

LINGUASAGEM

CONLANG NA ESCOLA: A ESCRITA E A ORALIDADE DE LÍNGUAS INVENTADAS

Beatriz Habara Morgon¹
Dirceu Cleber Conde²

RESUMO

Este artigo tem por objetivo analisar e descrever a percepção que as crianças participantes da *Oficina de Língua Inventada* (OLI) de Girardi (2020) possuem sobre o sistema escrito e falado, a fim de contribuir para a criação de um método pedagógico de aprendizagem ativa que seja mais eficiente no ensino-aprendizagem de línguas. A partir dos dados da aplicação da OLI realizada em 2022, concluímos que o aparente comportamento randômico e irregular dos alunos pode demonstrar algumas das percepções e dificuldades que eles apresentam no português. Diante disso, surgiu a necessidade de analisarmos como aspectos como as características do sistema escrita e a maneira como ele é ensinado e adquirido afetam como as crianças transferem suas intuições da Língua Materna para a Língua Inventada.

PALAVRAS-CHAVE: *Conlang*; Escrita; Oralidade; Letramento linguístico; Metodologia ativa.

ABSTRACT

This article aims to analyze and describe the perception that children participating in the *Oficina de Língua Inventada* (OLI) — Invented Language Workshop — (Girardi, 2020) have about the written and spoken system, in order to contribute to the creation of a pedagogical method of active learning that can be more efficient in the process of teaching and learning languages. Based on data from the OLI application carried out in 2022, we concluded that the students' apparent random and irregular behavior may demonstrate some of the perceptions and difficulties they present in Portuguese. Given this, there was a need to analyze how aspects such as the characteristics of the writing system and the way it is taught and acquired affect how children transfer their intuitions from their Mother Tongue to their Invented Language.

KEYWORDS: *Conlang*; Writing; Orality; Linguistic literacy; Active methodology.

Introdução

Sabe-se que, historicamente, o ensino de língua portuguesa como língua materna foi marcado pela preocupação com a gramática da norma culta (Bagno; Rangel, 2005;

¹ Graduanda em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), bolsista FAPESP. E-mail: beatrizmorgon@estudante.ufscar.br.

² Professor Associado com Dedicção Exclusiva na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). E-mail: cleberconde@ufscar.br.

Geraldini; Da Silva; Fiad, 1996; Perini, 1997; Soares, 2002) e, quando as competências linguísticas são o foco do ensino-aprendizagem, pouco ou nada se diz sobre a língua como objeto da ciência (Honda; O’Neil, 2008; Honda; O’Neil; Pippin, 2010; Ilari; Basso, 2017). Girardi (2020, p. 1) lembra que

aprender uma língua, muitas vezes, é associado a aprender a gramática dessa língua, no sentido de saber as regras da norma padrão. Assim, muitos falantes partem do pressuposto de que é preciso saber a gramática tradicional de uma língua para se falar bem e escrever. Porém, esse tipo de pensamento é baseado na visão utilitarista que tem como objetivo o ensino da escrita.

Ou seja, o ensino de língua portuguesa está voltado para a gramática e para a língua escrita, demonstrando o efeito de uma sociedade fortemente “grafocêntrica” (Gnerre, 1991). Isso é tão patente que muitos estudantes não conseguem entender a distinção entre língua falada e escrita, além de ficarem com ideais distorcidos sobre norma e linguagem.

Diante desse quadro, em que há ausência de pensamento linguístico no ambiente escolar, o *Grupo de Pesquisa em Semântica, Sintaxe e Pragmática Formais da UFSCar* (GeSER) desenvolveu o projeto intitulado *Conlang na escola: métodos para se pensar as línguas e compreender intuições*, iniciado em 2018. O termo *conlang* advém do inglês *constructed language*, traduzido livremente como *língua construída* ou *língua inventada*, se referindo a línguas não naturais em sentido amplo, ou seja, uma língua que, embora imite condições de línguas naturais, é construída artificialmente. Esse termo foi usado por Okrent (2009) em seu livro *In the Land of Invented Languages*, no qual a autora explora a história e a cultura das línguas construídas, examinando as motivações de seus criadores e o impacto dessas línguas.

Nesse contexto, surgiu a experiência da *Oficina de Língua Inventada* (OLI) (Girardi, 2020) como uma atividade lúdica que pudesse envolver estudantes do ensino fundamental em uma aventura sobre a linguagem. A Oficina busca, por meio da “engenharia reversa”, fazer com que os alunos compreendam mecanismos linguísticos da sua própria língua a partir da experiência de criar uma língua, desconstruí-la e compará-la com o português. Essa atividade já contou com três aplicações: duas em 2018 e uma em 2022. Os resultados obtidos nessas aplicações demonstram que, quando instadas a criar uma língua, as crianças afloram um conjunto de suposições que vão desde questões relativas à apreensão das relações entre escrita e fala até questões que abrangem os níveis

de análise linguística, como sintaxe, semântica e pragmática. Segundo Girardi (2020, p. 11), a proposta da OLI é aproveitar os dados produzidos pelos alunos e

demonstrar como a língua pode ser ensinada para que os estudantes a compreendam enquanto objeto científico, fazendo-os pensar epilinguisticamente na complexidade, isto é, os estudantes são induzidos a refletir sobre as regras gramaticais existentes na própria língua materna a partir de sua língua inventada.

Este artigo apresenta uma parte dos resultados da terceira aplicação da OLI, em que visamos examinar as intuições e percepções que as crianças participantes têm sobre a escrita da língua portuguesa e de suas *conlangs*, de modo a compreendermos melhor qual é a dinâmica de fatores que dialogam entre elas. Os dados levantados até o momento têm servido de base para refletirmos sobre como seria possível estimular as crianças a pensarem linguisticamente as relações entre língua falada e escrita, além de contribuir com futuras reflexões que auxiliem no ensino-aprendizagem de língua materna a partir de exercícios de *conlang* melhor estruturados.

Para tanto, o presente artigo está organizado nas seguintes partes: em *Conlang e educação* apresentamos um panorama sobre as poucas pesquisas nessa área que servem de fundamentação para nosso trabalho; em *Objetivo e metodologia* explicamos qual o objetivo do projeto e como os dados foram coletados e organizados; em *Resultados* mostramos os dados obtidos, dispostos em tabelas e com exemplos de *conlangs*, procurando explicar alguns dos conceitos e fenômenos linguísticos envolvidos; em *Discussão*, abordamos os dados de modo a interpretá-los, tentando compreender as intuições dos participantes sobre a interação entre fala e escrita; e, finalmente, em *Considerações finais* abordamos possíveis caminhos da metodologia da OLI.

Conlang e educação

Okrent (2009) analisa o fenômeno das línguas inventadas desde seu primeiro registro no século XII e mostra como, desde então, centenas de línguas surgiram a partir do gênio humano motivadas por diferentes pretextos. Por vezes, muitos “inventores” desejavam “corrigir” as línguas naturais, o que normalmente levava a uma inoperação da língua inventada e só reforçava uma ideia equivocada de que as línguas naturais eram defeituosas ou ineficientes. O caso bem-sucedido do esperanto prova que uma língua

inventada com propósitos comunicacionais tem mais chance de ter sucesso, pois se relaciona mais à natureza das línguas do que a sua mera correção.

