ISSN: 2358-8829

MONOTONGAÇÃO, DITONGAÇÃO E OUTROS PROCESSOS FONOLÓGICOS: UMA ANÁLISE DA ESCRITA DE ALUNOS A PARTIR DE DITADO IMAGÉTICO

Emerson Morais Raimundo [1]
Déborah Farias Fiúza Chaves [2]
Joseval dos Reis Miranda [3]

INTRODUÇÃO

Ainda marcado, em muitas realidades Brasil afora, por um ensino de viés tradicional, isto é, um ensino cujo foco recai, quase sempre, sobre as estruturas gramaticais, o ensino de Língua Portuguesa tem sido alvo de diversos debates que tensionam, de um lado, práticas que ainda persistem em sala de aula e que pouco ou nada contribuem para o processo de ensino-aprendizagem e, de outro, práticas almejadas, centradas no uso da língua e no reconhecimento de sua natureza social, histórica e heterogênea. Nessa perspectiva, em vez de afastar os alunos de sua própria língua, busca-se aproximá-los, mostrando-lhes que é possível conviver com as formas que já dominam, sem que isso se constitua como problema ou motivo de preocupação. A questão central, portanto, desloca-se para a necessidade de promover uma ampliação das competências linguísticas dos alunos, aliada à construção de uma consciência de adequação às diferentes situações de uso, sejam elas de fala ou de escrita (Antunes, 2003; Bortoni-Ricardo, 2004; Brasil, 1997; Costa Val *et al.*, 2009; Geraldi; Citelli, 2001).

No entanto, esse movimento ainda se configura como um desafio. Com frequência, produções dos alunos, ou mesmo atividades que demandam respostas simples, são avaliadas a partir de uma lógica restrita, para além do conteúdo que carregam: aquilo que está de acordo com as normas é considerado correto, enquanto o que delas se afasta é prontamente classificado como erro. Tal postura contribui para a construção de uma visão reducionista da língua, reforçando a ideia de que o Português se

[1] Mestrando em Letras pelo PROFLETRAS - UFPB, Emersonmkm1@gmail.com;
[2] Mestranda em Letras pelo PROFLETRAS - UFPB, Farias.deborahuepb@gmail.com;
[3] Doutor em Educação, Universidade Federal da Paraíba – UFPB, josevalmiranda@yahoo.com.br.

resume à gramática e de que seu domínio depende exclusivamente da aprendizagem, ou da memorização, de suas regras. Sabemos, contudo, que a língua em uso não se limita a esse enquadramento. Não falamos nem escrevemos, o tempo todo, segundo os ditames da gramática normativa; antes, mobilizamos recursos linguísticos variados, conforme as demandas dos contextos sociocomunicativos. Nesse sentido, cabe à escola possibilitar que os alunos transitem entre diferentes variedades linguísticas, inclusive as de prestígio, apropriando-se delas de modo consciente e crítico, de acordo com as condições de produção: para quem se fala ou escreve, com que finalidade, em que contexto, entre outros aspectos (Bortoni-Ricardo, 2004; Brasil, 1997; Geraldi, 1997).

É nessa direção que se torna fundamental, a nosso ver, redimensionarmos a noção de erro, compreendendo-o não como falha a ser simplesmente corrigida, mas como indício de processos linguísticos em curso. Acolher as formas trazidas pelos alunos, problematizá-las, compará-las e ampliá-las constitui um caminho mais produtivo para o desenvolvimento daquilo que Bortoni-Ricardo (2004) denomina *competência comunicativa*, isto é, a capacidade de usar a língua de modo adequado e situado (Bortoni-Ricardo, 2004). Nessa perspectiva, o presente trabalho tem como objetivo analisar um ditado imagético aplicado a alunos do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual de João Pessoa/PB, observando os fenômenos fonológicos que emergem dessa proposta, a fim de tecermos alguns apontamentos que contribuam para a reflexão sobre o ensino de Língua Portuguesa em uma abordagem sociointeracionista, ou mais sensível às práticas reais de linguagem.

REFERENCIAL TEÓRICO

A relação entre fala e escrita tem sido amplamente discutida nos estudos linguísticos, sobretudo quando se analisam os fenômenos fonológicos presentes nas produções de estudantes. Nessa direção, Marcuschi (2008) compreende fala e escrita como modalidades distintas de uma mesma língua, com especificidades próprias, mas articuladas nas práticas sociais. Um podcast, por exemplo, pode ser previamente roteirizado por escrito e, ainda assim, se realizar na oralidade, o que evidencia que não há hierarquia entre essas modalidades. Ambas cumprem funções comunicativas relevantes e se constituem como práticas situadas. Desse modo, entender sua dinâmica implica reconhecer que a escrita não é mera transposição da fala, isto é, “não representa a fala”

(Marcuschi, 2008, p. 191), mas possui regras, finalidades e condições de produção próprias.

