

## **UMA ABORDAGEM SOCIOLINGÜÍSTICA: O FENÔMENO DE MONOTONGAÇÃO NO EJA EM ESCOLAS PÚBLICAS DO INTERIOR DO AGRESTE DE PERNAMBUCO**

Lorena Félix de Andrade<sup>1</sup>

André Pedro da Silva<sup>2</sup>

### **RESUMO**

O fenômeno de monotongação dá-se pelo apagamento do glide de um ditongo, este evento ocorre em virtude de fatores internos e externos à língua, formando-se, geralmente, por ditongos compostos. De acordo com Câmara Jr. (2015), o monotongo constitui-se da vogal simples resultante deste processo, principalmente, quando a ortografia continua a indicar que há o ditongo e ele ainda se realiza em uma linguagem mais cautelosa. Através desta premissa, pensar-se-á nas interferências na vida dos alunos como falantes que dominam a língua e que variam nela, uma vez que a fala interfere na escrita. Esta pesquisa será pensada à luz do pressuposto de que primeiro aprendemos a falar e, só assim, entramos no advento da língua escrita. Autores como Câmara Jr. (2015), Bagno (2007), Silva (2006), Marcuschi (2008) entre outros formam as bases teóricas que compõem este artigo. A aplicação da pesquisa, no entanto, será através de palavras e frases propícias ao evento linguístico, seguida de uma análise realizada considerando tanto fatores sociais [localidade, faixa etária e sexo biológico] quanto fatores linguísticos [tipo de ditongo e contexto fonológico seguinte] em uma escola da zona urbana e outra da zona rural ambas localizadas em Passira, interior do Agreste de Pernambuco; sendo a partir destes dados que serão apresentados os resultados.

**PALAVRAS-CHAVE:** Monotongação. Teoria da Variação Linguística. Educação de Jovens e Adultos.

### **RESUMEN**

El fenómeno de monotongación resulta de la eliminación de la glide de un diptongo y eso ocurre en función de factores internos y externos a la lengua, a través de la formación, en general, por diptongos compuesto. Conforme Câmara Jr (2015), el monotongo se constituye da la vocal simple que resulta de ese proceso, principalmente, cuando la ortografía sigue la indicación de que hay un diptongo y él aún se realiza en un lenguaje más cautelosa. A través de esa premisa, se pensará en las interferencias en la vida de los alumnos como hablantes que dominan la lengua y que varían en ella, una vez que el habla interfiere en la escrita. Esta investigación será desarrollada sobre el supuesto de que primero aprendemos el habla y, a partir de eso, aprendemos el advenimiento de la lengua escrita. Autores como Câmara Jr

---

<sup>1</sup> Graduanda em Letras (Português/Espanhol) na UFRPE; e-mail: lorenafelixdeandrade@gmail.com

<sup>2</sup> Prof. Dr. Departamento de Letras da UFRPE; e-mail: pedroufpb@gmail.com

(2015), Bagno (2007), Silva (2066), Marcuschi (2008) entre otros forman las bases teóricas que componen este artículo. La aplicación de la investigación, sin embargo, será a través de palavras y frasis propícia a al evento lingüístico, seguida de un análisis realizada considerando tanto factores sociales (localidad, rango de edad y sexo biológico) cuando factores lingüístico (tipo de diptongo, contexto fonológico siguiente) en una escuela de la zona urbana y otra de la zona rural ambas ubicadas en Passira, interior del Agreste de Pernambuco, siendo a partir esto que se presentarán los resultados.

**PALAVRAS CLAVE:** Monotongación. Teoría da Variação Linguística. Educación de Jóvenes y Adultos.

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este trabalho tem o objetivo de desenvolver uma pesquisa acerca do fenômeno da monotongação na escrita de alunos da EJA (Educação de Jovens e Adultos), na modalidade fundamental, de duas escolas da rede pública de Passira, cidade que está situada no começo do Agreste Pernambucano. A coleta de dados será realizada por meio de treinos ortográficos, a fim de verificar a ocorrência do fenômeno na escrita dos alunos, tomando como base fatores lingüísticos internos (fonológico) e externos (sociais).

A escola e o recorte observado (EJA – fundamental) foram escolhidos sob a inquietação de que há poucas pesquisas acerca do tema desenvolvidas atualmente no estado de Pernambuco e pela necessidade de ampliação da literatura da área, com o objetivo de repensar as práticas do professor de língua vernácula e traçar reflexões que visem a desmistificação acerca do ensino de língua, da necessidade que o público tem de apreender as modalidades da língua, fala e escrita, para um pleno uso da língua socialmente e para sua emancipação e exercício pleno de sua cidadania.

Por meio da observação de como o comportamento deste fenômeno repercute na escrita, esta pesquisa foi norteadada pela hipótese de que elementos da fala são transpostos para a escrita, em que se simulou, com o uso de duas atividades de ditado de palavras e complemento de frases, a fim de quantificar e observar como se dá o comportamento destas variantes e seus fatores de ocorrência, observando as variantes condicionadas em consonância às premissas da sociolinguística variacionista laboviana.

A partir desta pesquisa, pretende-se observar a ocorrência do fenômeno e discutir a compreensão da sociolinguística socialmente, uma vez que, para além de metrificar dados quantitativos, pretende-se ampliar a gama de possibilidades da língua e problematizar as adequações lingüísticas necessárias à integração social e à emancipação do sujeito (FREIRE,

1997), pois é através da língua que o sujeito integra-se socialmente e ocupa os diversos meios de interação social que requerem a língua como meio de interação (BAGNO, 2007), lendo o mundo de forma crítica para além de decodificar contrações de signos linguísticos.

É importante considerar que na edificação desta pesquisa, toma-se conta das políticas públicas que regem o Ensino de Jovens e Adultos e a contribuição do filósofo Paulo Freire (1997), levando em consideração suas grandes contribuições para a educação no Brasil, embora negligenciado pelas políticas internas brasileiras predominantes. Assim, pretende-se quantificar e analisar os dados fonológicos e problematizar as nuances necessárias e pertinentes à educação e à compreensão do sujeito como integrante a uma sociedade e participante de seus meios.

## **1 A fala, a escrita e o letramento na escola**

Na tentativa de construir um modelo de ensino de português vernáculo irrompendo com a ideia de que o Português Brasileiro (PB) *vai de mal a pior*, como considerado por Mattos e Silva (2004, p. 11) no que afirma que vai “mal a expectativa de alguns, até numerosos sem dúvida, que, desligados da realidade da nação brasileira, desejam recuperar algo que nunca fomos, e, por isso, não assumem de fato o que nos legou e lega a nossa própria história” é que se propõe as primeiras problematizações acerca do ensino de língua portuguesa no sentido de romper com esta ideia e apresentar problematizações pertinentes à prática escolar de ensino de língua vernácula. Será considerado, inicialmente, duas proposições: a aplicação de uma norma obsoleta na escola, cuja idealização se dá por meio de uma tradição cultural, em contraposição à realidade da diversidade linguística do Brasil. Neste sentido, é importante delimitar que não se pretende desprestigiar o ensino de língua portuguesa de um ponto de vista sistemático, tampouco desconsiderar a diversidade linguística do PB, senão, problematizar acerca do ensino no intuito de democratizar e humanizar as práticas docentes em sala de aula.

Antepondo-se ao desconhecimento, como levantara Mattos e Silva (2014), da mal expectativa de alguns, é imprescindível, como professor(a) de língua portuguesa, desconsiderar um olhar atento sobre o sujeito/aluno; ao contrário disto, o que se pretende, no entanto, é compreender o ensino de Língua Portuguesa considerando suas realizações e

implicações sociais, uma vez que a realização da língua se dá sob dois pontos de observação: um diatópico (partindo do lugar de realização) e de um diastrático (partindo da estratificação social em que se realiza).

É preciso compreender e enfrentar a diversidade linguística da língua portuguesa, no Brasil, partindo dos pressupostos constitutivos da identidade *histórico-cultural* (cf. VYGOTSKY, 1996) que considera a cultura como parte da natureza humana no processo histórico que, à medida do desenvolvimento da espécie e do indivíduo, que molda o funcionamento psicológico do homem e interfere diretamente nos contatos de mundo que terá o sujeito/aluno. Nesta perspectiva, esta abordagem de sujeito apresenta influências marxistas no tocante à forma como se analisa o indivíduo e a sociedade, cuja mediação simbólica, interação social e o processo de internalização são pontos constitutivos de este sujeito-aluno de que se fala. Isto, no entanto, recai sobre a reflexão do papel da escola na formação do sujeito sócio-histórico (SILVA, 2008).

Ademais, complementa Luria (1990) que qualquer processo, em relação ao sujeito, é uma mistura de influências naturais e culturais. Deste modo, é inegável desconsiderar que o sujeito inserido na sociedade está sujeito às interações e às reproduções de padrões, ou seja, o sujeito/aluno na escola tende a reproduzir a norma antevista a esta, norma que, internalizada, afigura o conhecimento adquirido pela interação social anterior à escola. É imprescindível dizer que os padrões da língua falada ressoam na língua escrita, uma vez que a norma outrora internalizada fora a da fala e a escola, o professor, diante disso, tem o papel de mediador do conhecimento para que por meio disto o aluno alcance o letramento, a potência crítica acerca dos eventos do mundo.