Nos mais de oito séculos registrados de história de *conlangs*, por motivos e caminhos diversos, elas foram vistas como produto de mentes excêntricas ou de projetos políticos. No entanto, quando elas chegam à literatura e à televisão, passam a uma nova abordagem que enxerga o valor artístico do engenho humano, como no clássico *Klinton* de *Star Trek* (Ager, 2024a) ou do *Chakobsa* na recente adaptação de *Duna* (Ager, 2024b).

Saindo do cenário da cultura pop, pesquisadores vêm analisando como aplicar esses exercícios epilinguísticos na educação. Neste campo, os pesquisadores britânicos Adger e Van Urk (2020) trabalharam com *conlang* no que corresponde ao ensino fundamental brasileiro (6 a 14 anos); nas séries iniciais do médio (14 a 15 anos) e séries finais da graduação (21 a 23 anos). As conclusões sobre o resultado desse trabalho apontaram para dois aspectos principais: (i) o poder criativo dos estudantes era desenvolvido a ponto de entenderem o que era relevante fazer do ponto de vista linguístico; (ii) o jogo da *conlang* motivava os estudantes a elaborarem determinadas questões: “Isso funciona na minha língua? As línguas humanas funcionam desse jeito? Quais regras eu posso quebrar?” (Adger; Urk, 2020, p. 68).

No contexto brasileiro, Girardi (2020) desenvolveu e aplicou a OLI em turmas de 6º ano em dois momentos em uma escola de São Carlos–SP. Na primeira aplicação, quando solicitados a criarem sua própria língua com pouca orientação, poucos alunos se preocuparam com a língua falada ou com a eficiência comunicativa. Nessa fase, a maioria dos grupos criou uma “tradução” de letra para desenho (como uma árvore para A, uma bolsa para B, etc.) ou para sílaba (“ZE” para A, “A” para B, etc.).

Na segunda aplicação, a autora demonstra que houve uma substancial mudança quando os alunos foram instados a entenderem a diferença entre fala e escrita e, a partir de então, começaram a desenvolver, de modo mais distanciado da convenção escrita, suas suposições de funcionamento da língua, ou seja, suas intuições. Nesse momento, a emergência de regularidades e a indicação de agramaticalidades pelos alunos nas *conlangs* sugerem um sinal de entendimento inicial dos fenômenos, como indicado por Adger e Van Urk (2020).

As percepções desenvolvidas nos estudantes possibilitaram o entendimento de regras importantes reveladoras da natureza da(s) língua(s) através do método que engloba a “engenharia reversa”: construção de uma língua → desconstrução → comparação com a língua materna. Ao inventar uma língua, os educandos se debruçam sobre a sua própria

língua e na desconstrução conseguem identificar as estruturas e as estratégias do mecanismo.

Nesse sentido, um dos fundamentos dessa perspectiva é a possibilidade de levar aos estudantes da educação básica uma vivência experimental com conceitos linguísticos, tais como recursividade, relação arbitrária entre grafema e fonema, vinculação e governança, entre outros. Isso visa promover o que os pesquisadores Honda e O’Neil denominam de “letramento linguístico”, no sentido de levar o conhecimento científico sobre as línguas para as escolas (Honda; O’Neil, 2008; Honda; O’Neil; Pippin, 2010). Segundo Ilari e Basso (2017, p. 67), a proposta dos autores

é ambiciosa e vê no estudo da língua natural uma oportunidade para dar início à educação científica em sentido amplo. A ideia é usar a língua natural, cujos mecanismos são de conhecimento (ainda que implícito) de todos os falantes, como terreno para a formulação, testagem, corroboração e refutação de hipóteses.

A estratégia da OLI, ao gerar *conlangs*, produz resultados pedagógicos que podem estimular: a) caminhos e soluções criativas resultando reflexões lógicas e estruturantes sobre as línguas, como as da criação das regras de um jogo; b) o olhar para as línguas naturais como fenômenos explicitáveis para além da mera norma ou do utilitarismo de uma língua natural; c) a experimentação do movimento de se fazer ciência, pois ao criar hipóteses e testá-las, os estudantes aprendem pressupostos básicos do pensar científico. Além disso, tal empreendimento no pensar linguisticamente é uma bandeira cidadã, pois se o educando tem direito a compreender os fundamentos de ciências como física, química e biologia, é direito dele também compreender o funcionamento das línguas naturais.

Tendo em vista o ensino grafocêntrico da língua portuguesa como língua materna, a dificuldade encontrada pelos alunos nas aplicações anteriores e procurando aprimorar a OLI como um método pedagógico de *conlang*, neste artigo focamos nas intuições e percepções que as crianças participantes têm sobre o sistema escrito e a fala.

A escrita, assim como outros “fenômenos humanos que, ao invés de serem analisados como fenômenos históricos e sociais, são encarados como fenômenos naturais” (Duarte, 2000, p. 13), entra no imaginário das crianças como algo já dado e não como uma construção histórica. Isso se relaciona à concepção “bancária” de educação denunciada por Freire (2003, p. 17): “uma sociedade na qual os educadores veem os alunos como um mero banco onde se deposita o conhecimento”. Desse modo, a escrita e

a fala, patrimônios essencialmente humanos, ficam sujeitas a uma reificação da normatização e da disciplina, sem terem sentido, a não ser o do ferramental. Isso leva um estudante a jamais se perguntar o porquê de o fone /s/ ser representado pelos grafemas: *s*, *sc*, *ss*, *c*, *ç*, *xc*, *x*, *z*.

Por isso, a reflexão sobre as relações entre fala e escrita podem produzir um movimento que vai ao encontro das concepções científicas e históricas do aparato da linguagem humana, tornando o aprendiz mais sensível às questões que cercam essa “silenciosa engrenagem [...] vítima de seu próprio sucesso” (Deutscher, 2014, p. 15)

Procurando ir contra essa educação bancária e trabalhar o pensamento científico sobre linguagem nas crianças, a OLI estabelece uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem, uma vez que o aluno é instigado a testar e decifrar os conceitos linguísticos de forma autônoma. Dessa forma, ele se torna o principal agente de sua própria aprendizagem enquanto o professor oferece suporte. Valente, Almeida e Geraldini (2017, p. 458–459), ao abordar as concepções e aplicações de metodologias ativas em distintos níveis de ensino, comentam como

destaca-se como um dos desafios à educação o repensar sobre novas propostas educativas que superem a instrução ditada pelo livro didático, centrada no dizer do professor e na passividade do aluno. É importante considerar as práticas sociais inerentes à cultura digital, marcadas pela participação, criação, invenção, abertura dos limites espaciais e temporais da sala de aula e dos espaços formais de educação, integrando distintos espaços de produção do saber, contextos e culturas, acontecimentos do cotidiano e conhecimentos de distintas naturezas. A exploração dessas características e marcas demanda reconsiderar o currículo e as metodologias que colocam o aluno no centro do processo educativo e focam a aprendizagem ativa.

