MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO

UM ESTUDO SOBRE OS ERROS MOTIVADOS PELA FONOLOGIA NA ESCRITA INICIAL DE CRIANÇAS BILÍNGUES (PORTUGUÊS-ESPANHOL)

ROSIANI TERESINHA SOARES MACHADO

Pelotas, 2014

ROSIANI TERESINHA SOARES MACHADO

UM ESTUDO SOBRE OS ERROS MOTIVADOS PELA FONOLOGIA NA ESCRITA INICIAL DE CRIANÇAS BILÍNGUES (PORTUGUÊS-ESPANHOL)

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Ruth Moresco Miranda.
Coorientadora: Profa. Dra. Gabriele Donicht

Pelotas, 2014

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

M149e Machado, Rosiani Teresinha Soares

Um estudo sobre os erros motivados pela fonologia na escrita inicial de crianças bilíngues (português-espanhol) / Rosiani Teresinha Soares Machado ; Ana Ruth Moresco Miranda, orientadora ; Gabriele Donicht, coorientadora. — Pelotas, 2014.

107 f. : il.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2014.

1. Ortografia. 2. Fonologia. 3. Bilinguismo. I. Miranda, Ana Ruth Moresco, orient. II. Donicht, Gabriele, coorient. III. Título.

CDD : 414

Elaborada por Simone Godinho Maisonave CRB: 10/1733

ROSIANI TERESINHA SOARES MACHADO

UM ESTUDO SOBRE OS ERROS MOTIVADOS PELA FONOLOGIA NA ESCRITA INICIAL DE CRIANÇAS BILÍNGUES (PORTUGUÊS-ESPANHOL)

Dissertação aprovada, como requisito parcial, para obtenção do grau de Mestre em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas.

Data da Defesa: 08 de agosto de 2014

Banca examinadora:

Profa. Dra. Ana Ruth Moresco Miranda (Orientadora)
Doutora em Linguística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Profa. Dra. Gabriele Donicht (Coorientadora)
Doutora em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Prof. Dr. Lourenço Chacon Jurado Filho
Doutor em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas

Profa. Dra. Giovana Ferreira Gonçalves
Doutora em Linguística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Profa. Dra. Marta Nörnberg
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Aos meus pais, base do meu caminhar e
razão do meu estar.

AGRADECIMENTOS

Inúmeras foram as formas de auxílio que recebi para que este trabalho tivesse êxito. Por isso, agradeço:

à minha orientadora, Profa. Dra. Ana Ruth Moresco Miranda por ter acreditado em mim e no trabalho proposto;

à minha coorientadora, Profa. Dra. Gabriele Donicht, pela atenção e carinho dispensados;

à banca avaliadora, composta pelos professores Dr. Lourenço Chacon Jurado Filho (UNESP), Dra. Giovana Ferreira Gonçalves (UFPel) e Dra. Marta Nörnberg (UFPel);

ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, pela oportunidade e atenção dispensadas no decorrer deste trabalho;

à CAPES, pela bolsa concedida;

à Profa. Dra. Cristina Boéssio, por receber-me nos passos iniciais desta pesquisa, indicando escolas e profissionais que pudessem me auxiliar no estudo;

às equipes diretivas e professoras da Escola Estadual de Ensino Fundamental Joaquim Caetano da Silva, do Colégio Estadual Carlos Alberto Ribas e do Colégio Nelson Wortmann, de Jaguarão, pela acolhida e pela possibilidade de realização das coletas de dados;

às crianças cujos dados orais e escritos serviram de base para a realização deste trabalho;

à comissão julgadora, Isabel, Bitisa, Jaqueline, Lissa e Isabella, pela escuta atenta do material fônico;

às professoras Mitizi Gomes e Helenara Facin, pela ajuda nos primeiros passos e por segui-los sempre, mesmo de longe;

às colegas e ex-colegas do GEALE, em especial a Milena Medeiros, Cristiane Rodrigues, Shimene Teixeira, Marceli Blank e Cristiane Silveira dos Santos;

à coordenação e colegas do OBEDUC-Pacto, pelas manifestações de apoio e reconhecimento;

à supervisão e colegas do Pacto, pelo companheirismo e apoio;

aos amigos e colegas Marco Antônio Adamoli, Carmen Ferreira, Natália Lectzow e Cristiane Lopes pelos momentos compartilhados e pelas palavras de incentivo;

às amigas do ágape;

ao meu marido, Augusto, pelo apoio e companheirismo incontestáveis;

à minha filha, Amanda, pelas diversas formas carinhosas de apoio e confiança;

a todos que, de uma forma ou de outra, contribuíram para a realização deste trabalho.

Mi lengua no es ésta
llena del polvo frío de las mesetas
perdida entre luces oblicuas y cenizas
erguida como las góticas amenazas de una catedral

[...]
Que no es mía lo sé, pero ¡qué más da!
con ésta u otra lengua nadie jamás logró
definir los nombres inestables e insistentes
de los contornos yertos de la humana soledad

Marcos Bagno

RESUMO

Viver em uma fronteira significa estar em contato permanente com outra cultura, outra história e outra língua. O Rio Grande do Sul é o estado brasileiro com a maior extensão fronteiriça do Brasil, sendo que o Uruguai é o país que contempla a maior parte desse território, cidades como Jaguarão (Brasil) e Rio Branco (Uruguai) compartilham desse cenário, no qual o presente trabalho encontra-se inserido. O português e o espanhol apresentam inventário fonético/fonológico e lexical muito semelhante, o que facilita sobremaneira a compreensão entre seus falantes, permitindo seu uso sem – ou com pouco – receio de ter a comunicação entre ambos prejudicada. Neste estudo, buscamos investigar a escrita inicial de um grupo de sete crianças, cuja língua materna é o espanhol, que está sendo alfabetizado em escolas brasileiras do município de Jaguarão. O objetivo principal foi o de descrever e analisar os erros ortográficos relacionados à fonologia presentes nas escritas iniciais dessas crianças. Para tanto, foram analisados dados extraídos de textos produzidos espontaneamente bem como de ditados de imagens, realizados durante os anos de 2012 e 2013. Considerando os estudos do Grupo de Estudos sobre Aquisição da Linguagem (GEALE), segundo os quais as crianças, em suas escritas iniciais, tendem a produzir erros motivados pela fonologia de sua língua materna, buscou-se verificar o que ocorreria em um contexto de bilinguismo. Os dados das crianças estudadas foram comparados com resultados já obtidos em relação à escrita de crianças brasileiras monolíngues, cujos textos compõem o Banco de Textos da Aquisição da Linguagem Escrita (BATALE). A hipótese que norteou a pesquisa é a de que os dados do grupo pesquisado apresentariam indícios do sistema fonológico materno e também daquele em aquisição. Os resultados obtidos mostraram trocas de consoantes, mais especificamente as fricativas, exatamente a classe de sons que apresenta maior diferença entre os dois sistemas. Trocas envolvendo os segmentos [ʃ] e [ʒ], [v] e [f], além de [v] e [b], formaram o conjunto maior de ocorrências de erros, os quais foram interpretados como decorrentes de motivação fonológica advinda do sistema espanhol. Além destes, somam-se erros semelhantes àqueles encontrados nos textos do BATALE. Com esta pesquisa pretendeu-se contribuir para com os estudos sobre a escrita inicial em sua relação com a fonologia, incluindo uma reflexão à aquisição da escrita em contexto bilíngue.

Palavras-chave: ortografia; fonologia; bilinguismo.

RESUMEN

Vivir en una frontera significa estar en permanente contacto con otra cultura, otra historia y otra lengua. Rio Grande do Sul es el estado brasileño con la mayor extensión fronteriza de Brasil, siendo que Uruguay es el país que cuenta con la mayor parte de este territorio y ciudades como Jaguarão (Brasil) y Río Branco (Uruguay) comparten de este escenario, en el que se inserta el presente trabajo. El portugués y el español tienen un inventario fonético / fonológico y léxico muy similar, lo que facilita mucho la comprensión entre sus hablantes, permitiendo su uso sin – o con poco –recelo de tener la comunicación entre ambos perjudicada. En este estudio, hemos tratado de investigar la escritura inicial de un grupo de siete niños, cuya lengua materna es el español, que está siendo alfabetizado en escuelas brasileñas del municipio de Jaguarão. El principal objetivo fue describir y analizar los errores ortográficos relacionados a la fonología presentes en las escrituras iniciales de estos niños. Para ello, fueron analizados datos extraídos de textos producidos de forma espontánea, así como, de dictados de imágenes, realizados durante los años 2012 y 2013.Considerando los estudios del Grupo de Estudio sobre la Adquisición del Lenguaje (GEALE), según los cuales los niños en sus primeros escritos tienden a producir errores motivados por la fonología de su lengua materna, se buscó verificar lo qué sucedería en un contexto de bilingüismo. Los datos de los niños del estudio se compararon con los resultados ya obtenidos con relación a la escritura de los niños brasileños monolingües, cuyos textos comprenden el Banco de Textos de la Adquisición del Lenguaje Escrito (BATALE). La hipótesis que orientó la investigación es la de que los datos del grupo investigado presentarían indicios del sistema fonológico materno y también de aquel en adquisición. Los resultados obtenidos mostraron cambios de consonantes, más específicamente las fricativas, exactamente la clase de sonidos que presenta mayor diferencia entre los dos sistemas. Cambios involucrando los segmentos [ʃ] y [ʒ], [v] y [f], además de [v] y [b], formaron el conjunto mayor de ocurrencias de errores, los cuales fueron interpretados como derivados de la motivación fonológica surgida del sistema español. Además, se suman errores similares a los encontrados en los textos de BATALE. Con esta investigación se objetivó contribuir a los estudios sobre la escritura inicial en su relación con la fonología, incluyendo una reflexión sobre la adquisición de la escritura en contexto bilingüe.