Mattos e Silva (2004, p. 14) levanta a proposição da *língua de casa* e a *língua da rua* como modelos de língua que o aluno terá acesso antes mesmo de ingressar na escola; como dito, uma vez que em casa, num contexto de realização de fala não monitorada, o aluno/sujeito realizará mais variações em comparação a um contexto monitorado, que requererá mais formalidade, como na igreja, lugar este que muitos alunos da zona rural de Passira frequentam, por exemplo.

A partir destas problematizações, é fundamental esclarecer que o que se busca com estas especulações é a desnaturalização dos preconceitos movidos por barreiras históricas resultantes do desconhecimento da profundidade linguística do português brasileiro, da evolução da língua e das interferências sociais e históricas acerca da constituição da língua falada por nós, brasileiros, hoje, sobretudo, pelas transferências realizadas, da fala para escrita, pelos alunos que têm como maior referência a língua oral à língua escrita. O combate ao preconceito linguístico (BAGNO, [1999] 2007) é, sobretudo, o trabalho sobre a potência que todo sujeito tem, partindo de um ponto de vista lúcido, democrático e crítico acerca dos usos da língua, em suas modalidades: fala e escrita.

Outra questão transversal ao tema, que é de extrema importância ao falar de ensino básico e escolas públicas, dá-se pela falta de investimentos no setor educativo, que acarreta diretamente na falta de estrutura das escolas públicas brasileiras, que implica diretamente nas condições de ensino permitido aos alunos e professores, visto que há políticas públicas que regulam o ensino, porém, que não dão conta de resolver todas as problemáticas, estruturais, sociais e conteudistas sobre o ensino de língua vernácula no Brasil e que serão melhores desenvolvidas no tópico a seguir. Acerca de tal questão, a autora reconhece que

Reformas, reformulações e revisões de estrutura educacional no Brasil, desde os níveis mais profundos aos mais superficiais, sempre estão se fazendo da década de 1960 para cá, em todos os graus da escolaridade, sempre com a intenção explícita de melhorar a situação educacional. Nenhuma delas, no entanto, incidiu no essencial, que é o fato de ser irrisória a verba que os cofres públicos destinam à educação: dos 12% do orçamento das nações recomendadas pela Unesco à educação, não se destinam nem 5% no Brasil. (MATTOS e SILVA, 2004, p. 15).

Além do ponto de vista das políticas públicas e investimentos necessários ao setor educacional, faz-se também necessário considerar as implicações sociais que ressoam na identidade de cada sujeito acerca dos contextos de realização da língua, uma vez que, como dito, há dois contextos: um de monitoramento e outro de mais despojo cuja linguagem não necessita de tantos pormenores para execução, cuja função primordial é a comunicação. Partindo do pressuposto de que se deve considerar, inegavelmente, o conceito de *língua da rua* e *língua de casa*, apontando para o contexto de realização desta em que as adequações

serão necessárias, é fatídico evidenciar que

Se os estudantes de hoje não “dominam” a norma idealizada e própria a segmentos da cultura dominante, sobretudo na comunicação escrita, dominam eles perfeitamente a norma de seu grupo social, desde que transmitam mensagens sobre temas ou assuntos que conhecem e pelos quais se interessam. (MATTOS e SILVA, 2004, p. 17).

De outro modo, alunos/falantes de uma língua podem incorrer a não dominarem a norma idealizada arbitrariamente imposta, o que resulta na não expressão ideal de ideias sobre assuntos e temas cujos alunos não têm profundidade sobre o conteúdo e isto não quer dizer não saber a língua, mas sobre a falta de conhecimento acerca da norma idealizada e arbitrária da língua mediada pela escola.

Pensando que se um aluno universitário que logra a um lugar em que se exige um profundo conhecimento acerca de vários temas e habilidades não domina a norma idealizada, quem dirá os alunos aos quais o acesso não lhes alcança nas condições ideias, por exemplo, alunos de zonas rurais que não contam, muitas vezes, com as condições estruturais necessárias à educação. Com isto, infere-se que o meio implica em debilidades e restrições sociais, visto que há limites democráticos bem delimitados neste sentido.

Para avançar na discussão do ensino de língua vernácula no Brasil, é importante seguir refletindo acerca do uso da comunicação escrita e suas problemáticas. Sobre o tema, Mattos e Silva (2004, p. 17) reitera sobre a escrita em que se obedecem às normas estabelecidas e que estas normas se defrontam com as realidades da comunicação oral: de variações linguísticas que para além de erros, afiguram possibilidades, algumas reproduções históricas, e eventos outros da fala sob transferência na língua escrita, e que essas variações advém de normas dialetais da comunicação oral que descortinam a diversidade social e regional.

Diante disto, um caminho possível para o professor é o de enfrentar e apresentar a variedade linguística em sala de aula, para que, de modo consciente, haja um trabalho humanizado e democrático sobre a língua em suas perspectivas de uso, uma vez que o aluno não está restrito socialmente ao texto escrito, senão as duas modalidades: oralidade e escrita. Assim, é necessário apresentar a sistematização estrutural aliada aos meios de adequação e de realização da língua, das possibilidades linguísticas para as quais se deveria atinar o ensino da

língua vernácula nas salas de aula sem exceção.

Do ponto de vista histórico, é importante considerar que até certo momento na história, havia uma definida restrição ao ensino cujo acesso se restringia às classes de prestígio, de outro modo, “o povo brasileiro em sua variada gama de estratos – econômicos, sociais e étnicos – não chegavam à escola” (MATTOS e SILVA, 2004, p. 20). Embora se tenha a obrigatoriedade de 8 anos de escolarização básica, sabe-se que esta não é a realidade do estudante brasileiro, que está longe de chegar ao seu estado de plenitude de escolarização ou de uma sociedade mais democrática.

Outra problemática recai sobre o quantitativo de professores disponíveis em sala de aula, sabe-se que alguns destes necessitam trabalhar em duas ou três escolas pela instabilidade e pelo desprestígio da classe, sobretudo, pelas soluções paliativas na produção de materiais didáticos cujas condições diferem do ideal, das condições mínimas para um trabalho qualificado ou da criação de licenciaturas de curta duração que não são ideias, se a formação é apenas vista como um produto comercial. As dificuldades do ensino perpassam desde a estrutura da escola até a formação de professores cujo incentivo ainda é bastante reduzido. Ademais disto, traz Mattos e Silva (2004, p. 21) que “não se pode dizer que o Brasil não seja fértil em descobrir soluções paliativas para contornar problemas, enquanto soluções para de fato saná-los são difíceis de serem propostas por contingências políticas visíveis”.

Acerca de todas estas dificuldades, é importante frisar a necessidade que se tem de professores que não só levem o conteúdo à sala de aula, mas de profissionais que mudem a visão da sala de aula para que esta seja

Uma espécie de espaço sagrado em que se pudesse tirar do estudante tudo o que ele tem de potencial e fornecer condições para a troca enriquecedora das diferenças de forma a funcionarem como células a partir das quais germinassem uma nova sociedade. Fundada em novos valores, que substituíssem o lucro, a concorrência, o poder discriminatório etc. (MATTOS e SILVA, 2004, p. 25).

A escola é o ambiente de transformação do sujeito, em que se propõe expandir o sujeito em sua totalidade, visando o conhecimento como prática da liberdade (cf. FREIRE, 1967) e que permite que o sujeito descortine o mundo de forma consciente. A escola, assim sendo, é o

meio de cultivo de conhecimento, horta de saberes (SILVA, 2008). Deste modo, a escola tem como norte, segundo Mattos e Silva (2004, p. 26), favorecer o desenvolvimento natural da expressão oral, como de, também, não criar bloqueios que se tornem no futuro intransponíveis não só na comunicação escrita, como também na oral. Assim, é necessário pensar em como tornar, cada vez mais, a escola humanizada, como meio disseminador do conhecimento em que o aluno terá acesso às diversas modalidades da língua.

Por meio do que afirmara Mattos e Silva (2004), a libertação interior e social se dá pelo contato consciente com as modalidades da língua, falada e escrita, visto que o domínio e a consciência de adequação das modalidades permite ao sujeito a liberdade, que significa “um instrumento agregador e não desagregador” (2004), cujo aluno terá contato ao longo dos seus anos escolares e que será, por meio deste contato, que haverá a expansão, a comunicação e uma melhor compreensão do mundo que lhe cerca, a partir da consciência dos canais de comunicação e expressão, dele, do aluno, e do humano.

## **2 Panorama histórico da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil**

Ao elencar a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como público-alvo desta pesquisa, é imprescindível compreender a sua trajetória do ponto de vista histórico e quais as suas principais problemáticas até a edificação do programa atual no cenário educacional brasileiro, considerando, evidentemente, o que nos diz a Constituição Brasileira, sobretudo, de 1988 cuja vigência aplica-se até os dias atuais, tal que a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), no sentido de buscar refletir sobre a aplicação dos programas educativos cujo intuito é promover a educação para além da ideia regular do ensino escolar, que atualmente vai dos 04 anos na pré-escola, dos 06 anos no ensino fundamental 1 e dos 15 aos 17 anos no ensino médio (SOFFNER, 2015).