Dessa forma, transpor as intuições reificadas dos estudantes e levá-los à reflexão sobre as línguas naturais a partir de outras intuições, observando as relações entre fala e escrita, seja no nível da representação gráfica ou no nível dos gêneros textuais, é uma tarefa bastante necessária com vistas a formular métodos que levem à aprendizagem significativa e crítica dos futuros cidadãos.

Objetivo e metodologia

O objetivo principal deste artigo é analisar e descrever a intuição e a percepção que as crianças participantes da OLI têm sobre a língua escrita de modo a compreender

mecanismos que possam ser aproveitados no futuro desenvolvimento de metodologias pedagógicas como, por exemplo, refletir sobre exercícios de *conlang* que estimulam a compreensão sobre a dinâmica entre escrita e falada do ponto de vista dos grafemas e dos fonemas, sempre considerando o conceito de aprendizagem ativa (Pilati, 2017).

Os dados provêm de uma pesquisa de Iniciação Científica de mesmo nome, financiada pela FAPESP, cuja proposta se insere no projeto de pesquisa *Conlang na escola: métodos para se pensar as línguas e compreender intuições* ao qual também está vinculado à pesquisa de doutoramento *O ensino de conceitos linguísticos: problemática e método*³ de Jane Eder Girardi, e que se baseou na aplicação da OLI entre maio e julho de 2022.

Nessa aplicação da OLI, os participantes são incentivados a criarem um enredo a partir de uma história em quadrinhos na qual viajantes do tempo encontram uma civilização desconhecida cuja língua os participantes da pesquisa devem elaborar. A oficina foi desenvolvida em duas turmas de 6º ano na *Escola Estadual Dona Aracy Leite Pereira Lopes* (São Carlos–SP): a turma A continha 30 alunos e a turma B, 28 alunos.

A única diferença entre as turmas é a presença da lista de Swadesh⁴, uma espécie de lista de sugestões de termos a serem criados, na turma A, enquanto na turma B, apenas o enredo é estimulado. Esta lista foi usada para criar um grupo de controle e identificar se a sugestão de termos a serem criados suscitaria dúvidas por parte dos alunos e os influenciaria a identificar regularidades.

Considerando que nosso foco é compreender as intuições sobre a escrita e fala na relação com a *conlang*, de posse do material produzido pelos participantes procedemos com as seguintes etapas: a) sorteamos 12 estudantes (sendo 6 de cada turma - aproximadamente 20% dos indivíduos que participaram da oficina) para que lessem trechos de suas línguas inventadas; b) registramos em áudio as leituras. Por vezes, os estudantes sorteados não haviam construído muitos trechos da língua inventada e por isso realizamos uma seleção dos conteúdos mais significativos e que tivessem sido feitos pela maioria para comparação dos mesmos trechos.

³ Autorização do Comitê de Ética em Pesquisa (CAAE 44250021.8.0000.5504).

⁴ Como a presença da lista não afetou significativamente as porcentagens e ela se trata de um instrumento mais sintático-semântico do que fonético-fonológico, não a abordaremos neste artigo, uma vez que não é seu intuito.

Em posse das atividades digitalizadas e dos áudios, foram criadas listas com a transcrição da LInv (língua inventada), sua tradução na LM (língua materna) e sua leitura fonética, além de tabelas com a porcentagem dos grafemas e fonemas utilizados.

Resultados

Comportamento Randômico

Assim como observado em Girardi (2020), embora alguns alunos conseguissem se lembrar e retomar palavras já criadas, a maioria não apresentava tal comportamento, criando novas palavras toda vez que um termo aparecia, em alguns casos até na mesma frase, como no exemplo 1:

(1) LInv: HAI TUBEM? YANG SHU UI? LÁ SU IATU IEM?

LM: OI TUDO BEM? QUEM SÃO VOCÊS? DE ONDE VOCÊS VÊM?

Os dados ainda são muito iniciais e relativamente escassos para compreendermos se realmente existe uma distinção entre esses usos ou se se trata de uma falta de atenção dos alunos. Isso porque, o que a princípio parece indicar um comportamento randômico e assistemático, na verdade, pode representar uma intuição que os alunos possuem sobre o sistema escrito. Em pesquisas recentes produzidas pelo grupo, percebemos que os alunos têm certo conhecimento da sistematicidade da língua, uma vez que estruturas que eram regulares em português tendiam a permanecer regulares na LInv, assim como as irregulares continuaram irregulares. Por exemplo, os participantes mantiveram a estrutura SVO do português e algumas categorias gramaticais, como a dos pronomes, quase não apresentavam variação, enquanto a dos verbos era a que mais variava. Isso demonstra que os alunos entendem que certas categorias são mais variáveis que outras e se utilizaram desse recurso em suas LInv.

O problema da segmentação

Na maioria dos casos analisados, o número de palavras na LInv era o mesmo que o da LM, demonstrando que os alunos realizavam uma tradução literal, termo por termo. Em alguns casos, porém, duas palavras em português, mas que representam uma unidade

de sentido, ou seja, um sintagma nominal com duas palavras, viraram uma palavra na LInv, como em:

- (1) LInv: HAI **TUBEM?** YANG SHU UI? LÁ SU IATU IEM?
LM: OI **TUDO BEM?** QUEM SÃO VOCÊS? DE ONDE VOCÊS VÊM?
- (2) LInv: HYIYI YABAY NIYU NAYO! **YABOY** NAGO MYRAI AYO
LM: OLÁ QUEM SÃO VOCÊS **O QUE** VOCÊS FAZEM AQUI

Isso pode demonstrar que as crianças reconhecem a unidade de sentido como um sintagma e, buscando otimizar a LInv, utilizam apenas uma palavra, representando uma das fases da alfabetização descritas por Ferreiro e Teberosky (1999), denominada de hipótese silábica. Nela, a criança descobre que a escrita está relacionada com as partes orais que pronuncia ao falar as palavras e supõe que apenas uma letra pode representar as sílabas graficamente.

Quando a criança chega à escola, já possui uma grande bagagem de conhecimento linguístico, principalmente sobre a língua oral, a primeira com que tem contato em casa e consegue aprender sem um ensino formal. Essa criança já entende que, na oralidade, não há uma divisão tão clara entre palavras, falamos de forma fluída, enquanto na escrita há uma separação gráfica entre as palavras: por exemplo, como escrevemos e lemos a frase “as casas amarelas”. Logo, é compreensível que, no início da alfabetização, a criança traga suas intuições da língua falada para a língua escrita e junte graficamente sequências que parecem ser pronunciadas juntas, como “derepente”.

Em casos mais extremos, eles se utilizavam de três, duas ou até uma palavra na LInv para representar toda uma frase em português, como no exemplo 3:

- (3) LInv: PLOS
LM: OI TUDO BEM COM VOCÊS

Nesse caso, vemos uma espécie de holófrase, um termo usado na *Aquisição de Linguagem* para se referir a uma enunciação gramaticalmente não estruturada, geralmente constituída de uma única palavra, que é característica do estágio inicial de aprendizagem de linguagem em criança como, por exemplo, “papa”, “mais”, “colo”. A holófrase às vezes também é identificada em enunciados de adultos onde não há contrastividade estrutural interna, como “obrigado”, “desculpa”, “cuidado”. Ela pode se assemelhar a

uma interjeição, mas enquanto uma interjeição é linguística e tem uma função gramatical específica, uma holófrase é simplesmente uma vocalização memorizada por aspecto e usada sem intenção gramatical (Crystal, 2008).

