeto sintetizado pela pesquisadora;

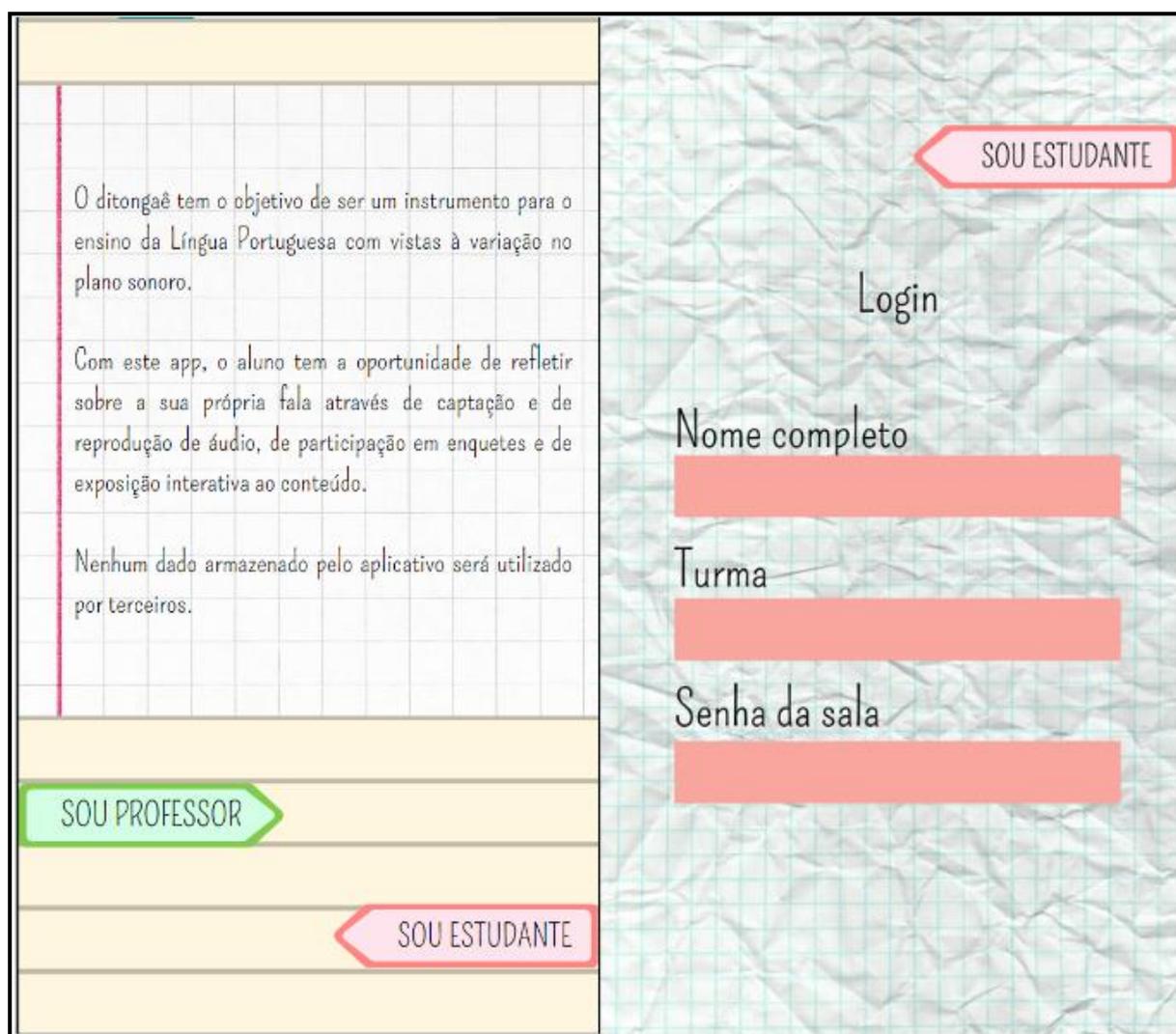
- 1) Abertura para sugestões de mudanças;
- 2) Reflexões sobre os resultados.

A pesquisadora previamente organizou o conteúdo, resultado das reuniões da etapa de *Projeto*, em imagens a fim de que os participantes pudessem visualizar mais facilmente o produto do trabalho. Para tanto, utilizou o programa *Canva* para a configuração do *design* das telas, conforme apresentado a seguir, a partir da Figura 28, que mostra o *Onboarding* e a tela de *login* do estudante.

---

<sup>32</sup> O participante propôs-se a realizar um protótipo, apresentado em seu Trabalho de Conclusão de Curso.

Figura 28 – Onboarding e Login do Estudante



Fonte: a autora com base nas etapas de Análise e Projeto

Conforme indicado na Figura 28 anterior, inicialmente o estudante terá acesso à tela de apresentação, denominada *Onboarding*, que além dos objetivos, nomeia como Ditongaê<sup>33</sup> o Objeto de Aprendizagem. Nessa tela, o aluno deverá selecionar o botão “sou estudante” para iniciar a interação com o OA. Após, será direcionado às *perguntas para captação de resposta em áudio*, como mostra a Figura 29 a seguir.

<sup>33</sup> Nomenclatura dada pela pesquisadora ao Objeto de Aprendizagem.

Figura 29 - Perguntas para Captação de Resposta em Áudio

The figure displays four audio response capture cards arranged in a 2x2 grid. Each card is mounted on a brown cardboard background and features a text prompt, a hand-drawn illustration, and audio control icons.

**Top-Left Card:** The text asks about the amount of food for a dog named Pipoca. The illustration shows a dog and bowls of food. The audio controls include a microphone icon labeled "Grave a sua resposta em áudio" and a speaker icon labeled "Reproduza sua resposta para comentar".

**Top-Right Card:** The text asks about lunch for Daniella and Lucas. The illustration shows two people fishing. The audio controls include a microphone icon and a speaker icon.

**Bottom-Left Card:** The text asks about Neymar's jersey number. The illustration shows three jerseys with numbers 10, 9, and 21. The audio controls include a microphone icon and a speaker icon.