É preciso compreender que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) “é uma modalidade de ensino complexa porque envolve dimensões que transcendem a questão educacional” (STRELHOW, 2012), e que até anos atrás se considerava a alfabetização como um processo compreendido em aprender a ler e a escrever. Como elenca a autora ao considerar a



complexidade desta modalidade, é preciso refinar a sensibilidade, no caso de ser professor desta modalidade, visto que o trabalho de reflexão acerca da prática docente é constante, assim como a ampliação da visão sobre a sala de aula e sobre o meio escolar em que se vai trabalhar, visto que o saber adquirido, como diz a autora, transcende a sala de aula, isso porque se considera o aluno como sujeito atuante do mundo em busca de *ser mais*, como considera Freire (1997) quando critica o modelo de educação bancária. De outro modo, considera-se o sujeito atuante socialmente, detentor de criticidade, para que esta o permita traçar conscientemente sua própria história.

A partir do pressuposto que se levanta por Beserra e Barreto (2014) no intuito de iniciar a discussão história, as autoras levantam que

O Brasil, em sua história, sempre teve problemas com a educação de seu povo. Tais problemas são também vividos como desafios para se chegar a uma educação de qualidade e para que seja um serviço público voltado para todos. A democracia é, em primeiro lugar, a possibilidade efetiva de colocar à disposição de todos e cada um os benefícios considerados modernos. (BESERRA e BARRETO, 2014, p. 164-165).

De outro modo, é através da educação, do exercício da cidadania, da leitura crítica e consciente do mundo que se exerce a democracia.

Introduzindo o tema, é necessário começar a discussão histórica a partir do processo de colonização, que segundo Beserra e Barreto (2014, p. 167), é quando se tem os primeiros vestígios de uma educação de adultos no Brasil, promovida pelos jesuítas, com a Companhia Missionária de Jesus, em 1549, cujo objetivo era catequizar e instruir os povos originários da terra *brasilis* e seus respectivos colonizadores, disseminando-se, obviamente, sob os interesses da época que não visavam a emancipação dos sujeitos, senão o arrebanhamento à Igreja Católica e à coroa portuguesa. Em seguida disto, houve a expulsão dos jesuítas por Marquês de Pombal, em 1759, período conhecido como *Pombalino*, em que há uma evidente desestruturação do que se dissera ensino neste período. Neste período, “a educação de jovens e adultos entra em colapso e fica sob a responsabilidade do Império a organização e emprego da educação (STRELHOW, 2010, p. 51).

Este período é marcado pelo elitismo que restringe a educação às classes mais abastadas. Uma marca deste período são as aulas régias (latim, grego, filosofia e retórica),

com ênfase nos homens brancos, classe cuja educação se voltava na época. Na Constituição Imperial de 1824, há uma retomada no que se diz respeito à significância da educação, garantido a todos a educação primária, porém, ficando apenas no papel; é neste período que surge a discussão de como inserir as camadas inferiores da época (homens e mulheres pobres, livres, escravizados e libertos). Em 1834, no Ato Constitucional promulgado na época, é reconhecido a especialidade do nível de ensino destinado aos jovens e aos adultos, ficando sob responsabilidade das províncias a instrução primária e secundária, como traz Strelhow (2010, p. 51).

Em 1891, nos princípios da Constituição Republicana, o voto é restrito a pessoas letradas e com posses, ou seja, uma pequena minoria. Ao passo do tempo, chegamos no início do século XX, marcado pela grande mobilização social no sentido de sanar o problema do analfabetismo, no entanto, havia a culpabilização das pessoas analfabetas pelo subdesenvolvimento do Brasil. A partir de 1915, foram criadas as primeiras ligas contra o analfabetismo, como a Liga Brasileira, visto que havia uma crescente no setor agrário-exportador e era necessária mão de obra especializada. Ou seja, há um intuito de culpabilização das classes desprivilegiadas ao longo da história, sobretudo, no acesso à educação, há a restrição do voto aos alfabetizados e a necessidade de ingressar no mercado de trabalho, com exigências que excedem o trabalho braçal, porém, que são tecnicista e não priorizam a formação crítica de sujeitos (STRELHOW, 2010, 52-53).

Avançando um pouco, chegamos ao Decreto n.º 19.513, de 25 de agosto de 1945, em que a Educação de Jovens e Adultos se torna oficial. Sobre isto, as autoras Beserra e Barreto (2014, p. 167) consideram que é a partir daí em diante que novos projetos e campanhas foram lançadas com o intuito de alfabetizar jovens e adultos que não tiveram educação em período regular. Seguindo nossa discussão, é interessante considerar que o intuito pedagógico freiriano já fora considerado neste período (BRASIL, 1945).

Durante o Regime Militar, de 1964 a 1985, os integrantes dos movimentos em prol da alfabetização foram perseguidos, desarticulados e alguns exilados, como o próprio Paulo Freire. Neste período, foi criado o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização),

chamado de Fundação Educar em 1985, com o intuito de erradicar absolutamente o analfabetismo, porém, isto é complicado quando seus fins serviam aos interesses do capital.

Há dois dados bastante interessantes acerca da LDB que devem ser considerados: a LDB, em 5692/71, considerava o EJA como supletivo e reitera os objetivos do MOBRL, acerca da profissionalização para o mercado de trabalho; na LDB, n.º 9394/96, no artigo 37 e 38, passam a ser contempladas outras modalidades de educação para jovens e adultos, adequando-se às novas exigências sociais.

A partir deste breve percurso, inferimos que o EJA, no Brasil,

É marcada pela descontinuidade e por tênues políticas públicas, insuficientes para dar conta da demanda potencial e do cumprimento do direito, nos termos estabelecidos pela Constituição de 1988. Essas políticas são, muitas vezes, resultantes de iniciativas individuais ou de grupos isolados, sobretudo, no âmbito da alfabetização. (BESERRA E BARRETO, 2014, p. 168).

Diante de todo o exposto, é uma máxima afirmar as dificuldades ao instituir um cenário educacional no Brasil favorável e democrático acerca da educação dos jovens e adultos ao passo do tempo. São inegáveis as contribuições de Paulo Freire em suas práticas pedagógicas pela liberdade, é um caminho sempre à contramão e de resistência.

Após todo o apanhado e considerando a Constituição de 1988, onde consta que segundo o artigo 208 “a educação é direito de todos e dever do Estado e da família”; e, no artigo 205, “o ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive sua oferta garantida para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988).

A partir do que se afigura nas leis e a partir dos exemplos históricos tidos, é evidente a ampliação, sobretudo, na zona rural, de um meio de acesso do EJA, e da insistente reivindicação e valorização desta modalidade, sobretudo, no âmbito acadêmico no intuito de evidenciar a necessidade de democratização das modalidades de ensino às vista de políticas educacionais menos restritivas em relação aos exemplos que nos relega a história, de forma transversal, multidisciplinar, renovadora, como nos evidencia Freire (1997), considerando os interesses e as vivências dos Jovens e Adultos que integram ou que venham a integrar o EJA.

## **ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS**

## 1 Teoria da Variação Linguística

Esta teoria, conhecida também como Sociolinguística Laboviana, analisa a variação e a mudança linguística no contexto social da comunidade de fala (COAN e FREITAG, 2010), de outro modo, dá-se a partir da observação quantitativa das variações linguística, por meio de um corpus de análise coletado, considerando fatores internos e externos ao fenômeno linguístico.

Elenca-se aqui a língua como uma realidade heterogênea, social e mutável, ou seja, como

Um conjunto de incontáveis variedades: inúmeros dialetos geográficos e sociais, variadíssimos estilos, incontáveis registros aliados às mais diversas atividades humanas. Uma língua é, nesse sentido, muitas línguas. Não há, como alguns acreditam, a língua de um lado e suas variedades do outro. A língua é a própria soma de todas as variedades que, por razões históricas e socioculturais, são reconhecidas como constitutivas da mesma língua.” (FARACO, 2012, p.44).

Nesta perspectiva, a língua se realiza em comunidades, assim, não se realiza da mesma forma por todos os membros desta, visto que cada uma destas comunidades apresenta particularidades linguísticas específicas, segundo Santos (2009, p.68). É interessante considerar que estas particularidades linguísticas variam conforme os meios diversos de realização da língua, assim, dentro de uma determinada comunidade irão configurar-se contextos também específicos de realização, como: formal ou informal.

Este pressuposto teórico toma como base o estudo feito por Labov na ilha de Martha's Vineyard, que teve como objetivo observar a variação dos ditongos por nativos, considerando fatores sociais como etnia, sexo, ocupação etc. Sendo assim, parte-se do pressuposto de que nenhuma mudança linguística ocorre num vácuo social, uma vez que até mesmo a mudança em cadeia mais sistemática ocorre num tempo e num lugar específicos, o que exige uma explicação (LABOV, 2008, p. 20). Sobre a variação linguística, o autor reitera que

O ponto de vista do presente estudo é o de que não se pode entender o desenvolvimento de uma mudança linguística sem levar em conta a vida social da comunidade em que ela ocorre. Ou, dizendo de outro modo, as pressões sociais estão operando continuamente sobre a língua, não de algum modo remoto no passado, mas como uma força social imanente agindo no presente ativo. (LABOV, 2008, p. 21).