No que se refere a essas especificidades, Fávero, Andrade e Aquino (2000) destacam que a fala ocorre, em geral, em interação direta, com planejamento simultâneo à produção, caráter mais coletivo e impossibilidade de apagamento. Já a escrita não envolve interação mediada, além de demandar planejamento prévio, maior controle do dizer e possibilidade de revisão. Por isso, a fala tende a ser mais espontânea, enquanto a escrita se organiza de forma mais planejada e recursiva (Marcuschi, B., 2007). Considerando esse cenário, é possível afirmar que os alunos estão mais expostos às práticas orais do que às escritas, que, em muitos casos, dependem da mediação escolar. Isso ajuda a explicar a presença de marcas da oralidade em seus textos, especialmente quando buscam representar graficamente formas que dominam prioritariamente na fala.

Diante disso, cabe à escola valorizar as variedades linguísticas que os alunos já utilizam, em vez de se limitar à correção de usos considerados inadequados. Nessa perspectiva, os PCNs (Brasil, 1997) destacam que o essencial não é falar "certo" ou "errado", mas saber adequar a linguagem às diferentes situações comunicativas. Assim, mais do que corrigir, é preciso desenvolver a capacidade de escolha linguística em função do contexto, do interlocutor e da intenção (Geraldi, 1997). Para Bortoni-Ricardo (2004), esse movimento está diretamente ligado ao desenvolvimento da chamada *competência comunicativa*, entendida como a capacidade de usar a língua de forma adequada e situada, ampliando o repertório dos alunos sem desvalorizar suas variedades de origem.

Por sua vez, no campo da Fonologia, muitos dos fenômenos presentes na escrita dos estudantes decorrem diretamente da oralidade. Entre eles, destacam-se processos como a monotongação, a ditongação e a apócope, classificados como metaplasmos, isto é, alterações fonéticas que não modificam o sentido das palavras (Milani, 2022). A epêntese, por exemplo, corresponde ao acréscimo de um som no interior do vocábulo para facilitar a pronúncia, como em "adivogado". Já a apócope diz respeito à supressão de fonemas no final das palavras, sendo frequente em formas verbais, como "cantá", "comê" e "parti". Tais ocorrências, comuns na fala cotidiana, refletem tanto estratégias de economia linguística quanto marcas regionais.

Nessa perspectiva, esses fenômenos devem ser compreendidos como manifestações legítimas da oralidade, que revelam o funcionamento do sistema linguístico dos falantes (Franchi, 2006). Ignorá-los ou tratá-los apenas como erro pode gerar afastamento e

desinteresse por parte dos alunos. Por isso, como defende Bortoni-Ricardo (2004), as intervenções pedagógicas devem ocorrer de forma contextualizada e reflexiva, favorecendo a consciência linguística sem comprometer sua relação com a língua.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao analisarmos as atividades, identificamos ocorrências de monotongação, ditongação e outros processos fonológicos. Vale destacar que nenhum dos processos registrados apareceu em todas as atividades. A seguir, apresentamos uma tabela com as formas produzidas pelos alunos que se afastam da norma-padrão do português brasileiro, os processos fonológicos correspondentes e o número de ocorrências.

Quadro 1 - Processos fonológicos identificados no ditado imagético

Forma padrão	**Forma registrada**	**Processo fonológico**	**Número de ocorrência**
tesoura	tesora	Síncope	1
	tisoura	Harmonização vocálica	1
pinguim	pirguim	Rotacismo e Assimilação	1
	pingui	Apócope	1
	piguin	Síncope	1
cuscuzeira	cuscuiseira	Ditongação/Epêntese	1
	cuscuzera	Monotongação e Síncope	2

Fonte: Os autores (2026).

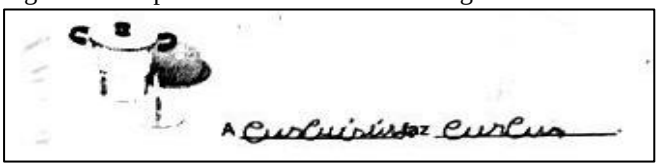
O quadro apresentado sistematiza os principais processos fonológicos identificados nas produções dos alunos a partir de um ditado imagético, tomando como referência três palavras: tesoura, pinguim e cuscuz(eira). A organização em colunas - forma padrão, forma registrada, processo fonológico e número de ocorrências - permite

visualizar, de modo claro, como os estudantes representam graficamente aquilo que já dominam na oralidade, evidenciando a relação entre fala e escrita.