**Bottom-Right Card:** The text asks about the meaning of "tamo junto". The illustration shows two hands shaking. The audio controls include a microphone icon and a speaker icon.

Each card has a progress indicator at the bottom consisting of four colored circles (two green, two yellow) and a double arrow icon.

Fonte: a autora com base nas etapas de Análise e Projeto

No fluxo de telas exposto na Figura 29 , o aluno será provocado a gravar sua resposta em áudio às questões propostas referidas na subseção 6.2.1 do Capítulo 6. Para isso, deverá segurar o primeiro botão que contém o símbolo de um microfone e poderá escutar a sua gravação ao pressionar o símbolo referente ao alto-falante. O progresso de navegação por cada parte do fluxo é mostrado no canto inferior direito, através do preenchimento das esferas. O botão com setas deve levar o aluno para a pergunta que segue.

Após a gravação dos áudios, o estudante deverá responder às perguntas desenvolvidas na subseção 6.2.2 do Capítulo 6 em formato de enquete, que posteriormente gerarão um gráfico contendo o cômputo de alunos que responderam “sim” em comparação ao cômputo dos alunos que responderam “não” para cada pergunta da enquete. Esse gráfico poderá ser acessado apenas pelo professor. A parte do fluxo relacionada à *Ideia individual do estudante*, desenvolvida na subseção 6.2.2 do Capítulo 6, consta nas Figuras 30 e 31 a seguir.

Figura 30 – Perguntas referentes à Ideia individual do Estudante (I)

The figure displays four cards, each with a question and two response options. The cards are arranged in a 2x2 grid. Each card has a white top section with a question, a green grid-patterned bottom section with response options, and a bottom navigation bar with colored circles and a double arrow icon.

1. Você conhece alguém que tenha o jeito de falar diferente do seu?

SIM

NÃO

2. Você admite que uma pessoa possa sofrer preconceito pela maneira de falar?

SIM

NÃO

3. Quando alguém fala, você sempre consegue notar a presença de todos os sons das palavras pronunciadas?

SIM

NÃO

4. Você acredita que a fala possa ser um meio de identificação entre pessoas e grupos?

SIM

NÃO

Fonte: a autora com base nas etapas de Análise e Projeto

Figura 31- Perguntas referentes à Ideia individual do Estudante (II)

5. Você considera inadequado que a fala seja diferente da escrita?

SIM

NÃO

6. Você considera a sua fala correta em relação à escrita das palavras?

SIM

NÃO

7. Você supõe que a sua fala esteja de acordo com a escrita gramatical?

SIM

NÃO

Fonte: a autora com base nas etapas de Análise e Projeto

Após a resposta às enquetes, o estudante iniciará a interação com a tela de *Apresentação do conteúdo*, conforme mostra a Figura 32 a seguir.

Figura 32 - Apresentação do Conteúdo

Mas, afinal, sobre o que estamos falando?

Estamos falando sobre a variação na pronúncia dos ditongos.  
Para entendermos melhor, vamos revisar!

Primeiro, você lembra o que são **encontros vocálicos**?  
Encontros vocálicos ocorrem quando vogais e semivogais aparecem juntas, formando um único grupo sonoro, que recebe o nome de encontro vocálico.

Tipos de encontros vocálicos  
Ditongo - Tritongo - Hiato

Neste caso, estamos estudando a variação na pronúncia de alguns ditongos, então vamos focar nesse tipo de encontro vocálico.

Aqui estão alguns exemplos de ditongos:  
dia, janeiro, jeito, áudio

Na fala, a variação de sons pode ocorrer através da transformação do encontro vocálico em vogal simples, como em:

 caixa 

 dinheiro 

 roupa 

Ou de uma vogal simples em um encontro vocálico, presente apenas na pronúncia, como em:

 arroz 

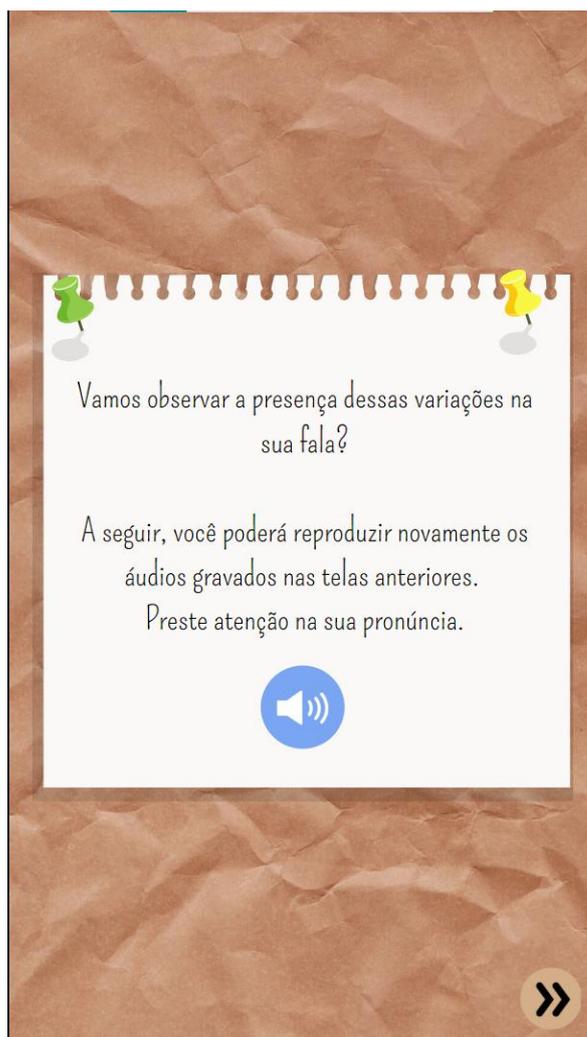
 três 

 gás 

Fonte: a autora com base nas etapas de Análise e Projeto

Na tela apresentada na Figura 32, além de rever os conceitos de encontros vocálicos e de ditongos, o aluno poderá escutar as pronúncias monotongadas de caixa, dinheiro e roupa e ditongadas de arroz, três e gás. Para ouvi-las basta que o estudante pressione o botão localizado ao lado de cada palavra. A seguir, o estudante tem acesso à uma tela de transição, conforme mostra a Figura 33.