Neste sentido, o fato observado por Labov (2008) dá-se a respeito das variações

(heterogeneidade linguística), de outro modo, pelos diversos modos de realização de um mesmo enunciado, considerando as pressões sociais exercidas sobre a linguagem. Neste sentido, a linguagem está inserida em uma realidade social e este contexto exerce pressões, ou seja, ocasionam mudanças na língua.

Há de se considerar, também, como dito anteriormente, os fatores internos (contexto fonológico) e externos (recortes de faixa etária, sexo biológico e localização geográfica: zona rural e zona urbana) para que seja possível a observação em paralelo destes fatores influentes e o que eles nos revelam desde um ponto de vista linguístico quanto às formas aceitáveis e estigmatizadas da variante dentro da comunidade de fala observada, a fim de valorizar a pluralidade linguística e sociocultural, assim como a consciência sobre a ocorrência das variantes.

## **2 Aspectos fonéticos: a Monotongação**

A Monotongação é o processo de apagamento do glide (semivogal) de um ditongo, que resulta na transformação do encontro vocálico em uma vogal, conforme postulam Paiva (1996) e Hora (2007), pelo processo de assimilação que resulta em um som que se torna igual ou assemelha-se a outro que lhe é vizinho. Este fenômeno será aprofundado na sessão de análises e resultados conforme o contexto fonológico de recorrência da apócope do ditongo.

Este fenômeno ocorre em palavras como mant[ey]ga, em que, na fala, há a variação e apócope do ditongo na vogal simples [e], assim, sucessivamente, em [ow]ro, em que [ow] ~ [o], e em c[ay]xa, em que [ay] ~ [a] e será observado na coda medial e final das palavras dos ditongos decrescentes apresentados anteriormente.

O ditongo decrescente resulta no encontro de duas vogais, uma mais fraca e uma mais forte, de modo que a posição da sílaba resultará na primeira sílaba forte (Núcleo da Rima) e uma sílaba de menor intensidade (Coda, em que estará o glide). Conforme, Câmara Jr (2015, p. 53), o ditongo decrescente é o em que a vogal assilábica vem depois da vogal silábica.

Sendo assim, como dito anteriormente, serão observados os ditongos [ay], [ey] e [ow] e sua variante para o monotongo, que dos 11 (onze) ditongos decrescentes do PT-BR são os mais produtivos, sendo passíveis de maior recorrência nas transferências feitas da fala para escrita.

É importante compreender que o fenômeno da monotongação ocorre a partir de

condicionantes fonológicos (linguísticos), ou seja, internos à estrutura da palavra, neste caso, a sílaba, e sociais (extralinguísticos) que implicam em recortes observáveis que, neste estudo, será a partir da faixa etária, do sexo biológico e da localidade (rural/urbana) dos participantes da análise a ser apresentada.

Conforme as inferências das implicações da Teoria da Variação de Labov e sua atuação sobre os fatores externos e internos à língua é preciso pontuar a ocorrência histórica da monotongação, uma vez que ela ocorre desde o latim clássico ao vulgar nas línguas românicas. Sobre isto, Tessyer (2007, p. 44-45) afirma que a monotongação do ditongo [ow] ~ [o] manifesta-se desde, provavelmente, o século XVIII, invadindo toda a parte do Centro de Portugal, porém, isto no Sul; acrescenta que a monotongação de [ow] ~ [o] é simétrica, a partir de uma data difícil de determinar. A monotongação do [ey] ~ [e] aparece no teatro do século XVIII, em falas de personagens populares de Alentejo (TESSYER, 2007, p. 53). Sobre o ditongo [ay] ~ [a], o autor constata que fora em Lisboa o seu aparecimento. Com isto, constata-se a recorrência histórica deste fenômeno, que, como veremos, ainda hoje repercute. A partir desta introdução para explicar a ocorrência interna deste fenômeno e sua contextualização histórica, é preciso compreender a estrutura da sílaba, a sua hierarquia e como o fenômeno ocorre internamente.

### **3 A sílaba**

A sílaba, a "estrutura fonêmica elementar" (cf. JAKOBSON, 1967) ou entidade fonológica constitui-se por meio de um Ataque (A) e uma Rima (R), de modo que a Rima pode ligar-se ao Núcleo (N) e à Coda (C) dando sequência organizacional a partir de hierarquias, com arranjos e sequências sonoras que variam entre língua. Com enfoque no português, segundo Câmara Júnior (2015), a partir de fonemas, a sílaba é uma unidade funcional e é ela que distribui a função de cada fonema em uma enunciação.

Em sua constituição, o Ataque (A) pode ser constituído de até duas consoantes e a Rima (R), que vem após o Ataque, pode ser preenchida por vogais e consoantes, que, segundo Mendonça (2003, p. 24), configura-se em sequências que podem ser dadas conforme a especificidade da própria língua. A Rima, por conseguinte, deve ser constituída por um Núcleo e por uma Coda. O Núcleo, no português, forma-se apenas por vogais e se constitui no

pico silábico<sup>3</sup>, embora esta ocorrência sonora dá-se a título de exemplificação, uma vez que não constitui o objeto central de estudo neste artigo.

Assim, em outras línguas, a posição de coda pode ser preenchida por uma consoante; entretanto, o número de consoantes que podem apresentar-se na coda, em relação ao Ataque, é bastante reduzido (MENDONÇA, 2003, p. 24).

A constituição silábica forma-se por meio de “segmentos consonantais e vocálicos que são distribuídos na estrutura silábica das línguas determinando as palavras bem formadas naquela língua e excluindo palavras mal formadas” (CRISTÓFARO-SILVA, 2002, p. 77), leia-se, seguindo regras de arranjo fonotáticas para o arranjo sonoro, neste caso, da Língua Portuguesa.

A tabela a seguir mostra alguns modelos de combinação silábica a fim de didatizar por meio da visualização gráfica a formação de algumas sílabas da Língua Portuguesa, conforme (MARQUES, 2008, p.65).

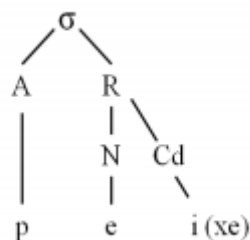
**Tabela 1** – Padrões silábicos do português e exemplos

<b>Molde</b>	<b>Exemplo</b>
V	É
VC	Ar
VCC	Instante
CV	Cá
CVC	Lar
CVCC	Monstro
CCV	Tri
CCVC	Três
CCVCC	Transporte
VV	Aula
CVV	Lei
CCVV	Grau
CCVVC	Claustro

Fonte: Marques (2008, p. 65).

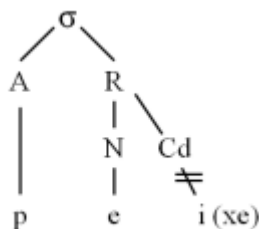
O ditongo, assim, compreende-se na rima, em que se constata a vogal como núcleo e o glide (a vogal de menos intensidade) como coda, como se pode observar no empréstimo do fluxograma de Henrique e Hora (2003):

<sup>3</sup> Segundo, Mendonça (2003, p.28), há uma crescente de sonoridade e uma decrescente de sonoridade relacionado ao pico silábico, assim, o pico silábico refere-se ao máximo de sonoridade alcançada por uma sílaba, podendo ser ocupado por um número irrestrito de segmentos. No português, entretanto, apenas as vogais ocupam esta posição.

**Figura 1** – Fluxograma da sílaba

Fonte: Henrique e Hora (2013, p. 114).

Deste modo, o fenômeno de Monotongação resultaria na seguinte sistematização:

**Figura 2** – Fluxograma da monotongação na sílaba

Fonte: Henrique e Hora (2013, p. 114).

A partir da visualização gráfica deste esquema, fica evidente a interrupção presente no glide em posição de coda, exemplificando, assim, o fenômeno de monotongação no interior da sílaba.

É importante compreender este processo como uma variação linguística que permeia a história das línguas românicas para romper com as imposições de erro que são feitas socialmente, muitas vezes, sem a compreensão da possibilidade da variação linguística e de sua conceituação fonológica, no caso deste estudo. Assim, compreender o potencial variável das modalidades da língua é imprescindível, sobretudo, para seu ensino em sala de aula, uma vez que a ocorrência do preconceito linguístico, pautado na crença de que apenas a língua catalogada pelas gramáticas e compêndios estaria correta. Uma visão preconceituosa e infundada sobre os fenômenos da língua, como afirma Bagno (2007, p. 40), resulta negativamente no processo de aprendizagem, constrange o falante e, muitas das vezes, desconsidera o papel principal da fala, que é a comunicação, pois no caso destes ditongos passíveis de variação não há nenhuma modificação no sentido/compreensão da palavra num contexto de comunicação, embora seja evidente a mudança em sua estrutura interna.



#### 4 A escrita

*A passagem da fala para a escrita não é a passagem do caos para a ordem, é a passagem de uma ordem para outra ordem.*

*Luiz Antônio Marcuschi*

Previamente ao conceito de fala e escrita e seus desdobramentos na sociedade, é relevante apreender que a linguagem verbal é uma marca constitutiva e característica da espécie humana, de modo que a humanidade e a linguagem verbal estão em uma relação intrínseca de mútua dependência (FARACO, 2012, p.21) e a língua constitui-se na organização de uso infinito de meios finitos, é através dela que nos integramos à sociedade por meio de práticas discursivas em modalidades (fala e escrita).