Palabras-clave: ortografía; fonología; bilingüismo.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1– Mapa das principais línguas oficiais do mundo 22

Figura 2 –Asdez línguas maternas mais faladas no mundo 23

Figura 3 - Produção narrativa sujeito 1 (1º ano).....48

Figura 4 – Íntegra do ditado do sujeito 5(2º ano) 49

Figura 5 – Produção narrativa, a partir de figuras, do sujeito 4 (4º ano) 50

Figura 6 – Excerto de ditado do sujeito 1 (1º ano) 60

Figura 7 – Excerto de narrativa do sujeito 2 (1º ano) 61

Figura 8 – Excerto de ditado do sujeito 2 (1º ano) 61

Figura 9 – Excerto dos ditados do sujeito 4 (3º e 4º anos)envolvendo a redução do ditongo /ei/ nas palavras ‘cadeira’ e ‘chuveiro’, respectivamente 61

Figura 10 – Excerto dos ditados do sujeito 6(1º e 2º anos) envolvendo a redução do ditongo /ei/ nas palavras ‘cadeira’ e ‘cachoeira’, respectivamente 61

Figura 11 – Segunda narrativa do sujeito 4 (1º ano), com destaque para as produções dos verbos da 1ª conjugação, flexionados na terceira pessoa do pretérito perfeito do modo indicativo.....66

Figura 12 – Terceira narrativa do sujeito 6 (1º ano), com destaque para as produções dos verbos da 1ª conjugação, flexionados na terceira pessoa do singular do pretérito perfeito do modo indicativo.....67

Figura 13 – Excerto de narrativa do sujeito 1 (2º ano) envolvendo a sonorização de [ʃ] na palavra ‘chico’ 72

Figura 14 – Narrativa do sujeito 6 (1º ano) envolvendo a sonorização de [ʃ] na palavra ‘chapeuzinho’.....73

Figura 15 – Excerto de texto produzido pelo sujeito 2 (1º ano) envolvendo a palavra ‘serviu’ 75

Figura 16 – Excerto da terceira narrativa do sujeito 2 (2º ano), com destaque para as produções dos verbos flexionados na terceira pessoa do plural do pretérito perfeito do modo indicativo 77

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Fonemas vocálicos do português.....35

Quadro 2 - Fonemas vocálicos do espanhol 36

Quadro 3 – Tipos de nasalidade 36

Quadro 4 - Consoantes do português 37

Quadro 5 - Consoantes do espanhol.....38

Quadro 6 – Principais diferenças entre o sistema consonantal do espanhol e o português 40

Quadro 7 - Principais dados dos sujeitos da pesquisa.....45

Quadro 8 – Cronograma de coletas 51

Quadro 9 – Parecer dos juízes em relação às trocas de segmentais 53

Quadro 10 – Classificação dos erros - GRUPO 1 58

Quadro 11 – Ocorrências de ordem lexical presentes nas produções escritas dos sujeitos 65

Quadro 12 – Omissão do ‘u’ em final de verbo conjugado na 3ª pessoa do singular do pretérito perfeito do indicativo 66

Quadro 13- Levantamento de dados de sonorização.....69

Quadro 14 - Levantamento de dados de dessonorização.....69

Quadro 15 –Trocasenvolvendo os segmentos fricativos [ʃ] e [ʒ].....71

Quadro 16 – Trocas envolvendo os segmentos [v] e [b] 74

Quadro 17 – Trocas de [f] por [v] do sujeito 6 76

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 11

2 HISTÓRIAS DE FRONTEIRAS 16

2.1 Fronteiras linguísticas: espaço de línguas em contato e bilinguismo 18

3 AQUISIÇÃO DA ESCRITA 25

4 RELAÇÃO ENTRE FONOLOGIA E ORTOGRAFIA 31

5 ASPECTOS FONOLÓGICOS DO PORTUGUÊS E DO ESPANHOL 35

6 METODOLOGIA 42

6.1 Descrição geral da metodologia 42
6.2 Caracterização dos sujeitos 43
6.3 Caracterização do levantamento de dados 46

6.3.1 Coletas de dados de escrita 47
6.3.2 Coleta de dados de fala 51

7 DESCRIÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS 55

7.1 Erros envolvendo marcas fonológicas 56

7.1.1 GRUPO 1 – erros semelhantes aos das crianças brasileiras, monolíngues do português 58
7.1.2 GRUPO 2 – ocorrências de ordem lexical 64
7.1.3 GRUPO 3 – erros envolvendo as consoantes e sua assimetria entre os sistemas do espanhol e do português 67

7.2 Outros casos de trocas 76

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS 79

BIBLIOGRAFIA 82

ANEXOS 89

1 INTRODUÇÃO

Viver em uma região de fronteira entre dois países significa conviver com culturas distintas, evidenciadas pela história que cerca esses povos. Quando as línguas oficiais dessas nações não são a mesma, as relações existentes poderão ultrapassar os limites geográficos e facilitar o estreitamento do vínculo entre língua e sociedade.

O Brasil possui uma extensa região de fronteira com a maioria dos países da América do Sul[1], sendo o Rio Grande do Sul o estado brasileiro que ocupa a maior parte dessa fronteira, sobretudo com o Uruguai[2]. As cidades de Chuí, Aceguá, Quaraí, Santana do Livramento e Jaguarão, no Brasil, fazem limite,respectivamente, com os municípios de Chuy, Aceguá, Artigas, Rivera e Rio Branco, no Uruguai.

Localizada no extremo sul do país, a cidade de Jaguarão, com aproximadamente 28 mil habitantes (IBGE, 2007), limita-se com a cidade de Rio Branco, no Uruguai. Se, por um lado, o rio Jaguarão constitui-se um demarcador físico dessa fronteira, por outro, a Ponte Internacional Mauá[3] faz a ligação dessas duas cidades/dois países. Cartão postal de Jaguarão, por ela transitam, todos os dias, brasileiros e uruguaios nos dois sentidos e por motivos diversos, seja por lazer, negócios ou comércio e, até mesmo, para fins de educação, promovendo a interação e o contato entre o Brasil e o Uruguai por meio dos povos que habitam

---

[1] São mais de 15.000km de extensão fronteiriça com 10 dos 13 países que ocupam o território sul-americano.

[2] O limite entre o Rio Grande do Sul, no Brasil, e o Uruguai chega a 1.000km de extensão.

[3] A Ponte Internacional Mauá foi inaugurada em 1930 e é um bem binacional, tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico (IPHAN) e reconhecida como primeiro patrimônio cultural do Mercosul. (Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Ponte_Internacional_Bar%C3%A3o_de_Mau%C3%A1)

Jaguarão e Rio Branco. Dessa forma, o contato linguístico é fator constante, fazendo com que o bilinguismo[4] esteja presente nessa região.

Essa situação fronteiriça, associada à realidade de que existem inúmeras línguas indígenas aqui faladas, além dos casos de comunidades de imigrantes que ainda mantêm vivas suas línguas maternas,leva a pensar que o Brasil poderia ser denominado como um país multilíngue. No entanto, a Constituição brasileira de 1988 institui:

> Art. 13. A língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil. (BRASIL, 1988)

Mais recentemente, a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, reconhece a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) também como oficial:

> Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados. (BRASIL, 2002)

Dando conta da realidade multilíngue do Brasil, na qual acreditamos seja assim constituída, inúmeras pesquisas surgiram sobre o assunto – algumas apontadas no decorrer deste texto[5]. É neste contexto que o presente trabalho está inserido, pois pretende abordar o caso de bilinguismo fronteiriço na região que compreende as cidades de Jaguarão, no Brasil, e Rio Branco, no Uruguai, mais especificamente a aquisição da escrita por crianças bilíngues do português-espanhol em escolas brasileiras.

É importante, num primeiro momento, esclarecermos que o bilinguismo é um fenômeno que, de acordo com Grosjean (2008), detém um conceito equivocado por muitas pessoas, cuja crença é a de que um sujeito bilíngue é aquele que domina igualmente as quatro habilidades linguísticas[6] nas duas línguas. O autor afirma que, longe disto, seria necessário tão somente uma destas habilidades para que um indivíduo pudesse ser considerado bilíngue.

---

[4] A terminologia utilizada neste trabalho será a de bilinguismo. Todavia, tudo o que se refere ao bilinguismo poderá ser igualmente usado para o multilinguismo (caso de mais de duas línguas em contato).

[5] O uso da pessoalidade caracterizou este texto em seu transcorrer, isto por entender que este estudo é resultado de um trabalho coletivo entre mestranda, orientadora e coorientadora.

[6] Entendemos por habilidade linguística a capacidade de ler, ouvir, falar e escrever uma determinada língua.

O quadro que se desenha na região fronteiriça descrita indica forte e relevante interação entre o português e o espanhol, promovendo a cultura bilíngue no local. Além disso, por se caracterizar em uma fronteira que permite o livre acesso aos dois países, alguns fatos são tidos como naturais, como a possibilidade de os filhos de uruguaios estudarem no Brasil – e vice-versa. No entanto, o processo de a aquisição da escrita por falantes bilíngues em território brasileiro, que se dá em âmbito monolíngue, pode ser mais complexa do que se possa imaginar, pois não há como separar o conhecimento advindo do contato familiar e social daquele que será ou está sendo obtido na escola. As escolas brasileiras são monolíngues e não parecem preparadas (pelo menos a grande maioria delas) para exercitar o bilinguismo em seu território de aprendizagem, desconsiderando a influência da língua espanhola no cotidiano dos alunos. Sabe-se que a influência da língua materna é fator relevante na aquisição da modalidade escrita de uma língua estrangeira (neste caso, o português), especialmente naqueles aspectos referentes ao sistema fonológico das línguas em contato.

Por acreditar na necessidade de um estudo aprofundado no que se refere à alfabetização de crianças que vivem em uma região de fronteira, retornei a minha cidade natal (Jaguarão) para pesquisar os casos de bilinguismo escolar com crianças de dupla nacionalidade (português/espanhol).