Figura 33 - Tela de Transição referente às Instruções para Reprodução dos Áudios Capturados



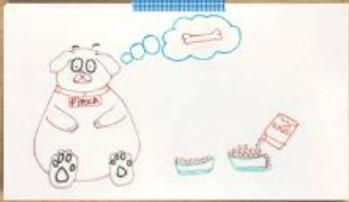
Fonte: a autora com base nas etapas de Análise e Projeto

Após a tela de transição exposta na Figura 33, os alunos poderão navegar novamente pelas suas respostas em áudio reproduzindo-as e prestando atenção na pronúncia dos segmentos alvo. O fluxo de telas referente à *Reprodução e análise da captação de áudio* pode ser observado na Figura 34.

Figura 34 - Reprodução e Análise da Captação de Áudio

**Card 1 (Top Left):**

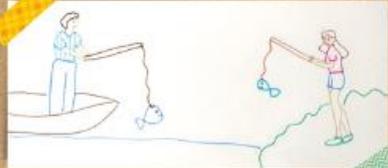
Pipoca é uma cachorra bem gordinha e, por isso, vem apresentando problemas de saúde. Quando a família for colocar ração para a Pipoca, você acha que deve servir pouca ou muita ração?



POUCA

**Card 2 (Top Right):**

Daniella e Lucas saíram de manhã cedo com duas varas de pescar. O que você acha que será servido no almoço?



PEIXE

**Card 3 (Bottom Left):**

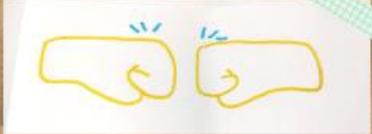
Observando a imagem, qual você acredita que seja o número da camiseta que o Neymar vai vestir?



DEZ

**Card 4 (Bottom Right):**

A expressão "tamo junto" é equivalente ao sentido de "é n..."



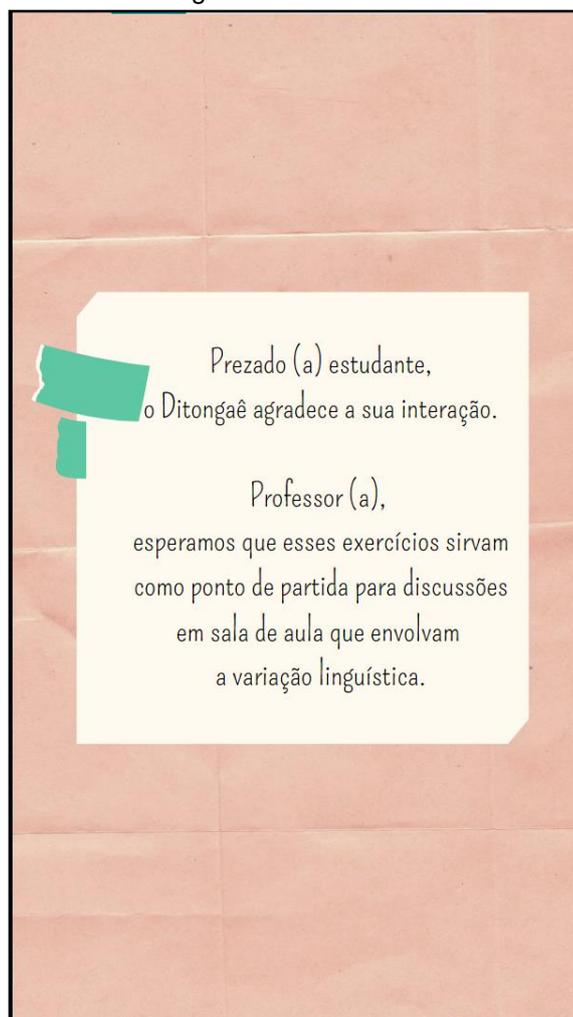
NÓS

Fonte: a autora com base nas etapas de Análise e Projeto

Conforme exposto na Figura 34, para reproduzir o áudio gravado, o estudante deverá pressionar o botão que contém o desenho de um alto-falante. Acima deste botão está a resposta – no caso da monotongação, com ênfase no ponto em que o aluno deverá prestar atenção na sua pronúncia. No caso da ditongação não há destaque, pois o ditongo ocorre apenas no plano sonoro.

Por fim, o estudante será destinado para a tela final de agradecimento, conforme mostra a Figura 35 a seguir.