De outro modo, a linguagem e a língua constituem relações intrínsecas, a língua é o código por meio do qual a linguagem verbal se realiza e a linguagem é o meio pelo qual, a exemplo desta explanação, existe a linguagem verbal, gestual, dentre outras. Considera-se, assim, ambas, língua e linguagem, como integrantes às nossas práticas discursivas na história, situada em uma cultura, em um tempo e em contextos de realização, sendo a fala precedente a escrita.

A língua como instrumento de materialização e transmissão de ideias do homem apresenta algumas modalidades de realização conforme contextos aos quais os falantes são expostos, no entanto, esta é “dinâmica, plástica, aberta e em contínuo movimento porque a experiência humana tem essas características, assim sendo, a característica de ilimitada e a dinâmica da língua tem a ver com o ilimitado e a dinamicidade da vida humana” (FARACO, 2012, p. 43).

É importante compreender estas modalidades para desenvolver pesquisas como esta, com o caráter crítico aqui proposto. Para isto, é imprescindível conceber os conceitos de fala e escrita como modalidade da língua e as relações destas como práticas sociais discursivas, de interação com a sociedade. Segundo Marcuschi (2010, p. 25-26) a fala seria uma prática social interativa com fins comunicativos, que vai desde a realização mais informal a mais formal, doravante a esta colocação, o autor concebe a escrita como “um modo de produção textual-discursiva para fins comunicativos com certas especificidades materiais e se caracterizaria por sua constituição gráfica, como modalidade de uso da língua complementar à fala. Ou seja, ambas são formas e atividades comunicativas”.

Para Faraco (2012), a fala ou

O meio oral, por exemplo, conta, na composição do processo de significação, com o apoio gestual e facial, e dispõe de uma ampla gama de recursos prosódicos, ou seja, a cadeia falada tem uma linha melódica que lhe é dada pela entoação e pelo jogo da intensidade e duração com o que se proferem os segmentos sonoros. Tudo isso falta ao meio escrito. Ele é, de certa forma, um meio parco de expressão (FARACO, 2012, p. 48).

Não se pretende aqui afirmar qualquer tipo de desprestígio à fala ou à escrita, ao contrário, entende-se aqui a fala e a escrita como formas coexistentes e intrínsecas, com características de realização de apreensão distintas. Assim, confere o desafio de quem aprende a escrever a adequar a sua expressão a este meio, a escrita (FARACO, 2012, p. 48). O meio escrito, por sua vez, não conta com a presença física do interlocutor, isto tem profundas implicações para o ato de escrever, pois

É preciso preencher essa ausência por uma imagem do interlocutor. Escreve-se para alguém ler e é preciso, então, definir quem será o interlocutor - imagem que pode ter como referente um indivíduo bem concreto, como numa carta pessoal, ou uma determinada categoria de indivíduos, como, por exemplo, o público leitor de um jornal. (FARACO, 2012, p. 49).

Ou seja, a escrita requer cuidado, planejamento prévio, encadeamento lógico, recursos coesivos organizados; ao contrário disto, há evidente comprometimento na compreensão pelo interlocutor. Na fala, no entanto, é preciso organização lógica das ideias, porém, esta é efêmera, volátil, evanescente: *verba volat, scripta manet*; ou seja, as palavras voam (se faladas), enquanto as escritas permanecem, segundo Faraco (2012).

Outra característica bastante peculiar entre a língua falada e a escrita, é que a fala aprende em interação com a sociedade, com a comunidade em que se vive, assim também, dá-se a apreensão de características da fala, como as variantes; a escrita, necessita de instrução explicação (FAYOL, 1947, p. 49), e é mediada pela escola.

Na Educação de Jovens e Adultos (EJA), no processo continuado de alfabetização, letramento e integração aos últimos anos da escola, é importante considerar no processo de aprendizagem a consciência fonológica do falante, uma vez que a estimulação das habilidades em consciência fonológica é extremamente importante na fixação da língua escrita, pois é por meio dela que a tomada de consciência do aluno-falante acerca de possíveis variações da fala na escrita através da consciência dos fonemas e grafemas acontece.

De outro modo, isto implica dizer que o aluno da EJA, público-alvo desta pesquisa, que retornou à sala de aula para cumprir o seu processo de escolarização, não retorne às

recorrências de fenômenos presentes no processo de aquisição da escrita nos anos iniciais da escola, como a monotongação, fenômeno observável neste artigo, como aglutinação ou separação. Ou seja, o trabalho sobre a habilidade da consciência fonológica implica na capacidade e análise auditiva da frase. Sendo assim, a consciência fonológica associada ao conhecimento das regras de correspondência entre grafemas e fonemas permite a aquisição da escrita com maior facilidade, uma vez que possibilita a generalização e memorização destas relações (som-letra), conforme Basso (2005).

É impossível não pensar no processo de ensino de língua materna para jovens e adultos e não (re)pensar acerca da prática em sala de aula, pois “o processo de escrita na EJA muda o reconhecimento da especificidade, suas trajetórias de vida, seu protagonismo social e cultural na identidade coletiva”, segundo Silva et al. (2014). A implicação da aprendizagem da escrita na EJA recai no fato de que muitos desses alunos já utilizam a prática da escrita em sua vida cotidiana, o que se traz aqui é sobre a continuidade do processo de alfabetização, para o aluno que necessita, e a ampliação do nível de letramento trazido à sala de aula, uma vez que estes jovens e adultos estão inseridos em uma sociedade letrada, e precisam ampliar o conhecimento sobre as funções da escrita utilizadas por estes em seu cotidiano (SILVA et al., 2014).

É fato que estes adultos precisam aprender e produzir textos, ou seja, escrever, e isso só é possível advindo de um trabalho sistemático com diversos textos (SILVA et al., 2014), com suas funções sociais e seus contextos de realização (MARCUSCHI, 2010) e com as demandas sociais da escrita (cf. SOARES, 2003).

Por meio deste apanhado, mostra-se a relevância da compreensão acerca da fala e da escrita como formas que coexistem, de modo que estas configuram um *continuum* tipológico das práticas sociais e não uma relação dicotômica entre dois polos opostos, segundo Marcuschi (2010, p.37), compreendendo suas realizações sociais, conforme a ampliação dos níveis de letramento do falante.

Compreende-se, também, que o domínio de ambas as normas proporcionará ao aluno da EJA uma maior integração e ampla participação dos meios sociais, capaz de ler, produzir e interagir socialmente com amplos meios, com o contato com o conhecimento das modalidades discutidas a fim de potencializar sua criticidade acerca dos eventos do mundo, pois estas (fala e escrita)

São modos de representação cognitiva e social que se revelam em prática

específicas, assim, postular algum tipo de supremacia ou superioridade de alguma das duas modalidades seria uma visão equivocada, pois não se pode afirmar que a fala é superior à escrita e vice-versa. (MARCUSCHI, 2010, p. 36).

Ainda segundo Marcuschi (2010, p. 30), “a supervalorização da escrita, sobretudo, a escrita alfabética, leva a uma posição de supremacia das culturas com escrita ou até mesmo dos grupos que dominam a escrita dentro de uma sociedade desigualmente desenvolvida” e, partindo do pressuposto de que o aluno da EJA volta à escola para aprender a produzir e utilizar as modalidades da língua integrando-as ao seu cotidiano, tendo a prática da liberdade em busca e através de uma educação que fortaleça e promova o desenvolvimento crítico, como dito acima, e a autonomia do sujeito (cf. FREIRE, 1997).

## **METODOLOGIA**

Esta pesquisa toma a hipótese da escrita como espelhamento da fala, uma vez que esta se considera como instância mutável e individual, com marcas evidentes das vivências dos falantes e de suas vivências. A partir disto, pretende-se observar a recorrência de transmutações de marcas de oralidade para escrita, de modo a correlacioná-las e contrastá-las, discutindo-as à luz dos conceitos antevistos apresentados, tendo como base a Teoria da Variação Linguística de Labov, observando a língua como heterogênea e passível de mudanças condicionadas por fatores internos (fonológicos) e externos (sociais: faixa etária, sexo e localidade (em zona urbana ou zona rural); assim, consideram-se as amplas e complexas relações existentes entre fala e escrita, pois não se pretende dispor esta última como mera reprodução de uma norma culta da língua, porém, como coexistentes uma a outra.

A análise a seguir será de cunho quantitativo-comparativo, em que por meio da análise de dados estatísticos, serão observadas as manifestações das variáveis presentes no fenômeno de monotongação, com a pretensão de sistematizar esta variante e observar os seus padrões de ocorrência a fim de ampliar a literatura da área acerca deste fenômeno na Educação de Jovens e Adultos, recorte da educação que carece de mais pesquisas sociolinguísticas, sobretudo, no estado de Pernambuco.

A partir deste traçado de observação, serão analisados quais fatores são indutores de sua

ocorrência e quais não, com a realização da aplicação de dois treinos ortográficos de palavras e frases, em que serão observadas as mudanças internas das palavras a partir da estrutura silábica anteriormente explanada.