O participante foi indagado sobre possíveis modificações na frase na LM, ao qual sua resposta foram novas palavras na LInv. Dessa forma, é possível notar que eles não possuem noção de segmentação da frase, ou seja, que ela possui componentes diferentes e cada um apresenta uma característica e função própria. Além disso, os alunos não demonstraram interesse em brincar e experimentar com a ordem dos elementos da frase, mantendo a mesma sintaxe da LM.

Influência do inglês na escrita

Analisando as línguas inventadas, foi perceptível, na escrita de vários participantes, uma forte influência do inglês, por exemplo, no uso de sílabas travadas (sem vogais) e de grafemas menos usuais na escrita padrão como Y e K. Observemos o exemplo 4:

(4) LInv: NO SIG PAROÇA AS TOFEK

LM: NOS SIGA PARA A CIDADE

As sílabas em português brasileiro (PB) são formadas por ataque e rima, a última subdividida em núcleo e coda. Apenas o núcleo é obrigatório, sendo sempre ocupado por uma vogal. Por exemplo, na palavra *pastar* temos:

Ataque	Núcleo	Coda		Ataque	Núcleo	Coda
p	a	s		t	a	r

No exemplo 4, aparecem duas palavras terminadas em consoantes não usuais em posição de coda silábica, que em PB é ocupada apenas pelas consoantes /S/, /R/, /L/ e /N/. Em sua leitura, o participante pronunciou uma delas [sigi] e a outra [tofi]. Ou seja, em uma pronúncia houve a adição de um som no final da palavra e na outra, a remoção de um som no final da palavra, fenômenos fonológicos denominados paragoge e apócope, respectivamente. Isso demonstra que, por mais que haja uma influência na escrita, a pronúncia dos alunos seguiu mecanismos da fonologia do português.

Frequência inversamente proporcional dos grafemas

Como comentado na subseção anterior, os alunos se utilizaram de muitas letras não usuais na LM, como K, Y, H, Z. Neste exemplo já visto, foram usadas 10 letras Y em apenas uma frase:

(2) LInv: HYIYI YABAY NIYU NAYO! YABOY NAGO MYRAI AYO
LM: OLÁ QUEM SÃO VOCÊS O QUE VOCÊS FAZEM AQUI

Buscando analisar tal acontecimento de forma numérica, foi feita a contagem dos grafemas utilizados pelos alunos e encontradas as seguintes porcentagens:

GRAFEMA	FREQ. PORT.	FREQ. ING.	FREQ. LInv.	FREQ. Uso
A	14,63%	8,17%	13,08%	100,00%
B	1,04%	1,49%	4,76%	91,67%
C	3,88%	2,78%	3,04%	66,67%
D	4,99%	4,25%	2,17%	58,33%
E	12,57%	12,70%	5,97%	91,67%
F	1,02%	2,23%	1,73%	58,33%
G	1,30%	2,02%	2,64%	75,00%
H	1,28%	6,09%	4,53%	83,33%
I	6,18%	6,97%	12,64%	91,67%
J	0,40%	0,15%	0,99%	16,67%
K	0,02%	0,77%	3,22%	41,67%
L	2,78%	4,03%	5,69%	100,00%
M	4,74%	2,41%	4,31%	91,67%
N	5,05%	6,75%	4,71%	91,67%
O	10,73%	7,51%	7,54%	100,00%
P	2,52%	1,93%	3,03%	75,00%
Q	1,20%	0,10%	2,88%	33,33%
R	6,53%	5,99%	3,69%	83,33%
S	7,81%	6,33%	7,90%	91,67%
T	4,33%	9,06%	4,44%	91,67%

U	4,63%	2,76%	6,96%	91,67%
V	1,67%	0,98%	3,28%	41,67%
W	0,01%	2,36%	1,30%	16,67%
X	0,21%	0,15%	0,76%	25,00%
Y	0,01%	1,97%	8,79%	41,67%
Z	0,47%	0,07%	2,47%	16,67%

Tabela 1 - Frequência dos Grafemas⁵

Para essa tabela, utilizamos a frequência dos grafemas em português, língua materna dos participantes; em inglês, língua que possui enorme influência no contexto atual e, conseqüentemente, a língua com que os alunos possuem maior contato além da LM; na língua inventada (Freq.LInv), ou seja, das línguas que se utilizaram de tal grafema, qual foi sua porcentagem de aparição; e a frequência de uso (Freq.Uso) representando quantas das doze línguas inventadas analisadas se utilizaram do grafema em questão.

Na Tabela 1, é possível notar que alguns grafemas mantêm uma porcentagem similar ao PB na LInv, como em A, F ou M; alguns apresentam uma diminuição, como em D, E ou O, e outros, um aumento, como em B, G ou W. Dessa forma, o que temos em vários casos é uma frequência de uso inversamente proporcional dos grafemas na LInv em relação à LM. Por exemplo: E é a segunda letra mais comum em português, com uma presença de 12,57%, mas na LInv aparece apenas 5,97% das vezes, por mais que tenha sido usada por quase todos os alunos; enquanto o Y, uma das letras mais raras, com 0,01% de frequência, aparece 8,79% nas LInv.

Considerando o que vimos até o momento, é possível supor que isso represente uma forte influência do inglês, uma vez que são letras comuns no idioma, e as porcentagens mostram como eles buscaram se aproximam mais do idioma estrangeiro, ou por uma percepção que os alunos têm de que essas letras, por não serem comuns em PB, são mais difíceis, o que teria relação com sua tendência de tornar sua escrita um código indecifrável, como mostra Girardi (2020).

Observamos não só uma tendência ao indecifrável, mas também ao exótico, como se os alunos apresentassem uma espécie de glossolalia. Este termo se refere a um fenômeno linguístico caracterizado pela produção de sons e palavras sem sentido aparente. É uma prática comumente associada a contextos religiosos e espirituais,

⁵ Fonte: Elaboração própria a partir de *Decifrando Textos em Português* (2024) e Lewand (2024).

denominada como “falar em línguas”, onde os indivíduos acreditam estar se comunicando com uma entidade divina ou manifestando o poder do Espírito Santo (Maliska, 2010).

A autenticidade da glossolalia é fortemente criticada, com a argumentação de que muitas vezes os sons produzidos não passam de vocalizações aleatórias sem qualquer significado e tratam-se dos sons presentes na LM, não havendo “criação” ou utilização de outros sons, como analisado nos dados das LInv. Outra crítica comum é a falta de consenso em relação à interpretação das línguas faladas, já que muitas vezes não há uma tradução clara ou precisa, algo que também aconteceu em algumas LInv.