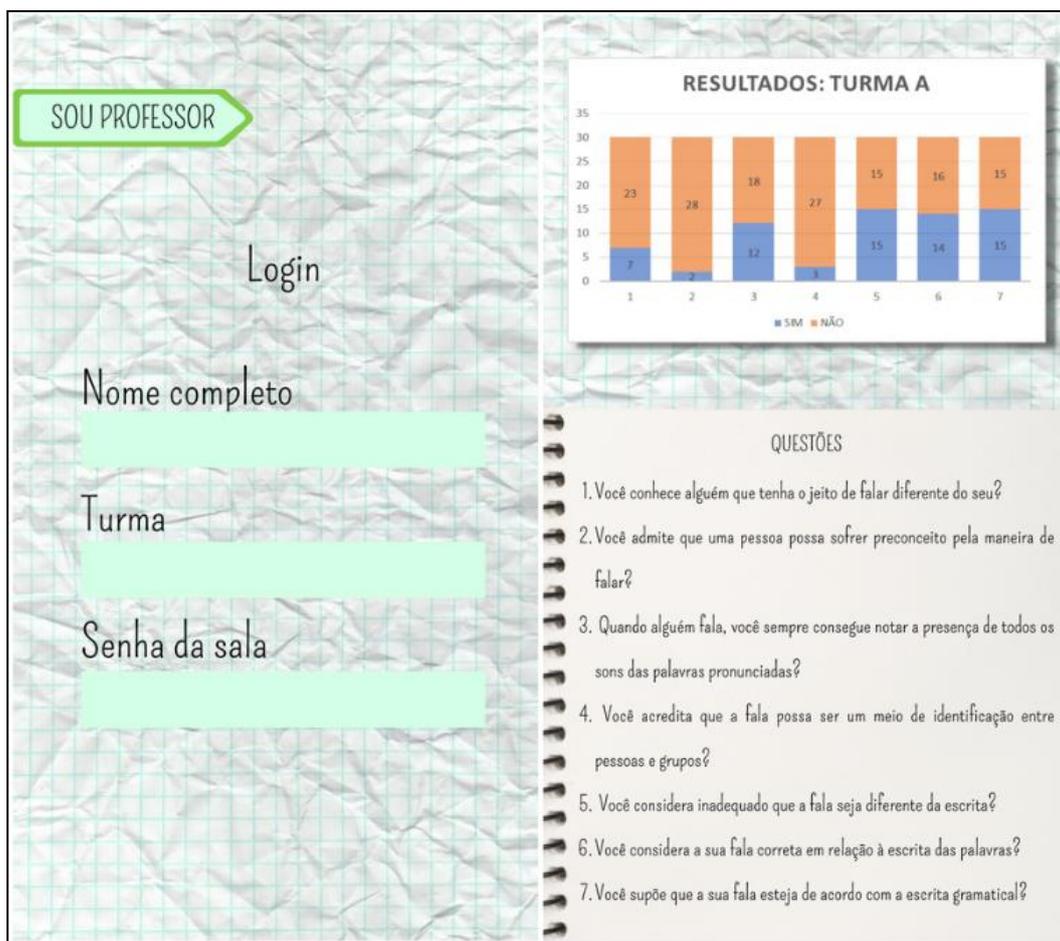
Figura 35 - Tela Final



Fonte: a autora com base nas etapas de Análise e Projeto

Por fim, para que o professor tenha acesso aos gráficos gerados pela interação dos alunos com a enquete (Figuras 30 e 31), a pesquisadora esclarece aos participantes que na tela inicial do OA, o professor deve realizar o *login*, conforme exposto na Figura 36 a seguir.

Figura 36 - Login do Professor e Gráfico referente às Enquetes



Fonte: a autora com base nas etapas de Análise e Projeto

Após fazer o login como professor, o educador terá acesso aos resultados das enquetes respondidas pelos estudantes. O gráfico gerado poderá ser utilizado como base para as discussões referentes ao trabalho com a variação linguística conforme discutido na subseção 6.2.2 do Capítulo 6.

Posterior à apresentação do projeto do OA elaborado, L. sugere que, na tela de *login*, no lugar de nome completo, seja exigido o e-mail do usuário, por ser único e pessoal. P. e A. relatam ter ficado muito satisfeitas com o resultado das reuniões. A. e P. sugerem que o OA seja, de fato, implementado posteriormente.

Com base nas discussões referidas na seção 4.1 do Capítulo 4 sobre as condições que um recurso digital precisa atender para ser considerado um Objeto de Aprendizagem (SILVEIRA E CARNEIRO, 2014), conclui-se que o produto das reuniões está de acordo com o proposto, pois:

*Explicita claramente um objetivo pedagógico* ao orientar a progressão do estudante em relação ao conteúdo, o que pode ser percebido no decorrer da etapa de Projeto, desenvolvida na seção 6.2 do Capítulo 6.

*Provê auxílio aos usuários* ao declarar as instruções de interação no decorrer da navegação por meio de telas de transição expostas nas Figuras 32 e 33, referidas na presente seção.

*Proporciona interatividade* através da utilização de recursos como gravação e reprodução de áudio na tela desenvolvida na seção 6.2.2 do Capítulo 6, referente à *ideia individual do estudante*.

*Proporciona interação*, uma vez que os professores poderão ter acesso aos resultados das enquetes respondidas pelos alunos conforme descrito na presente subseção.

*Fornece feedback constante*, pois através das esferas no canto inferior direito o usuário consegue visualizar o progresso de navegação, conforme ilustrado nas Figuras 29, 30, 31, 32 e 34 referidas na presente subseção.

*É autocontido*, pois não faz links externos e mantém o foco na progressão de um conteúdo conforme descrito no decorrer da etapa de *Projeto*, referida na seção 6.2 do Capítulo 6.

Tende a *priorizar o digital*, apesar de ainda não estar implementado, pois a ideia é que o OA possa contribuir para o ensino com vistas à variação linguística de forma gratuita.

No próximo capítulo seguem as considerações finais.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação, resultado da intersecção entre Tecnologia e Linguística, abordou o ensino de ditongos pela perspectiva variacionista. Este estudo objetivou propor o projeto de um Objeto de Aprendizagem a ser utilizado como recurso nas aulas de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental. Para tanto, norteamo-nos pelos objetivos específicos de (i) propor estratégias para a sensibilização dos alunos que cursam essa etapa intermediária da Educação Básica quanto aos processos variáveis da monotongação e da ditongação no nível sonoro da língua e (ii) identificar os recursos tecnológicos adequados para o ensino da variação linguística no nível sonoro, especificamente os processos de monotongação e ditongação, nos anos finais do Ensino Fundamental.

Portanto, as questões que nortearam esta pesquisa foram:

- a) É possível estabelecer uma estratégia de ensino do tema ditongo com foco nos processos variáveis da monotongação e da ditongação no nível sonoro que aproxime Metodologias Ativas e Sociolinguística Educacional?
- b) Quais recursos tecnológicos podem ser utilizados no desenvolvimento de um Objeto de Aprendizagem a fim de contribuir para o ensino do ditongo a partir dos processos variáveis que o envolvem?