Esta pesquisa foi aplicada em uma escola municipal da zona urbana da cidade de Passira em contraste com a observação do mesmo fenômeno no público da Educação de Jovens e Adultos (EJA - Fundamental) em uma outra escola estadual da zona rural; ambas, como já mencionado, localizadas no município de Passira, região do Agreste do Estado de Pernambuco. A pesquisa contou com o total de 24 alunos e alunas, sendo 12 da escola da zona urbana e 12 da escola da zona rural, divididos igualmente entre sujeitos do sexo biológico masculino e feminino.

Para melhor contextualizar as escolas, é importante acrescentar que, na escola estadual, localizada na Vila Bengalas, na zona rural, com distância aproximada de 25 quilômetros da zona urbana, são oferecidas as modalidades de ensino EJA Fundamental e Médio e Ensino Médio atendendo os sítios e atendendo toda a localidade. Ademais, a escola municipal, localizada a 500 metros do centro da cidade de Passira, conta com creche, pré-escola, educação infantil, EJA (fundamental) e ensino fundamental.

A coleta de dados foi dividida em dois treinos ortográficos, de frases e palavras, para observarmos o momento de atenção. Assim, no treino de palavras, a ideia era a de que o aluno se preocupasse apenas com a palavra em si, feito por intermédio de um ditado de vinte e uma palavras, todas com a manifestação da monotongação em posição de coda, as palavras foram respectivamente: *eixo, manteiga, madeixa, deixado, carteira, madeira, adaptei, dourado, roupa, touro, avisou, chorou, rouco, roupas, ainda, faixa, baixa, embaixo, caixas, cabisbaixa, bailarina*.

Os treinos foram feitos em dois momentos. Primeiramente, foi feito o treino de palavras, em que os alunos estavam mais atentos apenas a estas; a seguir, foi proposto um momento de maior espontaneidade cuja finalidade era a transcrição das frases em que haviam palavras com ditongos no meio delas, assim, o informante e os alunos estavam mais atentos a

todas as palavras, uma vez que estas estavam contextualizadas.

Desta maneira, foi possível estabelecermos comparações entre estilos: cuidado e espontâneo, a partir da hipótese de que: 1. alunos do sexo feminino tendem a utilizar menos monotongação do que alunos do sexo masculino; 2. de que a localidade e o acesso à conteúdos e ao conhecimento das palavras pode limitar o aluno ao conhecimento das palavras e seus amplos usos; e 3. de que, mesmo que o público-alvo não seja formado de sujeitos infante-juvenis, há recorrência deste fenômeno na transcrição da fala para escrita conforme o nível de escolaridade, uma vez que o público já utiliza a língua plenamente em seu dia a dia, visto que muitos desses tiveram o seu percurso de aprendizagem regular interrompido e que estes e estas utilizam a fala e a escrita em seus corriqueiros dias, tanto na escola quanto em casa e no trabalho. Assim, consideramos também, como resultado, o fato de que palavras novas tendem a monotongar mais e que a monotongação do ditongo [ow] é a mais produtiva diante do analisado.

## ANÁLISE DE DADOS

O *corpus* de análise utilizado para esta pesquisa foi composto por 21 palavras, escritas por 24 alunos, distribuídos igualmente entre sexo biológico, faixa etária e localidade de duas escolas públicas, uma da zona rural, outra da zona urbana, sendo estratificados conforme o quadro a seguir:

**Quadro 1** – Estratificação dos Informantes

<b>Sexo</b>	Feminino	12
	Masculino	12
<b>Faixa Etária</b>	19-25 anos	12
	30-45 anos	12
<b>Localidade</b>	Zona Rural	12
	Zona Urbana	12

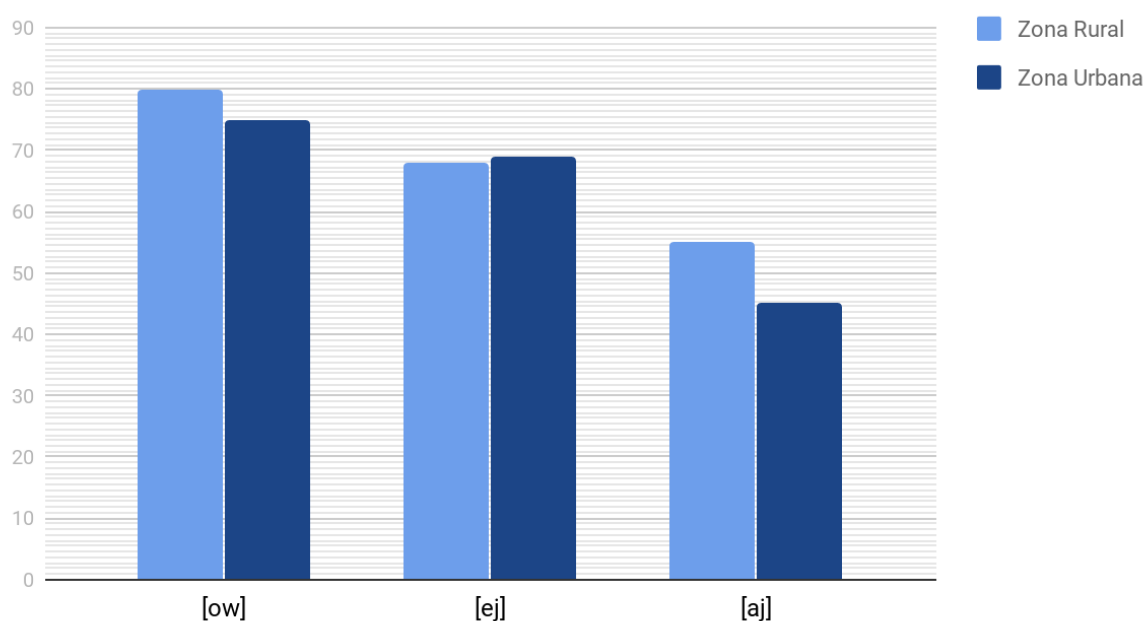
Fonte: Elaborado pelos pesquisadores, 2019.

Os dados desta coleta foram baseados em pesquisas como as de Henrique e Hora (2013), Cristofolini (2011), Paiva (2003) dentre outros, através do apanhados de palavras avulsas e contextualizadas em frases, sendo estas: [ej] – *eixo, manteiga, madeixa, deixado, carteira, madeira, adaptei*; [ow] – *dourado, roupa, touro, avisou, chorou, rouco, roupas*; [aj] – *ainda, faixa, baixa, embaixo, caixas, cabisbaixa, bailarina*.

Considerando a disposição destas palavras, vejamos a manifestação das variantes conforme a localidade observada dos participantes:

**Gráfico 1** – Ocorrência das Variantes pela Localidade

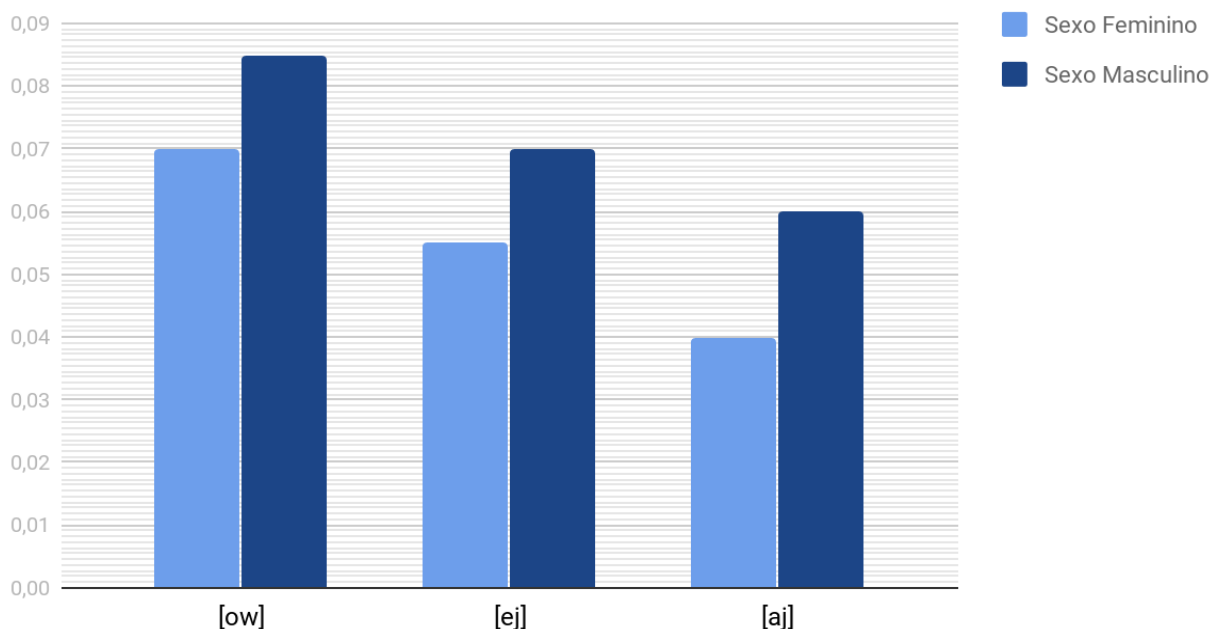
### Ocorrência das Variantes pela Localidade



Fonte: Elaborado pelos pesquisadores, 2019.

Vemos a partir deste gráfico que o maior índice de variantes se dá no público da zona rural. No entanto, durante a aplicação do ditado foi perguntado se algum deles desconhecia as palavras as quais foram utilizadas na pesquisa.