Este estudo buscou investigar a escrita inicial de um grupo de crianças, cuja língua materna é o espanhol ou o espanhol-português, que está sendo alfabetizado em escolas brasileiras do município de Jaguarão. O objetivo geral é descrever e analisar os erros ortográficos relacionados à fonologia presentes nas escritas iniciais dessas crianças. Para tanto, foram analisados textos produzidos espontaneamente, ditados de imagens e coletas de nomeação espontânea, realizados durante os anos de 2012 e 2013.

O grupo pesquisado é composto por sete crianças estudantes do 1º ao 3º ano (em 2012) do Ensino Fundamental de três escolas do município: duas públicas estaduais e uma particular. Essas crianças foram selecionadas com base em informações obtidas por meio da aplicação de um questionário junto a seus pais ou responsáveis e daquelas prestadas pelas escolas.

Para a análise, consideramos o “erro” como processo de construção do saber da criança, de reconhecimento da estrutura ortográfica da língua, posicionamento adotado levando-se em conta os estudos piagetianos. Vale lembrar que esta é

também a visão do Grupo de Estudos sobre Aquisição da Linguagem Escrita (GEALE), da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (FaE-UFPel), coordenado pela Profa. Dra. Ana Ruth Moresco Miranda, orientadora deste trabalho, no qual o presente estudo encontra-se inserido.

De acordo com Cagliari (2009), uma criança que escreve um texto de forma espontânea o faz de maneira reflexiva e utilizando-se de regras que irão compor sua formulação de possibilidades de escrita, já que

> essas regras são tiradas dos usos ortográficos que o próprio sistema de escrita tem ou de realidades fonéticas, num esforço da criança para aplicar uma relação entre letra e som, que nem é unívoca nem previsível, mas que também não é aleatória. Esse conjunto de possibilidades de uso se circunscreve aos usos da língua e aos fatos de produção da fala. (CAGLIARI, 2009, pp.119-120).

Estudos realizados pelo GEALE indicam que as crianças, em suas escritas iniciais, apresentam erros motivados pela fonologia de sua língua materna. Depois de descritos, os dados foram comparados com resultados já obtidos em relação à escrita de crianças brasileiras monolíngues por meio de textos extraídos do Banco de Textos de Aquisição da Linguagem Escrita (BATALE), base de pesquisa do GEALE.

Assim, trabalhamos com as seguintes hipóteses:

- o grupo bilíngue poderá apresentar, em suas produções escritas, indícios de seu sistema fonológico materno, no que se refere a trocas envolvendo vogais e consoantes;
- características da fala das crianças bilíngues poderão contribuir para com as discussões relativas aos erros de escrita verificados;
- os erros produzidos pelo grupo bilíngue poderão apresentar características distintas em relação aos erros de escrita de crianças monolíngues do português, conforme referidos na literatura.

A partir de tais hipóteses e para que o objetivo geral fosse alcançado, traçamos os seguintes objetivos específicos:

- descrever e analisar os erros referentes às grafias das vogais e consoantes, extraídos de textos escritos espontaneamente e de coletas realizadas com o apoio de instrumentos de um grupo de alunos bilíngues do português-espanhol;

- discutir fenômenos peculiares da fonologia do espanhol, relacionando-os ao tipo de erro produzido;
- comparar os erros encontrados na escrita de crianças bilíngues àqueles presentes nas produções de crianças monolíngues.

É importante observar que não foram encontrados trabalhos relacionados a este assunto nos principais bancos de dados a que tivemos acesso, como CAPES, SciELO e Google acadêmico, caracterizando, assim, a relevância desta pesquisa.

O presente estudo compreende, além desta seção – Introdução –, outros sete capítulos, divididos em seções e subseções. No segundo capítulo apresentamos um pouco da história da fronteira entre Brasil e Uruguai, particularmente sobre Jaguarão e Rio Branco, cenário deste estudo. Além disso, dissertamos sobre as línguas em contato e o bilinguismo. No terceiro capítulo, abordamos a aquisição da linguagem escrita, em que descreveremos o que constitui a linguagem e suas representações para, em seguida, delimitar de forma mais abrangente a linguagem escrita e sua aquisição. No quarto capítulo, versamos sobre a relação entre a fonologia e a ortografia. No quinto capítulo, tratamos sobre os aspectos fonológicos do português e do espanhol. No sexto capítulo, descrevemos, primeiramente e de forma geral, a metodologia para, em seguida, caracterizar os sujeitos e o levantamento de dados tanto de escrita quanto de fala. No capítulo sete, descrevemos, analisamos e discutimos os dados deste estudo, fazendo, num primeiro momento, um levantamento das ocorrências de erros para, em seguida, proceder a um tratamento individual dos casos apresentados. O oitavo e último capítulo é composto pelas conclusões a que chegamos após o tratamento dos dados.

2 HISTÓRIAS DE FRONTEIRAS

Jaguarão, cidade heróica. O título se dá em razão das inúmeras batalhas travadas em seu território, envolvendo portugueses e espanhóis e, mais tarde, brasileiros e uruguaios.

Situada bem ao sul do Brasil, no estado do Rio Grande do Sul, Jaguarão faz fronteira com o Uruguai, mais precisamente com o município de Rio Branco. Segundo Franco (2001), como a maioria das cidades de fronteiras, Jaguarão nasceu a partir de destacamentos militares posicionados nessas regiões a fim de preservar seus limites geográficos. Inicialmente – e até o ano de 1801 –, o território pertencia aos espanhóis. Sua fundação data de 1802, de acordo com documentos oficiais. Como município, no entanto, foi instituído somente 30 anos depois, por ato regencial de Dom Pedro II. Novo embate ocorreu em 1855, quando os uruguaios invadiram a cidade, mas acabaram por se retirar após a resistência da guarda militar jaguarense.

À parte de lutas e batalhas, brasileiros e uruguaios sempre tiveram forte interação, a começar pelo fator geográfico. Com exceção da Lagoa Mirim, obstáculo maior ao contato entre as populações dos dois países, as demais limitações são feitas por rios, como o Quaraí[7] e o Jaguarão, os quais apresentam lugares transponíveis a cavalo, por exemplo, ou mesmo por terra. Essas limitações foram traçadas ao longo de arroios, coxilhas e planícies. Sobre esse contato,

> nenhuma grande cadeia de montanhas, nenhum intransponível curso d'água, nenhum deserto ou pantanal inabitável separam o Uruguai do Brasil. E, ao revés, como tudo concorreu para aproximar cultural, social e economicamente os dois povos, o resultado final foi uma área de interação intensa.(FRANCO, 2001, p.10)

[7] O rio Quaraí faz a divisa entre a cidade que leva seu nome, no sudoeste do Rio Grande do Sul, e Artigas, no Uruguai.

Várias são as situações envolvendo a integração fronteiriça. Em razão de alterações cambiais, em que ora privilegia um lado da fronteira, ora outro, a economia de Jaguarão e de Rio Branco gira, principalmente, em torno do comércio. Ainda, com a concessão, a exemplo de Rivera e Chuy, dos *free shops*, lojas que comercializam produtos livres total ou parcialmente de impostos, o comércio na região se intensificou sobremaneira, aquecendo a economia de Rio Branco. Por conta disso, Jaguarão observou um número cada vez mais crescente de visitantes, provocando o aumento da rede hoteleira e de restaurantes, além do turismo. A agricultura e a pecuária são igualmente grandes responsáveis pelo giro econômico de ambos os municípios. A mão de obra, assim, é contratada pelos dois países e é comum ver brasileiros trabalhando no lado uruguaio e vice-versa, intensificando o contato linguístico na região.

Os casamentos binacionais também fazem parte dessa integração, acontecendo desde as origens dos dois povoados. A dupla nacionalidade, com isso, é condição natural de fronteira:

> esclareça-se que as regras legais de um e de outro país favorecem a existência de cidadãos de dupla nacionalidade: no Uruguai impera o “jus sanguinis”, ou seja, o filho de uruguaio é considerado uruguaio, mesmo quando nascido fora do território oriental; no Brasil, rege o princípio do “jus soli”, ficando a nacionalidade determinada pelo local do nascimento.(FRANCO, 2001, p.27)

Essa legislação proporciona aos habitantes dos dois países uma relação que vai além das fronteiras.

O município de Jaguarão apresenta um inventário arquitetônico como resultado de uma mistura das culturas portuguesa e espanhola. Seus casarões remontam ao século XIX e estão, na sua grande maioria, em excelente estado de conservação, servindo de residência para seus habitantes, abrigando a sede do governo municipal ou, ainda, como museu, caso do Museu Dr. Carlos Barbosa. A cidade é conhecida, ainda, por possuir a rua das mais belas portas do Brasil: a Rua 15 de Novembro. Foram inventariadas mais de 800 construções com vários estilos, desde o art decó, o colonial português, o neoclássico e o eclético. A Avenida 27 de Janeiro não fica atrás. Ponto de referência da cidade, expõe seus casarios imponentes em meio ao intenso trânsito de pessoas e de carros que por ela cruzam todos os dias.

Jaguarão é assim, uma cidade acolhedora e simpática, que guarda aspectos de um passado não tão recente, mas ligada ao presente. Seja pelo comércio, seja pelos passeios na praça do chafariz ou do largo da matriz ou, ainda, pela movimentação do público jovem à noite, o contato com o país vizinho lhe proporciona ares de binacionalidade. Um lugar que, como bem colocou um de seus filhos, o escritor Aldyr Garcia Schlee, andando um pouco além de suas ruas, pode-se *ir ao exterior sem sair do interior*.

2.1 Fronteiras linguísticas: espaço de línguas em contato e bilinguismo

Nessa interação existente entre os dois países, a língua não é considerada exatamente um obstáculo. A explicação de Couto (2009, p. 51) reforça tal ideia:

> (...) quando vamos de Porto Alegre a Montevidéu, não há um ponto em que possamos dizer com toda certeza que termina o domínio do português brasileiro e começa o do espanhol uruguaio. Proximidade espacial facilita a convergência linguística [...]. Por isso mesmo, os habitantes de um lado e do outro das fronteiras se comunicam entre si sem grandes problemas.