A fim de responder a essas questões, embasamo-nos nos pressupostos da Teoria da Variação (LABOV, 2008[1972]), através do levantamento de estudos que elucidaram os condicionadores da ditongação (LEIRIA,1995; SILVA, 2014; SILVA, 2018) e da monotongação (CABREIRA,1996; AMARAL, 2005; TOLEDO, 2011; SILVEIRA, 2019) para o projeto do *Ditongaê*. Além disso, tomamos como base a Sociolinguística Educacional associada à aplicação de *Metodologias Ativas*, a partir das discussões envoltas no ensino da língua materna com vistas à *pedagogia da variação linguística* (FARACO, 2008; ZILLES e FARACO,2015). Por fim, utilizamo-nos dos pressupostos referentes aos Objetos de Aprendizagem partindo do conceito proposto por Silveira e Carneiro (2012) e da Metodologia para Construção de Objetos de Aprendizagem Interativos (MCOAI), elaborada por Kemczinski et al (2012).

Foram realizadas as etapas da MCOAI (KEMCZINSKI ET AL, 2012) referentes à *Análise*, ao *Projeto*, à *Revisão* e à *parcial Implementação* para a elaboração do projeto do Objeto de Aprendizagem. As etapas foram desenvolvidas em seis encontros via *Google Meet* e envolveram duas professoras de Língua Portuguesa e um Profissional da Tecnologia, mediados pela pesquisadora.

Na etapa de **Análise** foram expostas as características pedagógicas que o Objeto de Aprendizagem deveria ter, a saber: interatividade, autonomia, cooperação, cognição e afeto (KEMCZINSKI et al, 2012). Além disso, definiu-se o objetivo pedagógico de *sensibilizar os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental para a variação envolvendo ditongos decrescentes: a monotongação e a ditongação* a partir da apresentação do referencial teórico pertinente.

Na etapa de **Projeto** tratou-se da a escolha da metodologia ativa a servir de pano de fundo do OA. Como resultados dessa etapa, de modo a responder a questão *“É possível estabelecer uma estratégia de ensino do tema ditongo com foco nos processos variáveis da monotongação e da ditongação no nível sonoro que aproxime Metodologias Ativas e Sociolinguística Educacional?”* na terceira reunião, foram apresentadas aos participantes sete das principais metodologias ativas apontadas por Reis (2017), que têm sido empregadas no Brasil sendo a metodologia *Think-pair-share*. Essa metodologia foi aplicada na elaboração do *storyboard* do OA - exposto na Figura 23 - de maneira a organizar o fluxo de telas a fim de cumprir com o objetivo pedagógico, traçado ainda na etapa de Análise. Desse modo, como resultado da 3ª reunião, foi estabelecida uma estratégia de ensino associando Metodologias Ativas à Sociolinguística Educacional.

Além do *Storyboard* para o planejamento dos roteiros e definição dos elementos de cada cena, ainda nesta etapa foram elaborados quatro *Mapas Conceituais* para registrar a organização dos conteúdos, expostos nas Figuras 24,25,26 e 27. Em resposta à questão *“Quais recursos tecnológicos podem ser utilizados no desenvolvimento de um Objeto de Aprendizagem a fim de contribuir para o ensino do ditongo a partir dos processos variáveis que o envolvem?”* tivemos a oportunidade de explorar recursos de captação e de reprodução de áudio para a sensibilização dos estudantes sobre os processos variáveis da sua própria fala, a partir da elaboração da tela que consta na Figura 29. Além disso, a reprodução de

áudio foi utilizada também como recurso para a exposição dos exemplos de monotongação e de ditongação presentes na tela de exposição do conteúdo, exposta na Figura 32. A utilização desses recursos foi fundamental, uma vez que os processos variáveis da monotongação e da ditongação se realizam no plano sonoro. Ademais, foram utilizados na tela referente à *Ideia individual do estudante*, exposta nas Figuras 30 e 31, recursos envolvendo a transposição das respostas dos estudantes às enquetes para gráficos a serem acessados posteriormente pelo professor.

Após o projeto especificado, na etapa de **Revisão** foi exposto um *Mapa Navegacional*, separado em partes para um maior detalhamento, conforme as Figuras 28,29,30,31,32,33,34,3 e 36, a fim de ilustrar as rotas de navegação das cenas do OA. A partir disso, a equipe de elaboração pode revisar aspectos pedagógicos e técnicos do OA para a sua parcial **Implementação**

Como conclusão deste estudo, apresentamos o produto dessa dissertação como um instrumento de sistematização pedagógica favorável à abordagem da variação linguística no plano sonoro em aulas de língua portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental de modo a associar *Metodologias Ativas* e recursos tecnológicos.

Nesta pesquisa encontramos limitações relacionadas à falta de tempo hábil e de repositório para a implementação do OA. Portanto, não pudemos realizar as etapas finais da metodologia adotada. Para estudos futuros, portanto, consideramos a relevância da continuidade das etapas até a implementação e da posterior aplicação do *Ditongaê* em uma turma piloto a fim de encontrarmos, na prática, possíveis pontos a aprimorar, como a abordagem de perguntas que façam com que o estudante reflita sobre os *traços contínuos* e *graduais* da língua. Além disso, planejamos também tornar o *Ditongaê* uma ferramenta mais adaptável e autônoma – com o decorrer das testagens - de acordo com a demanda de trabalho do professor, podendo ter seu conteúdo facilmente editado. Esperamos, com este estudo, corroborar o ensino da língua materna com vistas à *pedagogia da variação linguística*.

## 8 REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; VALENTE, José Armando. **Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais**. Currículo sem fronteiras, v. 12, n. 3, p. 57-82, 2012.
- AMARAL, Marisa Porto do. **Ditongos variáveis no sul do Brasil**. In: Letras de Hoje. Porto Alegre. v. 40, nº 3, p. 101-116, 2005
- ARAGÃO, Maria do Socorro Silva; ALIB, Projeto. **Ditongação e monotongação nas capitais brasileiras**. 2014.
- BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Penso Editora, 2018.
- BAGNO, Marcos. Variação, avaliação e mídia: o caso do ENEM. **Pedagogia da variação linguística. São Paulo, Parábola Editorial**, p. 191-224, 2015b.
- \_\_\_\_\_. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. Parábola Ed., 2012.
- \_\_\_\_\_. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. Parábola Editorial, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Preconceito linguístico**. Parábola Editorial, 2015a.
- BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon de Oliveira. Tarefas da educação linguística no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 5, n. 1, p. 63-81, 2005.
- BARELL, John et al. **El aprendizaje basado en problemas: un enfoque investigativo**. 2007.
- BARROWS, Howard S. A taxonomy of problem-based learning methods. *Medical education*, v. 20, n. 6, p. 481-486, 1986.
- BASTOS, Celso da Cunha. **Metodologias ativas**. Recuperado em, v. 19, 2006.
- BEHAR, P. A. **“Modelos pedagógicos em educação a distância”**. Porto Alegre: Artmed. 2009
- BENDER, Willian N. **Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI**. Penso Editora, 2014.
- BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. *Semina: Ciências sociais e humanas*, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011.
- BLOOMFIELD, Leonard. *Language*. New York: Holt, Rinehart & Wilson, 1933.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna**. Parábola Ed., 2004.