A seguir, vejamos o índice de monotongação pelo recorte do sexo biológico a fim de atestar nossa hipótese inicial de que as mulheres monotongavam menos que os homens.

**Gráfico 2 – Ocorrência das Variantes por Sexo Biológico****Ocorrência das Variantes por Sexo Biológico**

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores, 2019.

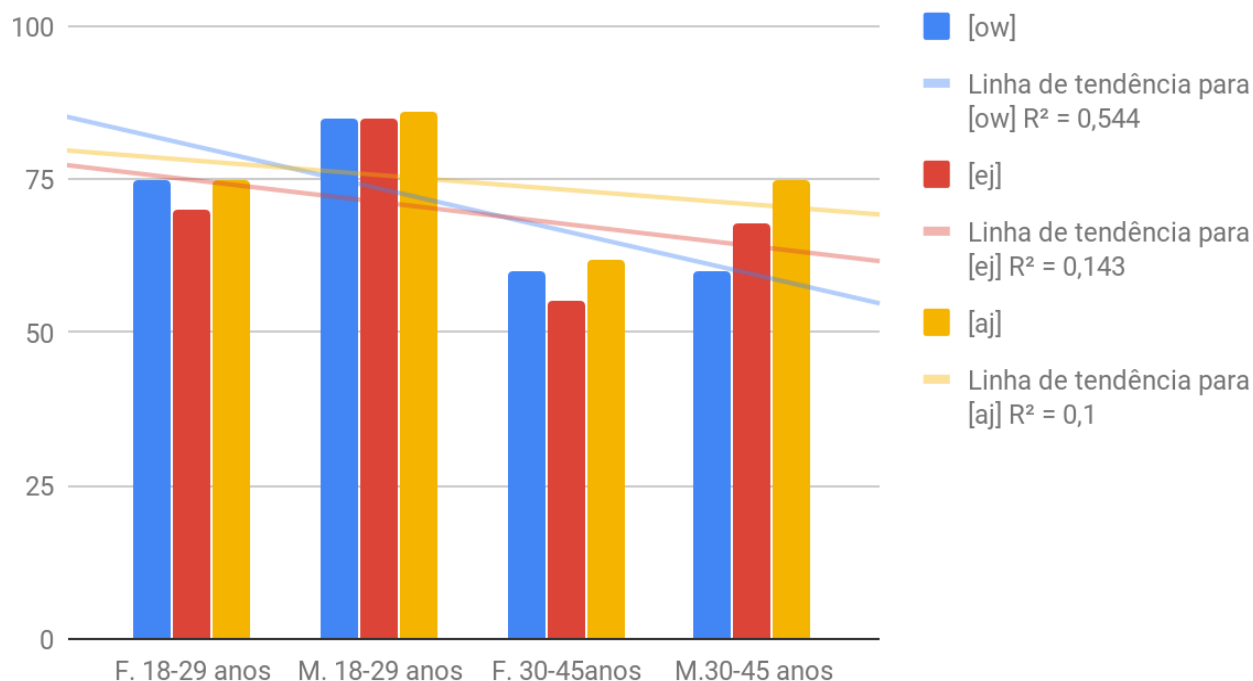
Conforme observado no gráfico, e como reitera Paiva (2003), ao trata-se de variações, as mulheres tendem a variar menos em relação aos homens, o que denota um maior nível de monitoramento, ou dos valores condicionantes à variante de prestígio da língua escrita, de outro modo, pode-se ainda aferir que a ocorrência da monotongação realiza-se mais em homens, visto que, socialmente, as pressões sociais exercidas sobre seus corpos, sobre seu falar, sobre seu existir é diferente, pois há estigmas sociais sobre o comportamento das mulheres, que são mais reguladas desde a infância e que necessitam, pelos moldes patriarcalistas, de normatizações sociais mais controladas. No entanto, não se pretende adentrar com maior profundidade neste conteúdo, isto será tema para trabalhos futuros sobre língua e performance, mas, é impreterível pontuar estas duas formas de coexistências sociais, observadas unicamente do ponto de vista de gênero, visto que há outros desdobramentos mais profundos e complexos.

Do ponto de vista da realização das variantes, observa-se que, conforme Henrique e Hora (2013) “Dentre os usos de processos fonético-fonológicos, a monotongação de ditongos decrescentes como [ej] e [ow] em [e] e [o] é um dos mais produtivos, assim como o ditongo [aj] que passa para [a]”. Observemos a seguir:



**Gráfico 3** – Ocorrência das Variantes pela Faixa Etária

## Ocorrência das Variantes pela Faixa Etária



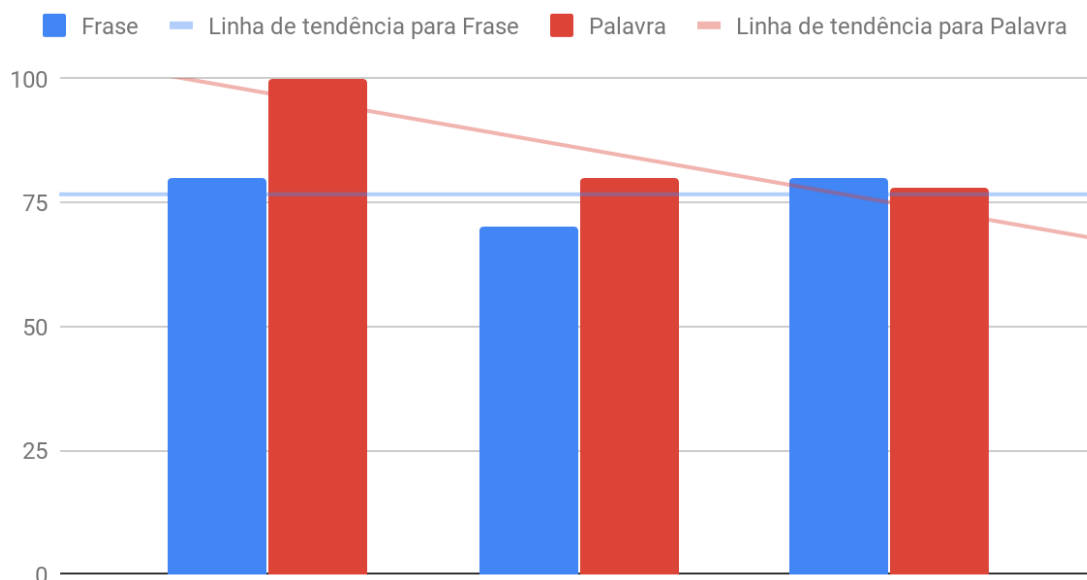
Fonte: Elaborado pelos pesquisadores, 2019.

Conforme visto no quadro, há o confronto com uma tese levantada, porque aqui não se pode constatar conforme o avanço da escolaridade, porém, com o avanço da faixa etária, uma vez que estes alunos já trabalham em sua maioria e têm contato estrito com a língua escrita no exercício de sua cidadania e nos afazeres que cumprem diariamente. Este é um ponto novo consoante às pesquisas anteriores feitas, visto que a literatura de área ainda é restrita sobre a EJA – fundamental.

Para finalizar nossa análise e verificar os fatores condicionantes internos às palavras, é de extrema importância a visualização das variações no contexto frase e no contexto palavra. Para verificar melhor este dado, pode-se conferir o anexo 1 deste trabalho. Assim, temos os seguintes dados:

**Gráfico 4** – Ocorrência das Variantes nos Contextos Frase e Palavra

### Frase e Palavra



Fonte: Elaborado pelo pesquisadores, 2019.

Deste modo, também podemos observar que a tendência é que a variante dê-se em maior ocorrência nas palavras do que nas frases, entrando em confronto com nossa hipótese inicial que postula que, no contexto da frase, o aluno está em maior estado de monitoramento, porque se tem a palavra pela palavra, ao contrário do contexto da frase, em que este, o aluno, está observando mais atentamente todo o contexto da construção de sentido frasal. Isto é curioso e será mais bem abordado na continuidade futura desta pesquisa, pois nesta produção pode-se apenas ter um apanhado geral pela limitação de uma produção de final de curso de Graduação.

Há algumas observações pertinentes acerca da ocorrência dos dados, pois, considera-se que, no português brasileiro, a supressão da semivogal /y/ dos ditongos /ay/ e /ey/ já se considera um processo estável, uma vez que este está sujeito a restrições estruturais fortes, isto é, a condicionamentos fonológicos precisos; considera-se também que a supressão da semivogal /w/ do ditongo /ow/ já é considerada uma mudança implementada no português brasileiro (cf. CRISTOFOLINI, 2011; MOLLICA, 1998).

De modo a sistematizar nossa análise, é preciso conceituar que, como considera Santana (2014), no uso da modalidade escrita, há maior probabilidade do apagamento das semivogais /y/ e /w/ em palavras não-verbo (sobretudo em substantivos, como madeira, caixa, rouco).

Em continuação, é perceptível que a motivação da variação dá-se, nas palavras observadas, sobretudo, pelo condicionamento do contexto fonológico posterior, ou seja, é este que condiciona evidentemente o apagamento dos ditongos em questão na modalidade escrita.