Pronúncias variáveis para o mesmo grafema

Alguns alunos apresentaram pronúncias variáveis para um mesmo grafema, principalmente /h/, ora pronunciado mudo, ora aspirado — novamente mostrando uma possível influência do inglês. Veja os exemplos a seguir, retirados de uma mesma LInv:

(5) LInv: VIA LAI EL VOHEIS

LM: QUEM SÃO VOCÊS

(6) LInv: NUS HIG

LM: NOS SIGA

(7) LInv: HEI IUDO BUEM

LM: OI TUDO BEM

Em 5 e 6 o grafema H não apresentava som, como ocorre em português, enquanto em 7 era lido aspirado, como ocorre em inglês. Essa variação de pronúncia é uma coisa que ocorre nas línguas naturais: em português, por exemplo, o grafema S apresenta sons diferentes na palavra “asa” e na palavra “pasta”. Isso, porém, possui uma lógica e uma sistematicidade (*s* entre vogais é sonorizado), o que ainda não foi comprovado no caso das LInv e pode ser analisado adiante.

Buscando analisar qual a relação entre grafema e fonema que os alunos realizam, foi feita a transcrição fonética de todas as frases coletadas e montada uma tabela de porcentagem, seguindo a mesma lógica da tabela de grafemas. A separação entre os fonemas vocálicos e consonantais nas tabelas é apenas uma escolha pessoal, buscando uma melhor didática e visualização dos dados.

Como estamos utilizando a língua inglesa como língua de comparação, por mais que o alfabeto e, portanto, os grafemas sejam os mesmos, a fonologia se diferencia bastante. Dessa forma, alguns fonemas presentes em português não estão presentes em inglês e vice-versa. O traço representa a ausência do fonema da linha na língua da coluna correspondente.

FONEMA (VOGAIS)	FREQ. PORT.	FREQ. ING.	FREQ. LInv.	FREQ. Uso
i	8,57%	3,61%	14,24%	100,00%
ɪ		6,32%		
e	4,82%	1,79%	4,05%	75,00%
ɛ	1,91%	2,86%	0,58%	25,00%
a	12,94%	-	13,03%	100,00%
ɐ		-		
ʊ	5,49%	0,43%	7,04%	91,67%
u		1,93%		
o	2,71%	1,25%	4,87%	100,00%
ɔ	1,00%	3,25%	2,42%	41,67%
æ	-	2,10%	-	-
ə	-	11,49%	-	-
ʌ	-	1,74%	-	-
ɑ	-	1,45%	-	-
ɒ	-	1,18%	-	-
ã	2,12%	-	1,68%	41,67%
ẽ	2,30%	-	1,81%	50,00%
ĩ	1,75%	-	1,84%	33,33%
õ	0,75%	-	1,12%	25,00%
ũ	1,27%	-	1,30%	16,67%
j	3,13%	0,81%	8,03%	66,67%
~j	1,48%	-		
w	3,19%	1,95%	2,28%	66,67%
~w	1,23%	-		

Tabela 2 - Frequência dos fonemas vocálicos⁶

Em português não será feita a distinção entre [i]/[ɪ], [a]/[æ] e [u]/[ʊ], como em posição pretônica e postônica, uma vez que esses fonemas não são traços distintivos no PB. Isso pode ser aprofundado em pesquisas futuras. Igualmente, não será feita a distinção entre as semivogais [j] e [w] orais ou nasalizadas, uma vez que não são traços distintivos nem o foco da pesquisa.

Nota-se que os alunos mantiveram a preferência por sons fechados a sons abertos — [e]/[ɛ] e [o]/[ɔ] — e se utilizaram das vogais nasais (traço não presente na fonologia do inglês), que mantiveram uma porcentagem similar. Da mesma forma, eles não utilizaram fonemas que ocorrem só no inglês. Houve um aumento significativo na presença da semivogal /j/, que pode ser justificado pelo aumento do uso do grafema Y analisado no item 4.4 (8,79%).

FONEMA (CONSO.)	FREQ. PORT.	FREQ. ING.	FREQ. LInv.	FREQ. Uso
p	2,29%	2,15%	3,10%	75,00%
b	1,09%	1,80%	4,75%	83,33%
m	4,12%	2,76%	3,39%	83,33%
f	1,46%	1,71%	2,33%	66,67%
v	1,23%	2,01%	3,58%	41,67%
t	3,94%	6,91%	4,77%	100,00%
d	2,64%	4,21%	2,20%	58,33%
n	2,40%	7,11%	3,99%	66,67%
r	3,58%	-	1,46%	41,67%
s	4,18%	4,75%	7,40%	91,67%
z	1,81%	2,76%	2,42%	41,67%
ʃ	2,12%	0,97%	3,04%	66,67%
ʒ	1,32%	0,07%	1,60%	33,33%
l	1,72%	3,96%	5,67%	91,67%
ɫ	3,37%	6,94%	2,44%	66,67%
ɲ	0,68%	-	0,93%	8,33%
ʎ	0,21%	-	0,37%	8,33%

⁶ Fonte: Elaboração própria a partir de Alcaim, Solewicz e Moraes (1992) e Cmloegcmluin (2012).

k		4,19%	3,18%	5,38%	75,00%
g		0,93%	0,80%	2,59%	75,00%
R	x	2,06%	-	2,64%	58,33%
	ɣ		-		
	h		1,40%		
	ɦ		-		
θ		-	0,41%	-	-
ð		-	2,95%	-	-
ŋ		-	0,99%	-	-

Tabela 3 - Frequência dos fonemas consonantais⁷

Devido a sua grande similaridade, os sons fricativos mais posteriores [x], [ɣ], [h] e [ɦ] serão agrupados sobre o arquifonema /R/, representado na transcrição fonética por [h] para facilitar e permitir a comparação com a língua inglesa.

Percebe-se que os participantes mantiveram a preferência por consoantes desvozeadas em 4 dos 6 casos (exceções /p/x/b/ e /f/x/v/), porém inverteram a preferência pelas nasais M (de 4,12% para 3,39%) e N (de 2,40% para 3,99%). Eles apresentaram uma maior frequência do uso de sibilantes — [s], [z], [ʃ] e [ʒ] — (2,30% x 3,40%) e preferência pelo fonema /ɹ/ (2,44%) à /r/ (1,46%). Chamamos atenção também, para a baixa frequência de uso dos fonemas /ɲ/ e /ʎ/, utilizados em apenas 8,33% das LI. Novamente, as crianças não se utilizam de sons que não ocorrem na fonologia do português.

Analisar os números isolados, porém, sem seu contexto de realização, pode levar a mal-entendidos. Por exemplo, nos dados analisados foram encontradas 37 vezes o grafema R, sendo suas realizações: 6 como /h/, 8 como /r/, 16 como /ɹ/, 4 foram lidos como mudos e 3 como outros fonemas (muitas vezes as crianças não entendiam a própria letra). Dessa forma, poderíamos supor que a prevalência do grafema /ɹ/ pode indicar uma influência do inglês. Contudo, esse som existe em português e foi usado nas mesmas situações em que ocorre na LM: quando aparecia em começo de palavra ele era lido /h/, como na palavra “rato”, no meio de dígrafos era lido /r/, como em “prato” e no final da sílaba era lido /ɹ/ como em “porta”, na leitura do interior de São Paulo. Nenhuma

⁷ Fonte: Elaboração própria a partir de Alcaim, Solewicz e Moraes (1992) e Cmløegcmluin (2012).

apresentou /ɥ/ no início de palavra, reforçando que as crianças optam por se utilizar da fonologia da LM.