\_\_\_\_\_. **Nós chegemos na escola, e agora?: sociolinguística & educação.** Parábola, 2005.

BRAGA, J.C.; PIMENTEL, E.; DOTTA, S. “Metodologia INTERA para o desenvolvimento de Objetos de Aprendizagem”. In: **Simpósio Brasileiro de Informática na Educação**, vol 24, , pp. 206-315, 2013.

BRAGA, Juliana Cristina et al. Desafios para o Desenvolvimento de Objetos de Aprendizagem Reutilizáveis e de Qualidade. In: **Anais do Workshop de Desafios da Computação Aplicada à Educação..** p. 90-99. 2012.

\_\_\_\_\_. **Objetos de Aprendizagem, v.2.** Santo André : Editora da UFABC, 2015.

BRAGA, Juliana; MENEZES, Lilian. Introdução aos objetos de aprendizagem. **Objetos de Aprendizagem, v. 1**, p. 19-40, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

BRITTON, James et al. **The Development of Writing Abilities** (11-18). 1975.

CABREIRA, Silvio Henrique. **A monotongação dos ditongos orais decrescentes em Curitiba, Florianópolis e Porto Alegre.** Dissertação de Mestrado. Porto alegre PUCRS,1996.

CÂMARA JR. Joaquim Mattoso. **Estrutura da língua portuguesa.** 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes,1970.

\_\_\_\_\_. **Para o estudo da fonêmica portuguesa.** Padrão, 1977.

CARNEIRO, Mára Lúcia Fernandes; SILVEIRA, Milene Selbach. Objetos de Aprendizagem como elementos facilitadores na Educação a Distância. **Educar em Revista (Impresso)**, 2014.

CASTRO PESSOA, Marcello; BENITTI, Fabiane Barreto Vavassori. Proposta de um Processo para Produção de Objetos de Aprendizagem. **HÍFEN**, v. 32, n. 62, 2008.

CHOMSKY, Noam. Persistent topics in linguistic theory. **Diogenes**, v. 13, n. 51, p. 13-20, 1965.

CINTRA, Vanessa de Paula. **Projeto Rived: Um estudo de caso de uma equipe de matemática.** Dissertação de mestrado. Universidade Estadual Paulista, 2010.

COAN, Márluce; FREITAG, Raquel Meister Ko. Sociolinguística variacionista: pressupostos teórico-metodológicos e propostas de ensino. **Domínios de Lingu@gem**, v. 4, n. 2, p. 173-194, 2010.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo.** 6ª Edição, Rio de Janeiro: LEXIKON Editora Digital Ltda, 2013.

CYRANKA, Lucia F. Mendonça. A pedagogia da variação linguística é possível. **Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino. São Paulo: Parábola**, p. 31-51, 2015.

DRAGER, Katie. Experimental research methods in Sociolinguistics. New York: Bloomsbury Academic, 2018

EMIG, Janet. The composing processes of twelfth graders. 1971.

ERICKSON, F. **Transformation and school success: the politics and culture of educational achievement. Anthropology & Education Quarterly.** Vol. 18 (4), , p. 335-56, 1987.

FARACO, Carlos Alberto. Norma culta brasileira: construção e ensino. **Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino. São Paulo: Parábola Editorial**, p. 19-30, 2015.

\_\_\_\_\_. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós.** Parábola, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia.** 36. ed, São Paulo: Paz e Terra, 2009.

GOMES, Sionise Rocha et al. Objetos de aprendizagem funcionais e as limitações dos metadados atuais. In: **Brazilian Symposium on Computers in Education (Simpósio Brasileiro de Informática na Educação-SBIE)**.p. 201-210., 2005

GOOGLE. **Jamboard**, 2016. Quadro interativo <<https://jamboard.google.com/>> acesso em 23 de julho de 2022.

GOOGLE. **Meet**, 2017. Comunicação por vídeo <<https://meet.google.com/>> acesso em 23 de julho de 2022.

GUTERRES, João Pedro Dewes. **QPPOA: framework para qualificação do processo de produção de objetos de aprendizagem.** Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2017.

HOCKETT, Charles F. **Um curso de lingüística moderna.** 1958.

HODGINS, H. W. **The future of learning objects. e-Technologies in Engineering Education: learning outcomes providing future possibilities.** In: LOHMANN, J.; CORRADINI, M. (Eds.). ECI Symposium Series. v. P01, p. 76-82 , 2002.

\_\_\_\_\_. **The future of learning objects.** In: WILEY, D. A. (Ed.). The instructional use of learning objects: online version. 2000. Disponível em : [https://www.jstor.org/stable/44429269?seq=1#metadata\\_info\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/44429269?seq=1#metadata_info_tab_contents) Acesso em : 10/01/2021

HORN, M. B.; STAKER, H. **Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação.** Tradução de Maria Cristina Gularte Monteiro, revisão técnica de Adolfo Tanzi Neto e Lilian Bacich. Porto Alegre: Penso, 2015.

IEEE Learning Technology Standards Committee. “**Draft standard for learning object metadata** (IEEE 1484.12. 1-2002) 44p, 2002.

JGRAPH LTD. **Diagrams**, 2005. Desenho gráfico < <https://www.diagrams.net/>> acesso em 23 de julho de 2022.