No caso de “tesoura”, observam-se duas ocorrências: “tesora”, marcada por síncope (supressão de um fonema no interior da palavra), e “tisoura”, que revela um processo de harmonização vocálica, no qual há aproximação entre os sons vocálicos. Já em “pinguim”, aparecem três formas: “pirguim”, associada à rotacismo e assimilação; “pingui”, com apócope (queda de fonema final); e “piguin”, caracterizada por síncope. Esses registros mostram diferentes estratégias de simplificação ou reorganização sonora, comuns na fala e transferidas para a escrita.

Por fim, em “cuscuz(eira)”, identificam-se formas como “cuscuzeira”, relacionada à ditongação/epêntese (inserção de som para facilitar a pronúncia), e “cuscuzera”, que combina monotongação e síncope, sendo esta a forma mais recorrente entre os alunos. De modo geral, o quadro evidencia que tais ocorrências não são aleatórias, mas refletem padrões fonológicos sistemáticos da língua em uso. Assim, mais do que “erros”, esses registros funcionam como indícios importantes do funcionamento linguístico dos alunos, podendo orientar intervenções pedagógicas mais conscientes e produtivas (Milani, 2022).

Figura 1 - Resposta de aluno ao ditado imagético

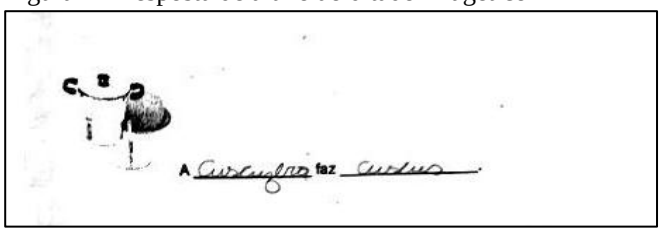


Fonte: Os autores (2026).

A grafia “cuscuiseira” (Figura 1), produzida pelo aluno em substituição à forma padrão “cuscuz(eira)”, evidencia, de modo bastante significativo, a atuação de processos fonológicos típicos da relação entre fala e escrita, com destaque para a ditongação. Nesse caso, observa-se a formação de um ditongo não previsto pela norma-padrão, decorrente da inserção da semivogal /i/ entre vogais, o que resulta na sequência “ui”. Tal ocorrência pode ser compreendida como um caso de epêntese vocálica, isto é, o acréscimo de um segmento com a finalidade de reorganizar a estrutura silábica da palavra, tornando-a mais fluida do ponto de vista articulatório. Desse modo, a forma registrada pelo aluno não se configura como uma simples “troca” aleatória, mas como um indício de como ele mobiliza conhecimentos linguísticos internalizados a partir da oralidade (Franchi, 2006;

Milani, 2022), buscando representar graficamente aquilo que percebe e produz na fala. Há, portanto, uma interação entre ditongação e epêntese que culmina em uma reconfiguração fonológica do vocábulo, aproximando a escrita de padrões fonéticos mais recorrentes no uso cotidiano da língua e evidenciando estratégias de simplificação e acomodação articulatória. Agora vejamos a resposta de outro aluno.

Figura 2 - Resposta de aluno ao ditado imagético



Fonte: Os autores (2026).

Chama-nos a atenção o fato de duas atividades, entre as analisadas – oito atividades ao todo -, apresentarem o mesmo tipo de registro para a palavra “cuscuz(eira)”, o que sugere a recorrência de determinados padrões na escrita dos alunos. Na Figura 2, por exemplo, observa-se a forma “cuscuzera”, que evidencia, de maneira mais marcante, o fenômeno da monotongação. Nesse processo, o ditongo “ei”, presente no sufixo “-zeira”, é reduzido a uma vogal simples “e”, originando a forma “-zera”. Trata-se de uma simplificação da sequência vocálica bastante frequente na fala espontânea do português brasileiro, sendo, portanto, comum que essa realização seja projetada para a escrita, especialmente por alunos em processo de consolidação da alfabetização.