Os estudos sobre o contato existente entre as línguas portuguesa e espanhola são recentes. O trabalho de José Pedro Rona, intitulado *El dialecto "fronterizo" del norte del Uruguay,* foi apresentado no IV colóquio Internacional de Estudos Luso-Brasileiros na cidade de Salvador (BA), em 1959 e publicado somente seis anos depois. O foco de seu trabalho se detém no português falado em algumas regiões do Uruguai, mais precisamente no perímetro que compreende as cidades de Artigas e Rivera, as quais fazem fronteira com Santana do Livramento e Quaraí (Brasil), respectivamente, adentrando para o interior do norte uruguaio. Uma língua que, de acordo com Sturza (2005, p. 2),

> não é nativa, não é a do imigrante, não é a do Estado. É a que funciona como mais uma nas práticas lingüísticas de grande parte da população fronteiriça e que resulta do cruzamento das línguas portuguesa e espanhola, da extensão ou do influxo de uma língua em território lingüístico da outra.
> (...) essas práticas foram designadas de dois modos: o portunhol – que abrange uma maior extensão de contato (...) e os DPUs – Dialetos Portugueses do Uruguai – que gozam de um reconhecimento maior, de pesquisas e estudos regulares da lingüística internacional.

Esse contato linguístico foi mapeado por Rona (1965) sendo por ele definido como um *dialecto mixto* e denominado *fronterizo*:

> este es una meszcla de português y español, pero no es ni português ni español y resulta con frecuencia ininteligible tanto para los brasileños como para los uruguayos. Éste dialecto es de base protuguesa, hispanizada.

Desde aquela primeira publicação, a situação linguística da região fronteiriça entre Brasil e Uruguai tem sido extensamente estudada por autores como o próprio Rona (1965), além de Behares (1996, 2010), Elizaincín (1996), Sturza (2005), Barrios (1996), Carvalho (2003, 2004, 2007), dentre outros. No entanto, tais pesquisas referem-se a uma situação histórica de colonização do Uruguai, ou seja, ao português uruguaio (PU) que, segundo Carvalho (2004, p.65), "é uma variedade linguística rural falada como língua de herança em diversas comunidades bilíngues e diglóssicas ao longo da fronteira uruguaio-brasileira desde os tempos coloniais."

Outros estudos contemplam a educação bilíngue e o contato entre línguas. Espiga (2001) publicou trabalhos relacionados à influência do espanhol no contato com o português na região fronteiriça de Chuí (Brasil)/Chuy (Uruguai); Couto (2009) pesquisa, na mesma região, o processo que envolve a comunicação entre essas duas comunidades de língua portuguesa e de língua espanhola. Em relação à fronteira Jaguarão/Rio Branco, foco deste trabalho, citamos o estudo recente de Gonçalves (2013), o qual aborda o bilinguismo societal, mais especificamente o uso das duas línguas no comércio jaguarense.

Cabe aqui uma observação a respeito das fronteiras citadas nos parágrafos anteriores, mais precisamente sobre sua delimitação: tanto Santana do Livramento quanto Chuí, no lado brasileiro, são separadas de Rivera e Chuy, no lado uruguaio, respectivamente, por uma avenida. O trânsito por ela é liberado, proporcionando um contato linguístico, a nosso ver, ainda mais dinâmico.

Mencionamos, até aqui, trabalhos envolvendo o contato do português com o espanhol em região de fronteira. No entanto, nenhuma dessas pesquisas envolve a aquisição da linguagem escrita por crianças bilíngues português-espanhol, conferindo a relevância deste estudo.

O fenômeno da globalização estreitou ainda mais os laços linguísticos entre as nações. Contudo, a história mostra que as disputas por territórios – caso do império romano – e a ampliação do comércio – rota das Índias –, além das grandes navegações ocorridas nos séculos XV e XVI, que determinaram várias colonizações – dentre elas, as do Brasil e Uruguai por Portugal e Espanha, respectivamente – tiveram como consequência a imposição da língua do colonizador ao colonizado.

Sobre isso, Couto (2009, p. 50) afirma: “o que entra em contato diretamente não são as línguas, mas os povos. [...] O contato entre as línguas se dá na mente de indivíduos que entram em contato em determinado lugar.”

Como forma de comunicação, inicialmente é utilizada a interlíngua, ou seja, o uso de estratégias adaptativas pelo falante que ainda não tem um bom domínio da outra (nova) língua. Para tanto, Mozzillo (2001, p. 317) refere que o uso dessas estratégias implica “processos de simplificação, redução, supergeneralização, transferência, omissões, substituição, reestruturação, além de emprego de fórmulas lingüísticas.” Segundo Stampe (1973), todos esses processos fonológicos encontram-se presentes na fala inicial das crianças. Eles são universais, inatos e naturais. Dessa forma, o indivíduo que estiver se apropriando de uma segunda língua, seja em escolas de línguas, seja no contato direto em outro país, tenderá a fazer uso dessas mesmas estratégias para melhor aproximar-se da língua-alvo. A interlíngua será, conforme Mozzillo (2001), um recurso que o aprendiz irá utilizar como forma de se aproximar, ao máximo, de uma comunicação eficaz.

Sobre esse tema, Espiga (2001, p. 265) explica interlíngua como sendo

> um contínuo dialetal de contato, com algumas formas gramaticais próprias de uma ou outra língua-pólo do contínuo e outras híbridas, isto é, que remetem, na sua formação lexical, a componentes dos dois sistemas gramaticais em contato ou, ainda, a gramáticas dialetais novas, inerentes ao próprio contato.

À medida que os falantes vão tendo um convívio maior, as línguas serão incorporadas às suas mentes. O português e o espanhol, línguas destacadas neste trabalho, possuem um inventário fonético e lexical muito próximo, o que facilita sobremaneira a compreensão de seus falantes, permitindo seu uso sem – ou com pouco – receio de ter a comunicação entre ambos prejudicada. Levando em conta que contato entre línguas, de acordo com Silva (2010, p.15), “é um fenômeno comum que faz parte da história linguística e social da maioria das fronteiras nacionais”, o bilinguismo poderá ser, assim, impulsionado naquela região. Grosjean (2008, p.163) considera que o bilinguismo abarca “conceitos inadequados” pelas pessoas, cuja crença é de que seja

> um fenômeno raro encontrado em países tais como o Canadá, a Suíça e a Bélgica e que os bilíngues apresentam um mesmo grau de fluência na fala e na escrita em ambas as línguas, falam sem sotaque e podem interpretar ou traduzir sem nenhum treinamento prévio.

Para o autor, a realidade se apresenta bem diferente, já que quase todos os países do mundo seriam bilíngues. Assim, em várias situações o bilinguismo se faz presente, como no convívio social e familiar entre pessoas de línguas distintas, na comunicação em meio profissional, na interação propiciada por uma viagem internacional ou em regiões de fronteira entre dois países, no uso da língua de sinais, etc.

São inúmeros os conceitos adotados pela literatura sobre o bilinguismo. Neste trabalho, no entanto, seguiremos a definição dada por Grosjean (2008), para quem sujeito bilíngue é aquele que possui, dentre outras características, uma das quatro habilidades linguísticas, já citadas anteriormente, responsáveis pela compreensão em outra língua. Compartilhando com o pensamento do autor, para Mozzillo (2001, p. 288), bilíngue é todo indivíduo que “tem a capacidade de usar funcionalmente, seja em que grau for, mais de uma língua.”

Os fatores que contribuem para uma visão positiva do bilinguismo são diversos. As tarefas desempenhadas pelos bilíngues, de acordo com Mozzillo (2001, p. 307),estão associadas a um desempenho superior, tais como: “originalidade verbal, descoberta de regras gramaticais, transformação verbal, substituição simbólica de criatividade, reorganização de informação, análise de ambiguidades, entre outros”.

Se o mundo é bilíngue, suas crianças também o serão. Isso refere-se à diversidade de línguas a que as escolas estão expostas em uma realidade global de procura por outros países para viver, estudar, trabalhar, constituir famílias. Essa realidade talvez nem seja tão recente assim. O caso possivelmente mais conhecido e divulgado seja o dos EUA, aonde famílias chegam com seus filhos, os quais tornam-se os primeiros tradutores a partir da escolarização na língua daquele país. A confirmação de que o mundo é bilíngue é explicitada por Ferreiro (2013, p. 39), para quem “o bilinguismo de nascimento – às vezes multilinguismo – é a situação normal da maioria das crianças do planeta Terra”. Para tanto, a autora sugere um mapa linguístico mundial, o que consideramos conveniente reproduzir aqui:

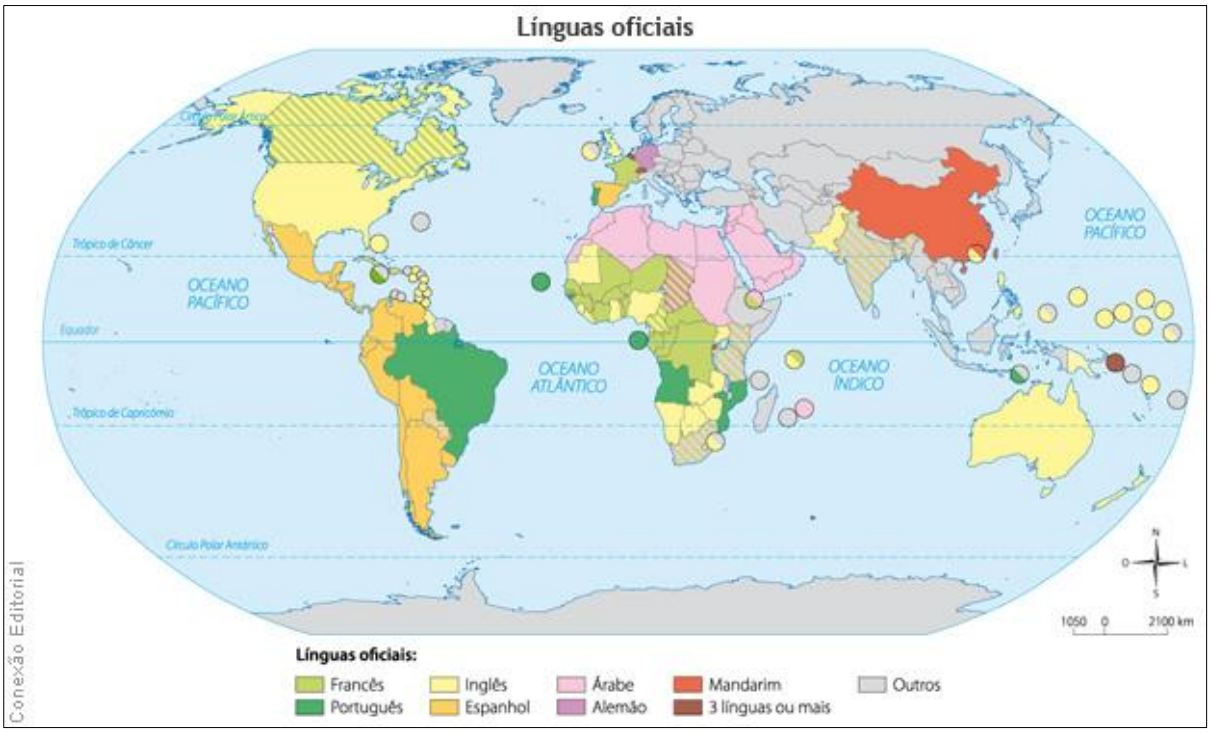


Figura 1– Mapa das principais línguas oficiais do mundo

Fonte:http://profwladimir.blogspot.com.br/2013/01/idiomas-linguas-mais-faladas-no-mundo_1775.html

A Figura 1 mostra as principais línguas oficiais do mundo, mas mostra, também, uma grande área de outras línguas faladas. Isso porque, atualmente, existem cerca de 6.000 línguas faladas em nosso planeta, sendo que quase a metade dos países não oficializou sua língua.

A Figura 2 mostra as dez línguas maternas mais faladas no mundo, levando em conta o número de falantes:

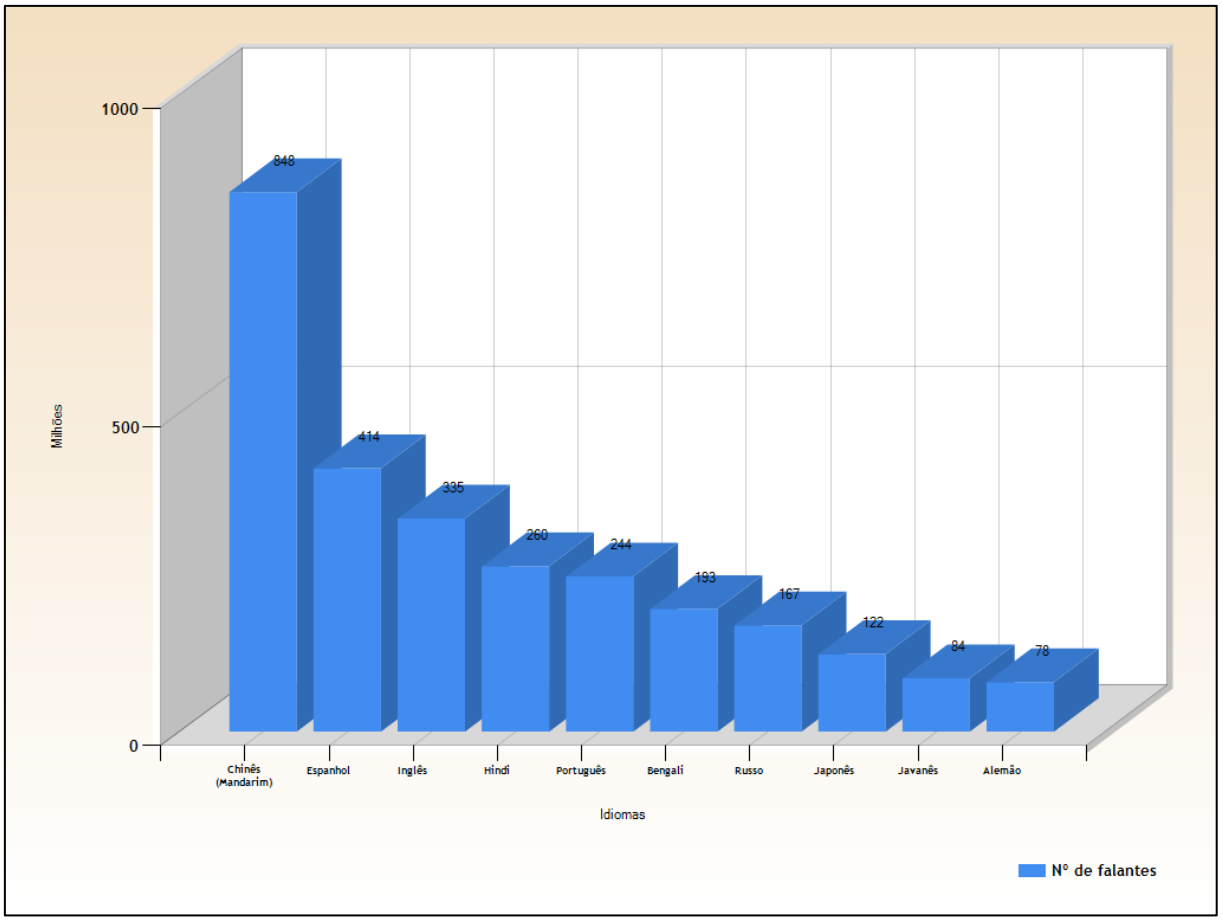


Figura 2 –Asdez línguas maternas mais faladas no mundo

Fonte: http://observatorio-lp.sapo.pt/pt/dados-estatisticos/as-linguas-mais-faladas/10-linguas-mais-faladas-no-mundo

Em termos de população falante, o chinês mandarim, de acordo com a Figura 2, é a língua mais falada mundialmente, seguida pelo espanhol, inglês, híndi e português. Podemos perceber a diferença entre a quantidade de países e a de pessoas que falam determinada língua no mundo. As chamadas línguas dominantes pertencem aos povos cuja história está impregnada por conquistas, sejam elas de ordem territorial, econômica ou religiosa. Desse modo, é de se esperar que “uma criança bilíngue alemão-inglês terá mais chances de ter êxito neste mundo que uma boliviana também bilíngue, mas quéchua-aymara” (FERREIRO, 2013, p. 19).

No que compete à alfabetização, esta é realizada em língua materna, desde que considerada a língua oficial do país. Embora pareça óbvia nossa colocação, existem esforços no sentido de se promover a educação bilíngue. De acordo com Ferreiro (2013), a própria Unesco, que, em 1951, enfatizava a alfabetização em língua materna, em 1995 lançou um livro cujo título é *Por uma cultura multilíngue da*

educação, a partir de resultados de pesquisas realizadas na África. No entanto, até o presente, quase nada foi feito.

A diversidade linguística é considerada por Ferreiro (2013) como um dado positivo para a alfabetização inicial, o que foi constatado por meio de experiências didáticas envolvendo o multilinguismo, realizadas na cidade de Turim, ao norte da Itália, sob a coordenação de Lilia Teruggi. O desafio foi o de "transformar esta diversidade das línguas de nascimento[8] das crianças em tema de trabalho pedagógico e considerar a diversidade como um dado positivo para a alfabetização inicial" (TERUGGI e FERREIRO, 2013, p.44). O estudo foi realizado com crianças de quatro e cinco anos da cidade, em escolas municipais, envolvendo a exploração de diversas escritas em várias línguas. As crianças eram convidadas e estimuladas a lerem essa diversidade linguística na forma de histórias tradicionais. Uma das propostas era a de identificar semelhanças e diferenças entre escritas de duas línguas: o italiano e o francês. Os educandos perceberam que as letras eram iguais, mas que suas combinações distintas formavam escritas também distintas. Isso significa, no entendimento das autoras, que a criança é capaz de formular hipóteses sobre o bilinguismo, desde que levada a pensar sobre esse processo. Já as educadoras concluíram que é necessário ouvir as crianças e refletir sobre o que dizem, deixando-as falar e ouvindo com atenção as hipóteses de solução dos desafios a que são expostos.

Ser bilíngue, portanto, abarca muitas mais vantagens do que desvantagens, sendo fundamental a conscientização de que não se trata de um problema, mas de uma característica facilitadora do convívio entre as diversas culturas existentes no mundo.

[8] Neste texto, Ferreiro (2013) propõe outra nomenclatura para língua materna: língua ou línguas de berço ou língua de nascimento. Isso levando em conta o direito dos homens sobre a primeira língua de seus filhos e o multilinguismo.

3 AQUISIÇÃO DA ESCRITA

Para melhor compreensão do que entendemos por aquisição da linguagem escrita, partiremos da abordagem sobre a linguagem em geral, seguindo para a aquisição da linguagem oral e suas implicações até chegar à linguagem escrita.

A linguagem humana é alvo de pesquisas há várias décadas, mas foi a partir da metade do século passado que seu estudo passou a ter relevância maior devido às investigações de Chomsky (1965, 1968). Sua teoria linguística afirma que a linguagem é adquirida tão rapidamente pelas crianças graças a uma capacidade inata ao ser humano para construir gramáticas. O conhecimento inicial sobre gramática de língua consiste em um conjunto de informações estruturais prévias denominado Gramática Universal (GU). A GU dá suporte ao desenvolvimento da competência linguística, isto é, da gramática internalizada, que compreende o conhecimento internalizado que todo o falante tem a respeito do funcionamento e da estrutura de sua língua. À medida que a criança vai se desenvolvendo,sua capacidade linguística igualmente se desenvolverá por meio do contato, isto é,o *input* linguístico da comunidade em que está inserida. Com o tempo, será capaz de apresentar um repertório de regras formuladas a partir desse convívio, utilizando-as para formar um número ilimitado de sentenças.