JOHNSON, D. W., & JOHNSON, R. T. **Making cooperative learning work. Theory into Practice**, 38(2), 67-73., 1999.

JOHNSON, K.; HALL, T. “Granularity, reusability and learning objects”. In: **Koohang, A.; Harman, K. Learning objects: theory, praxis, issues and trends**. Santa Rosa: Informing Science Press, 2007, pp. 181-207.

KAY, R.H.; KNAACK, L. “**A formative analysis of individual differences in the effectiveness of learning objects in secondary school**”. *Computers & Education*, vol. 51-3, 2008, pp. 1304-1320.

KEMCZINSKI, Avaniide et al. Metodologia para Construção de Objetos de Aprendizagem Interativos. In: **Brazilian Symposium on Computers in Education (Simpósio Brasileiro de Informática na Educação-SBIE)**. 2012.

KRUCHTEN, Philippe. **Introdução ao RUP: rational unified process**. Ciência Moderna, 2003.

LABOV, William. **Language in Society**, v.11. n.2, 1982.

\_\_\_\_\_. **Language in the inner city: Studies in the Black English vernacular**. University of Pennsylvania Press, 1972.

\_\_\_\_\_. **Padrões sociolinguísticos**. Parábola Ed., 2008[1972].

LAMBERT, Craig. Twilight of the lecture. **Harvard magazine**, v. 114, n. 4, p. 23-27, 2012.

LARMER, John; MERGENDOLLER, John R. Seven essentials for project-based learning. **Educational leadership**, v. 68, n. 1, p. 34-37, 2010.

LEIRIA, Lúcia L. **A ditongação variável em sílabas tônicas travadas por / S /**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 1995.

\_\_\_\_\_. A ditongação variável em sílabas tônicas finais travadas por/S. **Organon**, v. 14, n. 28-29, 2000.

LEITE, Laurinda; ESTEVES, Esmeralda. **Ensino orientado para a aprendizagem baseada na resolução de problemas na Licenciatura em Ensino de Física e Química**. 2005.

MASETTO, Marcos Tarciso; ABREU, Maria Célia de. Professor universitario em aula: pratica e principios teóricos. 1989.

MAZUR, Eric; WATKINS, Jessica. Just-in-time teaching and peer instruction. **Just in time teaching across the disciplines**, p. 39-62, 2010.

MCLEOD, Susan H. et al. **WAC for the New Millennium: Strategies for Continuing Writing-Across-the-Curriculum Programs**. National Council of Teachers of English, 1111 W. Kenyon Road, Urbana, IL 61801-1096, 2001.

MONTEIRO, B.D.S.; CRUZ, H. P.; ANDRADE, M.; GOUVEIA, T.; TAVARES, R.; dos Anjos, L. F. "Metodologia de desenvolvimento de objetos de aprendizagem com foco na aprendizagem significativa". In: **Simpósio Brasileiro de Informática na Educação**, vol. 17,, pp. 388-397, 2006.

MORÁN, José. **Mudando a educação com metodologias ativas**. Coleção mídias contemporâneas. Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens, v. 2, n. 1, p. 15-33, 2015.

NIKOLOPOULOS, George et al. Modelagem das características de um objeto de aprendizagem para uso em aplicativos de e-learning. In: **Proceedings of the Fifth Balkan Conference in Informatics** . . pp. 112-117, 2012.

NOVAIS, I. de A. M. **Ensino híbrido: estado do conhecimento das produções científicas no período de 2006 a 2016**.143f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Paraná, 2017.

NOVAK, J. D.; GOWIN, D. B. **Aprender a aprender**. 2. ed. Lisboa: Plátano Edições Técnicas. 1999.

OAKES, K.; Rengarajan, R. "**An objective view of learning objects**". American Society for Training and Development, vol. 56-5, 2002, pp. 103-105.

OLIVEIRA, Leandro Ramos de; MEDINA, Roseclea Duarte. **Desenvolvimento de objetos de aprendizagem para dispositivos móveis: uma nova abordagem que contribui para a educação**, 2007

PEREIRA, A. S. et al. **Metodologia do trabalho científico. [e-Book]. Santa Maria. Ed. UAB/NTE/UFSM. Disponível em: [https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/15824/Lic\\_Computacao\\_Metodologia-Pesquisa-Cientifica.pdf](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/15824/Lic_Computacao_Metodologia-Pesquisa-Cientifica.pdf) , 2018.**

PERKINS (CEO). **Canva**, 2012. Design gráfico < <https://www.canva.com/>> acesso em 23 de julho de 2022.

POLSANI, P. "**Use and abuse of reusable learning objects**". Journal of Digital Information, vol. 3-4, 2003.

PRENSKY, Marc. O papel da tecnologia no ensino e na sala de aula. **CONJECTURA: filosofia e educação**, v. 15, n. 2, 2010.

REIS, Angelina Fatima Moreno Vaz et al. Uma experiência com Think Pair Share no ensino fundamental I. **Revista Práxis**, v. 9, n. 17, p. 55-67, 2017.

ROCHA LIMA, Carlos Henrique. **Gramática normativa da língua portuguesa**. 52ª Edição. Rio de Janeiro: J. Olympio, 2014.

ROGERS, C. **Liberdade para Aprender**. Belo Horizonte: Ed. Interlivros, 1973.

SAMPSEL, Ariana. **Descobrir os efeitos do think-pair-share na confiança e na participação do aluno**. 2013

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Editora Cultrix, 2006[1916].

SCHERRE, Maria Marta Pereira; RONCARATI, Claudia. Programa de estudos sobre o uso da língua (PEUL): origens e trajetórias. **Anthony Julius Naro e a linguística no Brasil: uma homenagem acadêmica**. Rio de Janeiro: 7Letras, p. 37-49, 2008.

SILVA, Amanda dos Reis. **A ditongação em sílabas fechadas por/S/nas trilhas das capitais brasileiras**. 2014.

SILVA, Amanda dos Reis; MOTA, Jacyra Andrade. **Relações entre características acústico-articulatórias de vogais antes de e sua ditongação variável em cidades baianas**. Revista Diadorim, v. 20, n. 2, p. 209-237. 2018.