Da mesma forma, o grafema H foi representado 42 vezes, sendo 14 vezes aspirado /h/, 12 vezes mudo, 8 vezes em dígrafos (ch, sh, nh, lh) e 8 vezes lido como outros fonemas. Por mais que haja uma prevalência do H aspirado, ele aparece majoritariamente no início de palavras, algo permitido pela gramática brasileira, como na palavra “helicóptero”. Além disso, é importante ressaltar que o H no “internetês”, o linguajar específico da internet, vêm sendo utilizado de novas formas, apresentando diversas funções como o H aspirado nas risadas “hahaha”, “hehehe”, “hihihi” e o H que serve de acentuação em “eh” para indiciar o verbo “é” e diferenciá-lo da conjunção “e”.

Ausência de diacríticos

Um diacrítico é um sinal gráfico que se coloca sobre, sob ou através de uma letra para conferir-lhe um novo valor fonético e/ou fonológico. A língua inglesa apresenta pouquíssimos diacríticos, ocorrendo majoritariamente em palavras oriundas de outros idiomas. Já o português, entre outras línguas latinas, é conhecido pelo alto uso de diacríticos como, por exemplo, o acento para sílaba tônica, diferenciação entre vogal aberta e fechada, nasalização e cedilha como diacrítico etimológico.

Por isso, nos chamou a atenção o fato dos alunos não terem utilizado tal recurso nas LInv, por mais que tivéssemos sugerido tal possibilidade em umas das primeiras semanas. Abaixo estão as únicas ocorrências de diacríticos encontradas nos alunos selecionados:

(1) LInv: HAI TUBEM? YANG SHU UI? **LÁ** SU IATU IEM?

LM: OI TUDO BEM? QUEM SÃO VOCÊS? DE ONDE VOCÊS VEM?

(4) LInv: NO SIG **PAROÇA** AS TOFEK

LM: NOS SIGA PARA A CIDADE

(8) LInv: **MAÇÔ**

LM: MAÇÃ

(9) LInv: SAV **SÃE** SBAMCAMOSTA H TAB RINBA

LM: NÓS NÃO ENTENDEMOS A SUA LÍNGUA

(10) LInv: VITW SENT **TÕA** SAV

LM: ENTAO VENHAM COM NÓS

Em 1 e 4 o uso do diacrítico não é relacionado com a acentuação da tradução, como em 8 e 9, embora em 8 o uso não seja relacionado ao acento tônico da palavra, que foi lida como ['ma.su]. Por fim, em 10, o uso parece relacionado com a presença da nasalização na tradução. Como o uso dos diacríticos foi variado, não é possível afirmar que houve um entendimento do conceito e conseqüente sistematização por parte dos alunos. Podemos supor que, novamente na tentativa de dificultar sua escrita, os símbolos foram adicionados apenas graficamente, não alterando a fonologia, demonstrando mais uma vez que os alunos não entendem a relação entre esses dois sistemas.

Discussão

Diante dos dados apresentados, vimos a necessidade de observar como o sistema de escrita influencia a percepção do aprendente sobre as relações entre língua falada e escrita. É de se supor que um sistema que favoreça as relações fonografêmicas irá motivar determinadas percepções, em oposição a um sistema, por exemplo, ideográfico, que irá impor outros desafios aos seu aprendentes.

Na primeira aplicação da OLI (Girardi, 2020), na qual os alunos não receberam nenhum tipo de orientação, a maioria dos grupos desenvolveu sua língua relacionando uma letra do alfabeto a um desenho ou a uma sílaba. Ou seja, sem perceber, os alunos se utilizaram, ainda que primitivamente, de outros sistemas de escrita, respectivamente ideográficos e silábicos. Já na segunda aplicação, em 2022, eles foram instruídos a utilizarem apenas o alfabeto latino para permitir uma melhor comparação entre a escrita da *conlang* e do português e sua realização fonética. Isso, porém, é algo que, uma vez que tenhamos um método mais sólido, pode e deve ser testado com outros sistemas de escrita.

Nota-se que o primeiro instinto das crianças é criar uma escrita que seja complexa, indecifrável e incomunicável, demonstrando a percepção que elas possuem sobre a escrita da LM. Isso reflete como o sistema escrito lhes é ensinado, apenas como uma decodificação (leitura) e codificação (escrita), muitas vezes sendo apenas uma mera reprodução sem entendimento.

Entretanto, nesta última aplicação, em algumas situações, como comentado, os alunos pareceram tentar simplificar sua LInv. Por exemplo, enquanto no português existem 8 formas de registrar o fonema /s/ (s, sc, ss, c, ç, xc, x, z), nas línguas inventadas elas se reduziram a 4 (s, ss, ç, x). A ausência de diacríticos também pode representar essa

tentativa dos participantes de simplificação e os pontos da ortografia onde eles apresentam mais dificuldades de aprendizagem. Portanto, ainda é muito incerto em que momentos os alunos não refletem sobre a sistematicidade e economia da língua ou quando tentam sistematizá-la e simplificá-la.

Também é de se supor que, além do tipo de sistema de escrita, cada um deles ofereça certas opções quanto a forma como é (i) ensinado e (ii) adquirido devido às suas características. Isso também influencia as suposições e intuições que os falantes nativos apresentam sobre esse sistema. Dessa forma, temas como alfabetização, letramento e aquisição de linguagem também são conceitos que precisam ser entendidos e abrangidos pelo método.

Quanto ao ensino da língua (i), durante décadas, discutiu-se que métodos de alfabetização seriam mais eficientes: os sintéticos (que partem da letra, da relação letra-som, ou da sílaba, para chegar à palavra), ou os analíticos/globais; (que partem das unidades maiores da língua, como a frase). Entre os métodos sintéticos estão o alfabético, o fônico, o silábico, entre outros; e entre os globais estão o de palavração, sentencição, historiado, entre outros. Cada um desses métodos apresenta vantagens e desvantagens, uma vez que não há um método milagroso que funcionará para todas as crianças.

Nas décadas de 70 e 80, porém, houve uma diminuição nas pesquisas em métodos de ensino, pois

a intensa divulgação e o elevado prestígio acadêmico das ideias de Emilia Ferreiro fizeram com que o interesse sobre como o professor ensina se deslocasse para a questão como a criança aprende, o que gerou mudanças importantes nos paradigmas de pesquisa e nos temas tratados pelos teóricos (Carvalho, 2005, p. 19).