Assim, podemos conceber a ideia de que a criança usa – e sabe muito bem usar – o repertório de sua língua para desenvolver seu aprendizado linguístico, obedecendo a um crescimento dessa capacidade. De acordo com Lyons (1987),

> todas as crianças normais adquirem a língua que ouvem falar à sua volta sem nenhuma instrução especial. Elas começam a falar com mais ou menos a mesma idade e atravessam os mesmos estágios de desenvolvimento lingüístico. O progresso que alcançam é, pelo menos às vezes, tão rápido, que, como observaram tanto pais quanto pesquisadores, é difícil manter um registro compreensivo e sistemático dele. Assim, tal progresso é, no total, independente de inteligência e de diferenças de meio social e cultural.

Desse modo – e como já dissemos antes –, o processo de aquisição da linguagem não é algo que se possa considerar complicado. Isso não significa dizer que “internalizar o sistema de regras de uma língua não seja algo muito complexo, e trabalhoso”, como refere Luft (2008, p. 57). Por isso o processo de aprendizagem da linguagem escrita pode ser considerado tão complexo quanto o da linguagem oral, mas igualmente natural visto que, quando uma criança começa a adquirir a escrita, ela já tem internalizado o sistema gramatical de sua língua. Levanto isso em consideração, o trabalho do professor, ao acolher a criança na escola, será o de estimular o uso deste conhecimento na aquisição da linguagem escrita.

A criança pensa em como a escrita se dá enquanto escreve. Essa afirmativa está embasada nos estudos de Ferreiro e Teberosky (1999), cujas pesquisas reforçaram a concepção de Piaget (1972) de que a criança produz seu conhecimento a partir da observação e da ação sobre o mundo que a rodeia. É um sujeito capaz de validar suas ações, refletindo sobre suas concepções de organização do mundo, elaborando seu referencial como sujeito cognoscente, participante ativo da construção de seu saber. Conforme as autoras, existe uma forma equivocada de reconhecimento do que o aluno já sabe, do que traz consigo ao chegar à escola. Ele é visto como alguém que “recebe pouco a pouco uma linguagem inteiramente fabricada por outros” e não como “uma criança que reconstrói por si mesma a linguagem, tomando seletivamente a informação que lhe provê o meio” (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 24).

Também o termo aquisição, que usamos neste trabalho, se encontra amparado na teoria piagetiana segundo a qual o conhecimento objetivo é adquirido dentro de um processo de obtenção do saber. No entanto, para que este processo se efetive, é necessário conceber o que o educando traz de sua vivência com o mundo letrado. Inicialmente, ele precisa saber que a escrita alfabética é composta por letras que irão simbolizar algo. Podemos pensar que, antes mesmo de entrar para a escola, já convive com diversos símbolos. Quando quiser usar o banheiro em um ambiente público, por exemplo, ela deverá optar pelo feminino ou masculino, seguindo a informação que, geralmente, é dada por meio das figuras de uma mulher e de um homem. Placas de trânsito e bandeiras também irão compor seu universo de símbolos. Dessa forma, o esclarecimento das funções desses símbolos é fundamental para que o educando entenda que as letras do nosso alfabeto simbolizam os sons da fala (LEMLE, 2009).

Além disso, Cagliari (2009) esclarece que é necessário pensarmos nas formas distintas de representação gráfica e apresentar ao aluno, por exemplo, a diferença entre a escrita de forma e a escrita cursiva. Uma mesma letra poderá ser escrita de inúmeras formas e isso poderá ser comprovado em seu próprio livro didático:

> para nós, adultos, qualquer A é A, seja ele escrito como for. Quando a criança começa a aprender a escrever, ninguém lhe diz isso e, muitas vezes, ela fica admirada diante das coisas que a professora (e os adultos) fazem com as letras. Com o tempo, acaba aprendendo **indiretamente** o que a escola pretende. (CAGLIARI, 2009, p.83, grifo nosso)

Contudo, as relações entre sons e letras são mais complicadas do que se possa imaginar. Para Lemle (2009), existem três tipos de correspondências entre fonemas e letras. Aquela considerada ideal, ou seja, em que cada letra corresponde a um som e cada som, a uma letra, ocorre em poucos casos, como em /p/, /b/, /t/, /d/, /f/, /v/ e /a/. Nos demais, as relações configuram a existência de uma letra representando diferentes sons e um som representado por letras distintas, ambas levando em conta a posição que ocupam, como a letra ‘s’ que, em início de palavra será produzido [s], como em ‘suco’ e ‘sorvete’, mas, entre vogais, será produzido [z], como em ‘asa’e ‘casa’. Há, ainda, aquele considerado pela autora como sendo o caso mais difícil no processo de aquisição da linguagem escrita, ou seja, letras que representam fones idênticos em contextos idênticos, como o fone [u] em final de sílaba, o qual pode ser representado pelas letras ‘u’, como em ‘véu’e ‘chapéu’, ou pela letra ‘l’, como em ‘anel’e ‘anzol’.

Outro argumento utilizado para a relação som-letra na escrita é dado por Cagliari (2009), utilizando o termo ‘valor silábico’ para a correspondência existente entre letra e sílaba. A palavra ‘psicólogo’, por exemplo, é escrita com ‘p’**,** mas seu valor sonoro é [pi]. O autor ainda reforça a ideia com outro exemplo: “escrevemos *fixe* e *fique-se*, diferentemente, mas, em algumas circunstâncias, produzimos ambas as palavras da mesma maneira [fi.ki.si]” (CAGLIARI, 2009, p.101).

Tomado desses conceitos, o aluno precisa, ainda, dar conta dos sinais gráficos que operam em nossa língua. Os diacríticos, assim chamados, formam o conjunto de acentos (til, agudo, grave, circunflexo e cedilha) e pontuações (ponto de exclamação, interrogação, final, etc.). Há também outros símbolos utilizados na escrita, como as abreviaturas e siglas, como ‘sr.’ (senhor), ‘profa.’ (professora), ‘RS’

(Rio Grande do Sul), ‘TV’ (televisão), e os ideogramas, como ‘R$’ (Real, moeda brasileira), ‘@’ (arroba, símbolo muito usado na internet), além dos números do sistema matemático.

Como vimos, nosso universo letrado é bem maior do que se possa imaginar. Para a criança, sujeito ativo no processo de aprendizagem, é preciso que fique bem claro que a base da escrita é alfabética. Sobre isso, Faraco (2012, p.121) afirma que:

> a língua portuguesa tem uma representação gráfica alfabética com memória etimológica. Dizer que a representação gráfica é **alfabética** significa dizer que as unidades gráficas (letras) representam basicamente unidades sonoras (consoantes e vogais) e não palavras (como pode ocorrer na escrita chinesa) ou sílabas (como na escrita japonesa).

Dessa forma, podemos conceber o entendimento de que, para o educando, existem complexidades acerca da aquisição da linguagem escrita, como já afirmado. Por outro lado, ele é capaz de estabelecer relações entre o conhecimento adquirido da língua e o processo que envolve tal aquisição.

Com base no explicitado, consideramos o “erro” produzido pelo educando como uma forma construtiva de seu conhecimento, posição tomada a partir do que considera Piaget (1972). A análise dos erros produzidos pelas crianças em fase de alfabetização é o foco de inúmeras pesquisas sobre aquisição da linguagem escrita e um dos instrumentos mais recorrentes é a produção de textos escritos de forma espontânea. Esse movimento de escrita realizado pelo educando faz com que pense a respeito do que e como está escrevendo, que formule hipóteses sobre qual a melhor forma de escrever determinada palavra ou sentença sem uma intervenção que acabaria por interferir em seu processo cognitivo. Quando a escola fornece ao aluno uma escrita pronta como única alternativa de aprendizagem, acaba por “engessar” o comportamento linguístico deste sujeito. Os métodos utilizados pela escola, muitos deles de memorização e automatização, vão de encontro ao que se estabelece como processo interativo de aprendizagem (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999) em que a criança é participante ativo da apropriação da linguagem escrita.

Pensando em um sujeito que está impregnado pelo convívio social e pelas interfaces comunicativas que o mundo oferece, é necessário que a escola igualmente perceba seu papel social e forneça as ferramentas necessárias para que

o aluno tenha condições efetivas de formular seus próprios conceitos sobre o mundo que habita e que irá, quando adulto, dele participar mais ativamente.

Para verificar a apropriação da linguagem escrita, é necessário serem utilizadas estratégias avaliativas em conformidade com o processo cognitivo da criança. Assim, retomamos a ideia de que tal verificação poderá ter um resultado melhor a partir da produção textual feita de forma espontânea. Abaurre (2011, p. 176) corrobora tal pensamento, afirmando ser esse método de escrita

> um **espaço de solução de problemas**. O ato de escrever força a criança a objetivar e "contemplar" a linguagem, agindo sobre ela e experimentando uma série de possíveis critérios para resolver problemas de natureza diversa: a escolha das letras ou sequências corretas de letras, a segmentação adequada das palavras, o uso de estruturas linguísticas adequadas à escrita, e assim por diante. (grifo nosso)

Isto significa dizer que a criança, durante a escrita realizada espontaneamente, irá lançar mão dos dados linguísticos, mesmo sem saber, para traçar os percursos de escrita do modo que mais se aproximar do seu saber já internalizado tanto pela convivência com o meio letrado quanto com o meio oral.

Uma criança, em fase inicial de alfabetização, ao escrever 'éra', poderá estar obedecendo a uma regra de sua linguagem oral, incluindo outra já adquirida na escola, ou seja, a de que algumas palavras são acentuadas graficamente para marcar a abertura de algumas vogais (como o caso do verbo 'ser' conjugado na 3ª pessoa do presente do indicativo – 'é'). Tal constatação não desobriga o professor de identificar esse erro como sendo ortográfico. Apenas sua conduta no trato com as situações poderá – e deverá – ser direcionada de modo que o aluno compreenda como deverá agir para obter uma escrita que siga as regras ortográficas de seu sistema de escrita.