SILVA, Edila Vianna. **A pesquisa sociolinguística: a teoria da variação**. 2011.

SILVA, Flávio Brandão. **A abordagem da variação linguística no ensino de Língua Portuguesa em instituições públicas do Estado do Pará**. 2017. 224 f. Tese (Doutorado em Letras) Universidade Estadual de Londrina, 2017

SILVEIRA, Luciana Morales da. **Monotongação em uso no português do sul do Brasil**. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2019.

SILVEIRA, M.S.; CARNEIRO, M.L.F. "Diretrizes para a Avaliação da Usabilidade de Objetos de Aprendizagem". In: **Simpósio Brasileiro de Informática na Educação**, vol. 23-1, 2012.

SILVEIRA, Regina Celia Pagliuchi. **Estudos de fonética do idioma português**. Cortez Editora, 1988.

SOUZA, Samir Cristino; DOURADO, Luís Gonzaga Pereira. **Aprendizagem baseada em problemas (ABP): um método de aprendizagem inovador para o ensino educativo**. 2015. TAROUCO, L. M.R.;

FABRE, M. J. M.; TAMUSIUNAS, F. R. "**Reusabilidade de objetos educacionais**". **RENTE**, vol. 1-1, 2003. Disponível em : <https://www.seer.ufrgs.br/rente/article/view/13628> Acesso em : 10/01/2021

TOLEDO, Eduardo Elisalde. **A monotongação do ditongo decrescente/ej/em amostra de recontato de Porto Alegre**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2011.

WEINREICH, Uriel et al. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança lingüística**. Parábola Ed., 2006.

WILEY, D. A. **Learning Object Design and Sequencing Theory**. Thesis (Philosophy Course), Department Of Instructional Psychology And Technology, Brigham Young University, Provo, Utah, USA, 2000. Disponível em : <https://www.learntechlib.org/p/120055/?nl=1> Acesso em : 10/01/2021

\_\_\_\_\_. **The Post-LEGO Learning Object**. nov, 1999.

\_\_\_\_\_. Connecting learning objects to instructional design theory: a definition, a metaphor, and a taxonomy. In: WILEY, D. A. (Ed.). **The instructional use of learning objects: Online Version**. 2002. Disponível em : <http://members.aect.org/publications/InstructionalUseofLearningObjects.pdf#page=7> Acesso em : 12/01/2021

ZILLES, Ana Maria Stahl; FARACO, Carlos Alberto. **Pedagogia da variação lingüística: língua, diversidade e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, v. 3, 2015.

## APÊNDICE

### Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Nós, Cláudia Regina Brescancini, responsável pela pesquisa A VARIAÇÃO FONOLÓGICA NA SALA DE AULA: uma proposta de Objeto de Aprendizagem sobre ditongos decrescentes e Daniella Borges, mestranda, estamos fazendo um convite para você participar como voluntário nesse estudo.

Esta pesquisa pretende utilizar a tecnologia (Objeto de Aprendizagem) como ferramenta para o ensino da Língua Portuguesa sob a perspectiva variacionista.

Acreditamos que ela seja importante porque pode colaborar com o ensino através da proposta de uma construção coletiva de Objeto de Aprendizagem para o ensino da variação em ditongos.

Sua realização acontecerá da seguinte forma: serão realizadas seis reuniões virtuais, com a duração de 1h30min cada nas quais você participará com sua opinião, com base na experiência da sua área de atuação, sobre uma pauta pré-definida. Sua participação será voluntária.

É possível que aconteça o seguinte desconforto durante sua participação nesta pesquisa: cansaço ao participar das reuniões de construção do Objeto de Aprendizagem.

O benefício que esperamos com o estudo é referente à qualificação do ensino da Língua Portuguesa através de contribuição para a reflexão a respeito da estrutura sonora variável da língua por alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Durante todo o período da pesquisa, você tem o direito de esclarecer qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento, bastando para isso entrar em contato, com Cláudia Regina Brescancini e com Daniella Borges, a qualquer hora.

Você tem garantido o seu direito de não aceitar participar ou de retirar sua permissão, a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo ou retaliação pela sua decisão.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos participantes, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.

Caso você tenha qualquer dúvida quanto aos seus direitos como participante de pesquisa, entre em contato com Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (CEP-PUCRS) em (51) 33203345, Av. Ipiranga, 6681/prédio 50 sala 703, CEP: 90619-900, Bairro Partenon, Porto Alegre – RS, e-mail: cep@pucrs.br, de segunda a sexta-feira, das 8h às 12h e das 13h30 às 17h. O Comitê de Ética é um órgão independente constituído de profissionais das diferentes áreas do conhecimento e membros da comunidade. Sua responsabilidade é garantir a proteção dos direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes por meio da revisão e da aprovação do estudo, entre outras ações.

Ao assinar este termo de consentimento, você não abre mão de nenhum direito legal que teria de outra forma.

Não assine este termo de consentimento a menos que tenha tido a oportunidade de fazer perguntas e tenha recebido respostas satisfatórias para todas as suas dúvidas.

Se você concordar em participar deste estudo, você rubricará todas as páginas e assinará e datará duas vias originais deste termo de consentimento. Você receberá uma das vias para seus registros e a outra será arquivada pelo responsável pelo estudo.

Eu, \_\_\_\_\_, após a leitura deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável para esclarecer todas as minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informado, ficando claro para mim que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar.

Diante do exposto expressei minha concordância de espontânea vontade em participar deste estudo.

Assinatura do participante da pesquisa ou de seu representante legal

Assinatura de uma testemunha

**DECLARAÇÃO DO PROFISSIONAL QUE OBTEVE O CONSENTIMENTO**

Expliquei integralmente este estudo ao participante. Na minha opinião e na opinião do participante, houve acesso suficiente às informações, incluindo riscos e benefícios, para que uma decisão consciente fosse tomada.

Data: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Assinatura do Investigador

\_\_\_\_\_

CLÁUDIA REGINA BRESCANCINI