No entanto, no contexto analisado, tal ocorrência merece atenção, uma vez que os estudantes já se encontram no 6º ano do Ensino Fundamental, etapa em que se espera um maior domínio das convenções ortográficas. Além da monotongação, verifica-se também a presença de síncope, caracterizada pela supressão do fonema /i/ na terminação “-eira”, o que contribui para a redução da forma para “-era”. Dessa forma, a grafia “cuscuzera” resulta da atuação conjunta de dois processos fonológicos (monotongação e síncope) que, ao simplificarem a estrutura da palavra, revelam tanto a influência da oralidade quanto estratégias de economia articulatória mobilizadas pelos alunos no momento da sua escrita (Milani, 2022).

ISSN: 2358-8829

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos que o reconhecimento e a análise das ocorrências fonológicas nas produções dos alunos permitem ao professor elaborar intervenções didáticas mais relevantes, fundamentadas nos usos concretos da língua. Nessa direção, o trabalho com a variação linguística e com os fenômenos fonológicos não pode se restringir à mera identificação de "desvios", mas deve assumir um caráter formativo, incentivando a reflexão crítica sobre as relações entre fala e escrita. Nesse contexto, a atividade de ditado imagético mostra-se especialmente produtiva, pois, ao articular imagem, oralidade e escrita, favorece a percepção de como os sons da fala se materializam graficamente, evidenciando interferências fonológicas e ampliando a consciência linguística dos estudantes.

A análise de práticas como o ditado imagético configura-se, em nossa percepção, como um ponto de partida fecundo para o desenvolvimento de atividades que promovam a observação, a comparação e a sistematização das diferenças entre modalidades e variedades linguísticas. Tal encaminhamento contribui para o aprimoramento da escrita sem desvalorizar a fala, além de possibilitar a compreensão de que também existem usos mais formais da oralidade (Marcuschi, 2008). Assim, o ensino da norma-padrão, articulado à valorização das demais variantes, deve propiciar ao aluno a capacidade de transitar entre fala e escrita de forma adequada às diversas situações sociocomunicativas (Bortoni-Ricardo, 2004).

Sob essa perspectiva, é fundamental considerarmos os gêneros textuais, orais e escritos, como práticas sociais que exigem o domínio de diferentes recursos linguísticos, inclusive os de natureza fonológica. Elementos como entonação, ritmo, pausas e pronúncia impactam diretamente a produção de gêneros orais, enquanto, na escrita, a consciência fonológica, mobilizada, por exemplo, em atividades como o ditado imagético, contribui para aspectos como ortografia e organização textual. Desse modo, ao compreender as relações entre fala e escrita (Marcuschi, 2008), o estudante amplia sua autonomia e seu senso crítico, em consonância com uma abordagem sociointeracionista voltada à formação de sujeitos linguisticamente competentes e conscientes (Antunes, 2003; Bortoni-Ricardo, 2004; Brasil, 1997, 2018; Koch; Elias, 2015; Schneuwly; Dolz, 2004).

Palavras-chave: Ditongação, Ditado imagético, Ensino Fundamental, Fonologia, Monotongação.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pcn/livro01.pdf. Acesso em: 02 out. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: https://cdn.mec.gov.br/basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 02 out. 2026.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna**: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

COSTA VAL, Maria da Graça; MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro; MARTINS, Aracy Alves; STARLING, Maria Helena Almeida Ribeiro; LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. **Avaliação do texto escolar**: professor-leitor/Aluno-autor. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia da Cunha V. de Oliveira; AQUINO, Zilda Gaspar Oliveira de. **Oralidade e escrita**: perspectivas para o ensino de língua materna. São Paulo: Cortez, 2000.

FRANCHI, Carlos. Mas o que é mesmo "Gramática"?. *In*: POSSENTI, Sírio (org.). **Mas o que é mesmo "Gramática"?**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2006. p. 11-33.

GERALDI, João Wanderley. No espaço do trabalho discursivo, alternativas. *In*: GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 115-217.

GERALDI, João Wanderley; CITELLI, Beatriz Helena Marão. (coords.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, 2001.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. Escrita e interação. *In*: KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2015. p. 31-52.

MARCUSCHI, Beth. O texto escolar: um olhar sobre sua avaliação. *In*: MARCUSCHI, Beth; SUASSUNA, Lívia. (org.). **Avaliação em Língua Portuguesa**: contribuições para a prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 61-74.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MILANI, Sebastião Elias. **Gramática histórica e dialetologia do português do Brasil**. Goiânia: Kelps, 2022.

SCHENEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares - Das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *In*: ROJO, Roxane; SALES, Glaís. (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 71-91.