Analisando as ocorrências, é imperativo dizer que as variações foram unânimes quando havia posteriormente a alveolopatal /ʃ/, configurando-se em 85%, como em *baixei* ou *embaixo*; na bilabial /p/, como em *roupas*, ocorreu 70%; nas velares /k/ e /g/, como em *rouco* e *manteiga*, apresenta-se uma média de 75%, na velar /r/, a variação foi unânime, como em *madeira* e *carteira*. Estes dados são considerados apenas na variante, ou seja, nos gráficos se têm uma visualização das recortes externos aos fatores fonológicos, postos de 0 a 100%, conforme o observado. Nestes dados dos fatores fonológicos, há igualmente a contagem de 0 a 100% conforme o grupo observado, nas alveolopalatais.

Porém, nas alveolares /l/, houve apenas uma modificação de um aluno, visto que apesar da possibilidade de ocorrência, esta mudança traria um maior impacto na significação da palavra do que na velar r[ow]co.

Assim, comprovamos nossa hipótese de que homens variam menos do que mulheres; de modo empírico, que os alunos com idade mais avançada tendem a variar menos (em contraste à escolarização visto que estão no mesmo nível escolar); e que há maior variação em frases em relação às palavras, pelo nível de monitoramento dos falantes observados, em que, no primeiro caso, os alunos estão atentos à formação de todo o contexto frasal; e que em relação às palavras, tem-se uma menor variação visto que são elas apenas ditadas, o que gerou menor espontaneidade em sua transcrição.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme evidenciado, o cerne deste trabalho foi observar as recorrências dos fenômenos da monotongação na escrita de alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no recorte do fundamental, com o intuito de observar como os eventos da fala migram/vazam para a escrita, considerando a manipulação do contexto fonológico, a partir da observação das suas repercussões nos níveis linguísticos e extralinguísticos.

Por meio da análise foi constatado que o ditongo [ow] é o que apresenta maior recorrência de apagamento; em seguida, os que mais variaram foram o [ej] e o [aj] de modo que a faixa etária implicou diretamente nos níveis de ocorrência, de modo que, segundo os

gráficos, quanto mais jovem o falante, maior a recorrência da monotongação. Doravante ao exposto, considerando o sexo biológico, o sexo feminino foi o que apresentou um menor índice de variação em relação aos homens, estando em conformidade ao esperado.

Considerando o grau de complexidade das palavras que variam entre mais e menos complexas, não havia nenhuma palavra desconhecida para os alunos. Alguns deles, confirmaram que embora não utilizem toda a gama descrita em seu dia a dia, a maioria delas era de conhecimento e uso frequente.

Por fim, pretende-se aqui contribuir com a expansão da literatura circundante, considerando aspectos importantes acerca da variação linguística, conceito de língua, língua escrita e língua falada que são imprescindíveis para o professor de língua portuguesa que toma como o desafio contribuir na continuidade da formação dos estudantes da EJA, que tiveram seu ciclo de aprendizagem interrompido por fatores externos, porém, que buscam a continuidade dos níveis básicos de aprendizagem como forma de pleno exercício da cidadania, de integrar-se à sociedade em vários níveis e apreender os diversos usos da língua que estes já utilizam em seus exercícios diários.

## REFERÊNCIAS

BAGNO, M. **Preconceito Lingüístico: O que é, Como se faz.** 50ª ed. São Paulo: Loyola, 2007.

BASSO, F. P.; Bolzan, D. P. V. **Consciência Fonológica: relações entre oralidade e escrita.** UNIrevista (UNISINOS), v. 1, p. 12-24, 2005.

BESERRA, V; BARRETO, M. O. **Trajetória da Educação de Jovens e Adultos: Histórico no Brasil, Perspectivas Atuais e Conscientização na Alfabetização de Adultos.** Cairu em Revista. Salvador, n. 04, 2014. Disponível em <  
[https://www.cairu.br/revista/arquivos/artigos/2014\\_2/10\\_TRAJETORIA\\_EDUCACAO\\_JOVENS\\_ADULTOS.pdf](https://www.cairu.br/revista/arquivos/artigos/2014_2/10_TRAJETORIA_EDUCACAO_JOVENS_ADULTOS.pdf)>. Acesso em 17 de dezembro de 2018.

BRASIL. **Congresso Nacional.** Decreto nº19.513. 25 de agosto de 1945.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado, 1988.

BISOL, L. A. **A sílaba e seus constituintes.** In NEVES, M. H. M. (Org.). Gramática do português falado. v.VII. Campinas: Unicamp, 1999.

CAMARA JR, J. M. **Estrutura da Língua Portuguesa.** 47 ed. Petrópolis, Ed. Vozes, 2015.

COAN, M.; FREITAG, R. **Sociolinguística Variacionista: pressupostos teórico-metodológicos e propostas de ensino.** Domínios de Lingu@Gem, v. 4, p. 173-194, 2010.

CRISTOFOLINI, C. **Estudo da monotongação de [ow] no falar florianopolitano: perspectiva acústica e sociolinguística.** Revista da ABRALIN, v.10, n.1, p. 205-229, jan./jun. 2011.

CRISTÓRAFO-SILVA, T. **Fonética e Fonologia do Português.** 6ª ed. São Paulo: Contexto, 2002.

FARACO, C. **Linguagem Escrita e Alfabetização.** São Paulo: Contexto, 2012.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** 1ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GROSKI, E. M.; COELHO, I. L. (org.) **Sociolinguística e ensino: contribuições para a formação do professor de língua**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2006.

HENRIQUE, P. F. L.; HORA, D. **Da fala à escrita: a monotongação de ditongos decrescentes na escrita de alunos do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental**. Letrônica, v. 6, p. 108-121, 2013.

HORA, D. Monotongação de ditongos orais decrescentes: fala versus escrita. In: MENDOÇA, C. S. I. **A sílaba em Fonologia**. Working Papers em Linguística (Impresso), Florianópolis, v. 7, n.1, p. 21-40, 2003.

JAKOBSON, R. **Fonema e Fonologia: ensaios**. Rio: Acadêmica, 1967.

LURIA, A. R. **Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais**. São Paulo: Ícone, 1990.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARQUES, L. F. **Estruturas silábicas do português brasileiro: uma análise tipológica**. Dissertação (Dissertação em Semiótica e Linguística Geral) - USP. São Paulo, 2008.

MATTOS e SILVA, R. V. **O português são dois: novas fronteiras, velhos problemas**. São Paulo: Parábola, 2004.

MOLLICA, M. C. **Influência da fala na alfabetização**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1998.

PAIVA, M. C. A. A variação gênero/ sexo. In: MOLLICA, M.C. BRAGA, M. L. **Introdução à sociolinguística variacionista: O tratamento da variação**. São Paulo: Contexto, 2003.

SANTANA, J. H. dos S. Monotongação dos ditongos /ay/, /ey/ e /ow/ na escrita de crianças dos anos finais da primeira etapa do ensino fundamental de escolas públicas de Itabaiana (SE): uma abordagem sociolinguística. In: **Anais da XXV Jornada Nacional do GELNE**. Natal. EDUFRRN, 2014. 1-11.

SANTOS, R. L. A. **A metodologia da pesquisa em sociolinguística variacionista**. Revista

Espaço Acadêmico (UEM), v. 9, p.68-71, 2009).

SILVA, A. A.; BENÍCIO, A. K.; DANTAS, J. F.; NASCIMENTO, F. M. S. O ensino da escrita na Educação de Jovens e Adultos. In: **VI Fórum Internacional de Pedagogia**, 2014, Santa Maria. Anais do VI Fórum Internacional de Pedagogia. Natal: Editora Realize, 2014. v. 01. p. 01-10.

SILVA, S. A. **Desafios para a formação de sujeitos sócio-históricos na educação camponesa**. In: III Simpósio de Lutas Sociais na América Latina, 2008, Paraná-Londrina. III Simpósio de Lutas Sociais na América Latina -, 2008.

SOARES, M. B. **Português: uma proposta para o letramento**. 3ª série. Ensino Fundamental. São Paulo: Moderna, 2003.

SOFFNER, R. **Desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação nacional de qualidade**. 2015. Disponível em < [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=26141-idade-certa-ingresso-preescola-ensino-fundamental-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=26141-idade-certa-ingresso-preescola-ensino-fundamental-pdf&Itemid=30192) >. Acesso em 17 de dezembro de 2018.

STRELHOW, T. M. P. B. **Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil**. Revista HISTEDBR On-line , v. 10, p. 49, 2012.  
TEYSSIER, P. **História da língua portuguesa**. Tradução Celso Cunha. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo, Martins Fontes, 1996.

## **ANEXOS**



## **Anexo I**

### **Pesquisa para Projeto de Conclusão de Curso**

#### **Tema: Monotongação de ditongos decrescentes**

##### **Ditado de Palavras**

1. Eixo
2. Manteiga
3. Madeixa
4. Dourado
5. Baixa
6. Roupa
7. Faixa
8. Ainda
9. Touro

##### **Complete os espaços com as frases ditadas:**

1. A professora avisou ao aluno que ele havia deixado seu livro embaixo da carteira.
2. Mário chorou tanto que ficou rouco.
3. As roupas que Joana havia comprado vieram embaladas em caixas de madeira.
4. Maísa acordou cabisbaixa porque seu pai não comprou seus apetrechos de bailarina.
5. Adaptei o cabo ao celular para ver seriados na internet.