Isto demonstra que os erros verificados na escrita inicial das crianças em fase de alfabetização nada mais são do que o fruto de um saber adquirido sendo usado de forma cognitiva. Em outras palavras, "os alunos levam muitíssimo a sério (mesmo brincando) a tarefa de aprender a escrever e põem nisso um grande trabalho de reflexão, quando estimulados a se autodesenvolverem e não a fazerem um trabalho mecânico repetitivo, simplesmente" (CAGLIARI, 2009, p.120). O autor refere-se, mais uma vez, às inúmeras cópias de sentenças e textos, muitas das vezes desconexas e incoerentes, que os alunos são obrigados a fazer na escola. Corroborando tal ideia, Abaurre (2011, p.176) afirma que as crianças

> são perfeitamente capazes de escrever espontaneamente. Se autorizadas (e estimuladas) a fazerem um uso natural da escrita, elas a utilizarão como um espaço privilegiado de reflexão e ação sobre sua própria linguagem, em uma atividade que permite inferir hipóteses sobre as representações linguísticas subjacentes com as quais operam durante o processo de aquisição da representação escrita de sua língua nativa.

De acordo com o exposto até agora, acreditamos ser possível afirmar que a análise da escrita espontânea de crianças em fase inicial de alfabetização contribui sobremaneira com as pesquisas sobre o desenvolvimento da linguagem escrita.

Seguindo essa linha de pensamento, o próximo capítulo abordará a relação entre fonologia e ortografia.

4 RELAÇÃO ENTRE FONOLOGIA E ORTOGRAFIA

Nesta seção, pretendemos apresentar contribuições de estudos referentes à relação entre a fonologia e a ortografia.

A abordagem sobre ortografia, no que se refere à sua aquisição, e à fonologia, foi – e é – amplamente realizada por estudiosos na busca por um entendimento de como este processo se dá. Pesquisas como as de Abaurre (1996, 2011), Miranda (2006, 2008, 2010, 2011, 2012, 2013), Adamoli (2006, 2013),Miranda e Matzenauer (2010) e Blank (2013), dentre outros, trouxeram importantes contribuições para tais investigações.

Como já visto, durante a aquisição da linguagem escrita, a criança poderá formular hipóteses e refletir sobre elas, a fim de entender e adquirir o conhecimento necessário para que a aprendizagem da escrita se estabeleça. Sobre esse aspecto, Miranda (2008, pp.152-153) refere que

> os estudos sobre o desenvolvimento da escrita têm revelado movimentos cognitivos semelhantes àqueles observados na aquisição oral, pois a criança, assim como o faz durante a aquisição da gramática da língua, formula hipóteses sobre escrita e, de conflito em conflito, vai reestruturando o seu conhecimento em direção ao sistema de representação escrita padrão.

Uma das formas de verificar as possibilidades de construção da escrita é a observação de comportamentos linguísticos que levam a criança a formular hipóteses de reconhecimento da escrita. Como já referido na seção anterior, frequentemente são observadas variações resultantes da busca por soluções possíveis para um mesmo problema de escrita (ABAURRE, 2011). É bem possível que a criança seja capaz de formular e reformular hipóteses de escrita a partir daquilo que possui como resultado de seu conhecimento linguístico subjacente, levando-a a solucionar os problemas de sua escrita, o que não seria possível

observar em textos produzidos de forma controlada, como o que ocorre com as incansáveis e inúmeras cópias solicitadas aos alunos pela escola.

Verificamos, desse modo, que a criança é detentora da capacidade construtiva de seu saber linguístico, pois, como afirmam Miranda e Matzenauer (2010, p.366), é possível

> pensar que o processo de aquisição da escrita proporciona ao aprendiz momentos de retomada de conhecimentos já construídos de modo inconsciente, particularmente daqueles relacionados à fonologia de sua língua, os quais vão se tornando disponíveis ao acesso consciente, à medida que ela avança no processo de aquisição da escrita.

Entendemos que, assim como o fez ao longo do processo de aquisição da linguagem oral, ou seja, construindo e elaborando hipóteses acerca de sua língua, também o fará em relação à aquisição da linguagem escrita.

Utilizando os dados de escrita espontânea de crianças em fase de alfabetização, é possível estabelecer relação entre a escrita e a construção de hipóteses feita pela criança a fim de elaborar e ampliar seu conhecimento ortográfico. Nessa construção, os aspectos fonológicos são igualmente relevantes, pois, segundo Miranda e Matzenauer (2010), a aquisição de um sistema linguístico – seja ele oral ou escrito – é complexa; entretanto, o indivíduo é capaz de fazê-lo de forma muito rápida e gramaticalmente organizada a partir da língua (ou das línguas) a que está sendo exposto, já que, “durante seu desenvolvimento linguístico, (*irá*) apresentar sempre uma gramática condizente com aquelas observadas nas línguas naturais” (MIRANDA e MATZENAUER, 2010, p. 361). Nada de diferente irá ocorrer do que o já constatado nos processos de desenvolvimento dessas línguas.

O domínio da ortografia é visto, em muitos casos, como uma das etapas mais difíceis da trajetória escolar da criança. Tal complexidade poderá ser dada em razão de ter a ortografia do português origem fonêmica, bem como a de outras línguas mundiais, como o inglês e o espanhol, por exemplo. Se a sustentação de nossa ortografia fosse fonética, escreveríamos exatamente como falamos. Pensemos em uma nação como o Brasil, cuja extensão territorial é imensa. Certamente temos falares distintos sendo praticados, diferentes e inúmeros dialetos sendo produzidos, o que tornaria caótica – para não dizer impossível – uma escrita que espelhasse a fala. Para citar um caso específico de nossaregião, no Rio Grande do Sul temos produções distintas para a palavra ‘leite’, a qual poderá ser realizada como [l e j . ’ t e]

ou [lejˈtʃ]. Daí a importância da padronização da linguagem escrita, o que só poderá ser concretizado por intermédio da escrita de base fonêmica.

É importante o esclarecimento de que este tipo de motivação não é a única existente no português. No entanto, neste trabalho nos aprofundaremos nela visto ser o motivo principal desta investigação, como será detalhado no capítulo Metodologia.

Inúmeras pesquisas abrangendo os campos da fonologia e da ortografia têm sido realizadas nos últimos anos. Os estudos de Adamoli (2006, 2013), neste sentido, trazem relevantes contribuições referentes à aproximação destas áreas, além de grandes e consideráveis contribuições às discussões sobre alfabetização e linguística. Sua pesquisa inicial (ADAMOLI, 2006) girou em torno do processo de aquisição gráfica dos ditongos orais mediais. Para tanto, investigou a escrita espontânea de crianças das duas primeiras séries do Ensino Fundamental a fim de descrever e analisar tal processo. Os resultados demonstraram que as crianças costumam apagar ou inserir as vogais ‘i’ e ‘u’ nas escritas dos ditongos orais mediais ‘ai’, ‘ei’, ‘ou’ e ‘éu’, sendo que a maior incidência foi com o ditongo ‘ou’, mostrando-se mais ‘problemático’, já que verificou um grande número de monotongações, seguido dos demais ditongos. O estudo revela, também, a criação de ditongos em contextos onde antes não havia, demonstrando os casos de supergeneralização na escrita dos ditongos ‘ai’ e ‘ei’, principalmente. No entanto, a inserção da semivogal ‘u’ à vogal ‘o’ abrange o maior número de casos em que a criança supergeneraliza a regra, possivelmente por sua experiência de leitura e escrita já adquirida.

Como contribuição ao trabalho dos professores, sua pesquisa demonstrou quão importante e necessária é a intervenção desses profissionais que, a partir da identificação dessas situações, poderão diversificar e elaborar exercícios próprios para dar sustentabilidade à superação dos problemas envolvendo a escrita de ditongos orais mediais.

Dando continuidade aos estudos sobre os ditongos e a relação entre fonologia e ortografia, em 2013 Adamoli traz resultados de sua pesquisa cuja proposta foi a de descrever a produção oral e escrita dos ditongos variáveis [aj] e [ej]por crianças de séries iniciais. Os resultados apontaram que, ao escreverem, as crianças percorrem um percurso evolutivo no que diz respeito à escrita desses

ditongos, comprovados a partir da análise dos dados realizados com base em coletas de narrativas e da nomeação de imagens.

Constatamos, dessa forma, que, como apontado por Adamoli (2013), as crianças brasileiras, em fase inicial de alfabetização, tendem a suprimir a semivogal [j] dos ditongos [aj] e [ej] influenciadas pelo conhecimento fonológico, o qual é acionado ao produzirem a escrita de palavras que contenham tais sequências vocálicas.

Com relação aos estudos sobre influências da língua materna na aquisição da escrita de uma segunda língua, a pesquisa de Blank (2013) teve por objetivo descrever e analisar possíveis influências fonológicas na produção escrita do português por crianças bilíngues do pomerano-português, sobretudo no referente à troca do fonema surdo-sonoro, do ‘r’ forte pelo ‘r’ fraco e do ditongo nasal ‘am’ por ‘on’, tidos como principais influentes da língua materna sobre a aquisição do português. No primeiro caso, ou seja, troca de obstruintes, os resultados obtidos revelaram diferenças entre a fala e a escrita dos sujeitos já que esse tipo de influência não se estendeu, por completo, às suas escritas. O fato que mais chama a atenção em sua pesquisa é o referente ao segundo e terceiro casos, pois os erros observados foram decorrentes de motivação fonológica, demonstrando processo semelhante ao que ocorre com crianças monolíngues do português em fase de aquisição da escrita.

Estes estudos revelam a importância do trabalho de pesquisa na área da educação e da linguística, pois certamente trazem várias contribuições para as investigações sobre o processo de aquisição da linguagem escrita.

Para melhor compreensão dos dados analisados neste trabalho e dos resultados obtidos, consideramos relevante abordar sobre os aspectos fonológicos do português e do espanhol, conforme capítulo que segue.