Dessa forma, quanto à aquisição da língua (ii), é notável que a aquisição da linguagem oral ocorre naturalmente, ao passo que a escrita precisa de um ensino mais sistematizado. As psicolinguistas Ferreiro e Teberosky (1999) conceituam que a aquisição da escrita é baseada no sujeito em interação com o objeto de conhecimento (escrita) e “mostram que a criança antes de iniciar na vida escolar já tem ideias e hipóteses sobre o sistema alfabético, descrevendo as fases do desenvolvimento que a criança passa, até que se aproprie da escrita” (Marinho; Corbani, 2024, p. 11). As quatro fases descritas pelas autoras são: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético (Ferreiro; Teberosky, 1999). Ilari e Basso (2017, p. 80) explicam como essas pesquisadoras

mostraram que o grande salto da alfabetização se dá não quando a criança alcança o estágio da “prontidão”, mas quando descobre que as letras estão em correspondência com sons. Para a criança, a formulação dessa hipótese (que não tem nada a ver com motricidade, pois é de natureza cognitiva), tem o sentido de uma autêntica revelação, e é o grande momento inaugural que abre o caminho para o aprendizado da escrita

Assim sendo, a pergunta *quais são as intuições e percepções dos alunos?*, vem cada vez mais se tornando *como e porque essas intuições são transferidas para a LInv?*. Isso porque, segundo Lado (1971, p. 14)

implícito no pressuposto de Fries para os materiais didáticos eficazes, e como se observou nos estudos bilíngues e na pesquisa de verificação da aprendizagem, está o pressuposto fundamental deste livro: os indivíduos tendem a transferir as formas e os sentidos e a distribuição das formas e sentidos da sua língua e culturas nativas para a língua e a cultura estrangeiras.

Embora o livro discuta sobre estudos bilíngues, é de se supor, e visaremos analisar mais profundamente, que os alunos também realizem esse mecanismo com a LInv. Isso visto que, como demonstramos, os alunos transpuseram intuições como a hipótese silábica e a variabilidade das categorias gramaticais que possuem sobre a LM para suas invenções.

Reforçamos que o ensino desses conceitos linguísticos não substitui o ensino da norma culta, ela é de extrema importância e exigida em diversas áreas no decorrer da vida do aluno. É necessário explicitar ao aluno que não existe “certo” e “errado”, mas sim, adequação de uma variedade a uma situação. Propomos que isso seja visto em paralelo com a gramática normativa, de forma introdutória e por meio de uma metodologia ativa.

Por mais que essa metodologia ativa busque colocar o aluno como protagonista de seu conhecimento, isso não significa deixá-lo com pouca ou nenhuma orientação. Reparomos, durante a aplicação, que mesmo com orientações, esses conceitos são muito abstratos e distantes para os participantes. Por isso, é necessário introduzir o aluno a alguns conceitos brevemente antes de iniciar a oficina e reforçá-los conforme as atividades são passadas, dando uma espécie de *input* para poderem desenvolver suas atividades sozinhos.

Esse tipo de metodologia foi amplamente utilizado no ensino remoto durante a pandemia da Covid-19, embora de forma emergencial e muito precária devido a atipicidade da situação, que demonstrou o enorme desentendimento e despreparo do sistema educacional para lidar com esse tipo de ensino. Porém, apesar de toda a

dificuldade, professores de línguas relataram que levarão dessa experiência pontos que consideraram positivos, como aprender e incluir novas ferramentas tecnológicas em suas práticas pedagógicas e, justamente, a maior independência dos alunos, que se tornaram responsáveis pela organização e gerenciamento de seus momentos de estudos e aprendizagem (Santos; Fernandes, 2022).

Além das ferramentas tecnológicas, uma abordagem que pode ser explorada no futuro, e que aplicamos em uma das aulas e obtivemos bons resultados, é o uso de jogos, a *gamificação* da aprendizagem. Autores como Gee (2003) já apontam as possibilidades que os games podem trazer para a aprendizagem dos jogadores, desenvolvendo aspectos como o desafio, a persistência, a confiança, a habilidade com ferramentas, a paixão e a colaboração (Alves; Rios; Calbo, 2014). Para (Tapscott, 2009, p. 122)

os jovens da Geração Internet cresceram em um ambiente digital e estão vivendo no século XXI, mas o sistema educacional em muitos lugares está pelo menos cem anos atrasado. [...] Isso pode ter sido até bom para a economia de produção de massa, mas não funciona mais para os desafios da economia digital, ou para a mente da Geração Internet.

Por se tratar de uma pesquisa realizada com crianças, os resultados podem ter sido afetados pela falta de atenção e de interesse por parte dos participantes. O fator da motivação, porém, é muito abrangente e afetado por uma série de fatores intrínsecos e extrínsecos, como enumeram Piletti e Rossato (2011, p. 160)

as expectativas e condutas dos professores, os desejos e aspirações dos pais, familiares, os colegas de sala, a organização, planejamento e metodologias utilizadas em sala de aula, o currículo escolar, a organização do sistema educacional, as políticas educacionais, e ainda as características individuais dos alunos.

Dessa forma, embora tentemos controlar nossas expectativas e condutas como professores e busquemos melhorar as metodologias usadas em aula, muitos são os fatores que estão fora do controle imediato do docente. Também reforçamos que existem muitas variáveis envolvidas na produção e coleta dos dados e, portanto, eles serão diferentes se a aplicação ocorrer em outra escola que seja particular ou de outra cidade, etc.

Além disso, é importante notar que a quantidade de dados extraída e analisada para a montagem das tabelas é muito pouca em relação às atividades completas e às atividades de toda a sala, o que pode modificar levemente as porcentagens. A influência da variante linguística dos alunos também é um fator a ser considerado. Isso, entretanto,

pode ser encarado como um desvio padrão nos dados e que não afeta a pesquisa contundentemente.

Considerações finais

Neste artigo trouxemos alguns dos dados da aplicação da OLI visando analisar quais as intuições e percepções que as crianças participantes possuem sobre a escrita e a fala, buscando a criação de uma metodologia de ensino ativa que instigue os alunos a pensar cientificamente sobre a língua. Percebemos que, numa primeira análise, o comportamento dos alunos parece randômico e irregular, mas que pode demonstrar algumas das intuições e dificuldades que eles apresentam na língua materna. Dessa forma, é preciso ir além e entender não só quais são as intuições dos alunos, mas como e porque elas são passadas da LM para a LInv, quais os fatores que influenciam esse processo e como isso pode auxiliar na melhora de um método pedagógico baseado na *conlang*.

Reforçamos que não temos o intuito de substituir o ensino da norma culta, nem culpar os professores e alunos pelas dificuldades encontradas, mas sim demonstrar como a LM é ensinada atualmente e como ela pode ser aprimorada com o método da *conlang*. Buscamos, por meio de uma atividade lúdica, que os alunos sejam sujeitos ativos do seu próprio processo de aprendizagem e, ao exercer o pensar científico, compreendam conceitos sobre sua própria língua que já possuem de forma implícita.

Toda a dimensão complexa da atividade demonstra serem muitas as áreas a serem abordadas no escopo da pesquisa de *conlang* com aplicações pedagógicas e voltadas à divulgação científica da linguística. Todo o processo de experimentação relatado até aqui se reveste, primeiramente, de um caráter pioneiro: não há registros no Brasil de que tal metodologia tenha sido desenvolvida e, por isso, muitas são as dificuldades que encontramos e são poucos os materiais de apoio e de experiências que nos auxiliassem.

REFERÊNCIAS

ADGER, D.; URK, C. V. Three conlang projects at three educational levels. *In*: PUNSKE, J.; SANDERS, N.; FOUNTAIN, A. (org.). **Language invention in linguistics pedagogy**. First editioned. Oxford, United Kingdom; New York, NY: Oxford University Press, 2020. (Oxford linguistics). p. 49–68.

AGER, S. **Klingon**. [S. l.], 2024a. Disponível em: <https://www.omniglot.com/conscripts/klingon.htm>. Acesso em: 28 de out. 2024.

- AGER, S. **Neo-Chakobsa**. [S. l.], 2024b. Disponível em: <https://www.omniglot.com/conscripts/neochakobsa.htm>. Acesso em: 28 de out. 2024.
- ALCAIM, A.; SOLEWICZ, J. A.; MORAES, J. A. de. Frequência de Ocorrência dos Fones e Listas de Frases Foneticamente Balanceadas no Português Falado no Rio de Janeiro. **Revista da Sociedade Brasileira de Telecomunicações**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 23–41, 1992.
- ALVES, L.; RIOS, V.; CALBO, T. Games e aprendizagem: trajetórias de interação. In: LUCENA, S. (org.). **Cultura digital, jogos eletrônicos e educação**. Salvador: Edufba, 2014.
- BAGNO, M.; RANGEL, E. de O. Tarefas da educação lingüística no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, [s. l.], v. 5, n. 1, p. 63–81, 2005.
- CARVALHO, M. **Alfabetizar e Letrar: Um diálogo entre a teoria e a prática**. Rio de Janeiro: Editora Vozes Ltda., 2005.
- CMLOEGCMLUIN. **Relative Frequencies of English Phonemes**. [S. l.: s. n.], 2012. Disponível em: <https://cmloegcmluin.wordpress.com/2012/11/10/relative-frequencies-of-english-phonemes/>. Acesso em: 28 de out. 2024.
- CRYSTAL, D. **A Dictionary of Linguistics and Phonetics**. [S. l.]: Wiley-Blackwell, 2008.
- DECIFRANDO TEXTOS EM PORTUGUÊS. [S. l.: s. n.], 2024. Disponível em: https://www.gta.ufrj.br/grad/06_2/alexandre/criptoanalise.html. Acesso em: 28 de out. 2024.
- DEUTSCHER, G. **O Desenrolar Da Linguagem**. Tradução: Renato Miguel BASSO; Guilher Henrique MAY. 1. ed. São Paulo: Mercado de letras, 2014.
- DUARTE, N. **Vigotski e o “Aprender a aprender”**: crítica as apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria Vigotskiana. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2000.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução: Diana Myriam LICHTENSTEIN; Liana DI MARCO; Mário CORSO. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 36. ed. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2003.
- GEE, J. P. **What video games have to teach us about learning and literacy**. 1st eded. New York: Palgrave Macmillan, 2003.
- GERALDINI, J. W.; DA SILVA, L. L. M.; FIAD, R. S. Lingüística, ensino de língua materna e formação de professores. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, [s. l.], v. 12, n. 2, 1996.
- GESER. [S. l.], [s. d.]. Disponível em: <https://www.geser.ufscar.br>. Acesso em: 21 out.

2024.

GIRARDI, J. E. **Oficina de língua inventada e o ensino de conceitos linguísticos**. 2020. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

GNERRE, M. Linguagem, poder e discriminação. *In: LINGUAGEM, ESCRITA E PODER*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. p. 5–24.

HONDA, M.; O'NEIL, W. A. **Thinking linguistically: a scientific approach to language**. Malden, MA ; Oxford: Blackwell Pub, 2008.

HONDA, M.; O'NEIL, W.; PIPPIN, D. On promoting linguistics literacy: bringing language science to the English classroom. *In: DENHAM, K. E.; LOBECK, A. C. (org.). Linguistics at school: language awareness in primary and secondary education*. Cambridge, UK; New York: Cambridge University Press, 2010. p. 175–187.

ILARI, R.; BASSO, R. M. O “letramento linguístico” de Maya Honda e o contexto brasileiro: um breve percurso histórico. **Revista Linguística / Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 66–85, 2017.

LADO, R. A necessidade de uma comparação sistemática de línguas e culturas. *In: LADO, R. (org.). Introdução à Linguística Aplicada: Linguística Aplicada para Professores de Línguas*. Rio de Janeiro: Editora Vozes Ltda., 1971. p. 13–23.

LEWAND, R. E. **Relative Frequencies of Letters in General English Plain Text**. [S. l.: s. n.], 2024. Disponível em: <https://cs.wellesley.edu/~fturbak/codman/letterfreq.html>. Acesso em: 28 de out. 2024.

MALISKA, M. E. Glossolalia: polifonia e polirritmia vocal. **Linguagens - Revista de Letras, Artes e Comunicação**, Blumenau, v. 4, n. 2, p. 248–257, 2010.

MARINHO, Z. M.; CORBANI, C. T. **Psicolinguística: A Aquisição da Linguagem Oral e Escrita na Infância**. [S. l.: s. n.], 2024. Disponível em: <https://repositorio.uninter.com/handle/1/638>. Acesso em: 28 de out. 2024.

OKRENT, A. **In the Land of Invented Languages: Esperanto Rock Stars, Klingon Poets, Loglan Lovers, and the Mad Dreamers Who Tried to Build A Perfect Language**. [S. l.]: Random House Publishing Group, 2009.

PERINI, M. A. **Sofrendo a gramática: ensaios sobre a linguagem**. São Paulo: Ática, 1997.

PILATI, E. **Linguística, gramática e aprendizagem ativa**. 2. ed. São Paulo: Pontes, 2017.

PILETTI, N.; ROSSATO, S. M. A motivação e os processos de ensino e aprendizagem. *In: PILETTI, N.; ROSSATO, S. M. Psicologia da aprendizagem: da teoria do condicionamento ao construtivismo*. São Paulo: Editora Contexto, 2011. p. 151–167.

SANTOS, L. V. dos; FERNANDES, G. M. Os impactos do ensino remoto emergencial nas práticas pedagógicas futuras de professores de línguas. **Revista Linguagem**, [s. l.], v. 42, n. 1, p. 1–18, 2022.

SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. *In*: BAGNO, M.; RODRIGUES, A. D. (org.). **Linguística da norma**. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2002. p. 155–177.

TAPSCOTT, D. **Grown Up Digital: How the Net Generation Is Changing Your World**. [s. l.], 2009.

VALENTE, J. A.; ALMDEIRA, M. E. B. de; GERALDINI, A. F. S. Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. **Revista Diálogo Educacional**, [s. l.], v. 17, n. 52, p. 455–478, 2017.

Como referenciar este artigo:

MORGON, Beatriz Habara; CONDE, Dirceu Cleber. *Conlang* na escola: a escrita e a oralidade de línguas inventadas. **revista Linguagem**, São Carlos, v.48, n.1, p. 146-170, 2025.

Submetido em: 20/06/2024

Aprovado em: 29/10/2024