5 ASPECTOS FONOLÓGICOS DO PORTUGUÊS E DO ESPANHOL

Para melhor compreensão dos fenômenos que serão tratados neste estudo, abordaremos, nesta seção, os aspectos fonológicos do português e do espanhol.

O português carrega a mesma origem que o espanhol, ou seja, o latim ibérico, o que resulta em uma grande afinidade entre ambas as línguas, seja do ponto de vista lexical, seja fonológico (MATZENAUER, MOURA e BRAUNER, 1993). As diferenças existentes, no entanto, exatamente pelo alto grau de semelhança, podem atuar para que a aprendizagem da linguagem escrita seja dificultada.

Neste trabalho, como já apontado anteriormente, nosso propósito é o de verificar a influência do espanholcomo língua materna na aprendizagem da escrita do português, levando-se em conta, especialmente, aspectos fonológicos e ortográficos. Passaremos, portanto, nesta seção, a traçar comparativos entre os dois sistemas com o objetivo de caracterizar semelhanças e diferenças,a fim de verificarmos seus efeitos sobre as primeiras escritas das crianças estudadas.

Primeiramente, vejamos os casos das vogais. O sistema vocálico do português encontra-se constituído conforme o quadro abaixo.

Quadro 1 - Fonemas vocálicos do português

	anterior	central	posterior	
alta	**i**		**u**	fechada
média-alta	**e**		**o**	meio-fechada
média-baixa	ɛ		ɔ	meio-aberta
baixa		**a**		aberta

Fonte: Adaptado de Câmara Jr.(1970)

Já a do espanhol, da seguinte forma:

Quadro 2 - Fonemas vocálicos do espanhol

	anterior	central	posterior	
alta	**i**		**u**	fechada
média-alta	**e**		**o**	meio-fechada
baixa		**a**		aberta

Fonte: Elaborado a partir de Quilis (2002)

Podemos observar, de acordo com o Quadro 2, que o /ɛ/ e o /ɔ/ são fonemas inexistentes no espanhol. Eles ocorrem apenas como alofones da língua, em palavras como [ke.ɾɛr'] e [gɔ'.ɾa]. No que diz respeito às vogais, em se comparando os dois sistemas, podemos mencionar, ainda, a presença de processos de nasalização vocálica em português, os quais também são observados em espanhol.

No português brasileiro há, de acordo com Bisol (2010), dois tipos de nasalização, apresentados no Quadro 3: uma fonológica e outra fonética. A primeira é responsável pelo contraste entre itens lexicais que possuem vogais nasalizadas e vogais orais e a última não tem efeito contrastivo.

Quadro 3 – Tipos de nasalidade

Nasalidade fonológica	Nasalidade fonética
l[ẽ]da ≠ l[e]da c[ã]ta ≠ c[a]ta c[õ]to ≠ c[o]to	c[ã]ma ban[ã]na ful[ã]na

Fonte: Elaborado com base em Bisol (2010)

Em espanhol, a vogal nasal poderá se realizar somente em dois casos, de acordo do Quilis (2002): a) entre duas consoantes nasais, como em 'mañana'; b) após uma pausa depois de consoante nasal, no limite da palavra prosódica, como em 'entren'. Nos demais casos, as vogais são consideras orais no espanhol.

Em relação às consoantes, as duas línguas irão apresentar distinções um pouco maiores que aquelas observadas em relação ao sistema vocálico, conforme podemos observar nos Quadros 4 e 5.

Quadro 4 - Consoantes do português

Ponto / *Modo*		*Bilabial*	*Lábio-dental*	*Alveolar*	*Palato-alveolar*	*Palatal*	*Velar*
Plosiva		**p** **b**		**t** **d**			**k** **g**
Fricativa			**f** **v**	**s** **z**	ʃ ʒ		**x**
Africada							
Nasal		**m**		**n**		ɲ	
Líquida	*lateral*			**l**		ʎ	
	não-lateral			ɾ			

Fonte: Adaptado de Cagliari (2002)

O Quadro 4 mostra as 19 consoantes que funcionam na língua como fonemas do Português Brasileiro (PB).

O Quadro 5, a seguir, apresenta as consoantes do espanhol.

Quadro 5 - Consoantes do espanhol

Ponto / *Modo*		*Bilabial*	*Lábio-dental*	*Interdental*	*Alveolar*	*Palato-alveolar*	*Palatal*	*Velar*
Plosiva		**p b**			**t d**			**k g**
Fricativa			**f**	**θ**	**s**	**ʃ**	**ʝ**	**x**
Africada						**tʃ**		
Nasal		**m**			**n**		**ɲ**	
Líquida	*lateral*				**l**		**ʎ**	
	não-lateral				**ɾ r**			

Fonte: Adaptado de Quilis (2002)

Assim como no português, o sistema do espanhol apresenta três pares de plosivas, mas é na classe das fricativas que se observam maiores diferenças em se comparando os dois inventários fonológicos. No espanhol, não estão presentes as contrapartes sonoras das fricativas labiodental e alveolar e, além disso, constitui o sistema uma fricativa interdental e outra palatal, ambas ausentes no português. Já a fricativa velar, presente no inventário fonético do português como um alofone da líquida não-lateral[9], no espanhol tem carga funcional e compõe o inventário dos fonemas da língua.

Nas distintas variedades do espanhol, casos de alofonia podem ser observados. No espanhol do Prata, por exemplo, foneticamente é produzida uma fricativa palatoalveolar, tal como encontrada em português. De acordo com Mackenzie[10], em partes da Argentina e no Uruguai, a fricativa palatal passou a ser produzida como palatoalveolar, tanto surda como sonora. Palavras como ‘ayer’ (ontem) e ‘calle’ (rua) são produzidas como [a.’ʃeɾ] ~ [a.’ʒeɾ] e [‘ka.ʃe] ~ [‘ka.ʒe],

[9] O ‘r-forte’ do português, em sua origem, foi produzido como vibrante múltipla, forma fonética ainda observada no falar de alguns poucos usuários do PB. Atualmente, após sofrer mudanças fonéticas ao longo de, pelo menos, três gerações, a produção da vibrante deu lugar a de uma fricativa velar (CALLOU, 1970).

[10] Fonte: https://www.staff.ncl.ac.uk/i.e.mackenzie/riverplate.htm. Acesso em 20 ago. 2014.

respectivamente[11]. No quadro de consoantes do espanhol apresentado, estão as consoantes que sofrem o zeísmo, /ʝ/ e ***/ʎ/*** (identificadas pelo fundo rosa) e o resultado é um sistema com a fricativa /ʃ/ (identificada pelo fundo verde).

O sistema do português possui duas líquidas não-laterais, assim como o espanhol, ‘caro’ versus ‘carro’ e ‘pero’ versus ‘perro’. No espanhol, no entanto, ambas as líquidas não-laterais são produzidas como vibrantes, enquanto no português uma é vibrante simples e outra, fricativa velar.

No espanhol, processos fonológicos distintos daqueles do português podem ser observados. De acordo com Quillis (2002), em relação às plosivas, por exemplo, na posição intervocálica, podem ser produzidas como suas contrapartes fricativas /b/ – [β], como em [‘lo.βo], /d/ – [ð], como em [‘ka.ða], /g/ – [ɣ], como em [‘la.ɣo]. No âmbito das nasais pós-vocálicas, como ocorre no PB, opera regra de assimilação do ponto de articulação da consoante seguinte por parte da nasal.

Do ponto de vista da ortografia, as fricativas do espanhol, diferentemente do que se observa no português, guardam uma relação mais transparente com o sistema ortográfico, como mostra o caso da interdental /θ/ que corresponde a grafias como ‘ce’ ([‘θe.na]), ‘ci’ ([ko.’θi.na]), ‘za’ ([θa.ra.ga’.ta]), ‘zo’ ([θo.θo’.bra]) e ‘zu’ ([θu’.mo]); ou da fricativa alveolar /s/ que corresponde a grafias como ‘sa’ ([‘ka.sa]) e ‘so’ ([‘so.lo])[12]/[13]

No sistema do espanhol, a fricativa [v] não está presente na fonologia e tampouco na fonética da língua, embora o ‘v’ esteja presente no sistema ortográfico da língua. Palavras como ‘vela’ e ‘favor’ são grafadas com ‘v’, mas produzidas com [b], como em [‘be.la] e [fa.’bor]. A letra ‘v’ está relacionada ao registro do fonema /b/, que pode ser grafado também por ‘b’, como em ‘árbol’ e ‘abogado’ (‘árvore’ e ‘advogado’, em português).

Quanto às palato-alveolares, o sistema do espanhol apresenta uma fricativa /ʃ/ e uma africada /tʃ/, ambas surdas. Este é grafado com ‘ch’ em palavras como ‘coche’ e ‘chico’ (‘carro’ e ‘menino’, em português). Já o fonema /ʃ/ é representado

---

[11]O fenômeno, conhecido como *zeísmo,* originou, no Uruguai e na Argentina, a produção de consoante fricativa alveolopalatal para o que graficamente se constitui em ‘ll’ e/ou ‘y’.

[12] Em português, ‘jantar’, ‘cozinha’, ‘confusão’, ‘angústia’, ‘sumo’, ‘casa’ e ‘só’, respectivamente.

[13] Nas zonas em que ocorre o fenômeno do *seseo*, as quais incluem Uruguai e Argentina, a fricativa interdental é neutralizada e o sistema passa a operar com quarto fricativas apenas, em vez de /s/ e /θ/, apenas /s/.

em espanhol rioplatense[14] pela grafia do 'll', como em ['ka.ʃe] ('rua', em português). Essa mesma grafia poderá ser produzida, ainda, como ['ka.ʎe] ou ['ka.ʒe], dependendo da região em que o espanhol é falado.

A fricativa velar surda /x/ será ortograficamente representada pela letra 'j' diante de qualquer vogal, como em [xen.'xi.bre], ['a'.xo] e ['ka.xa] ('gengibre', 'alho' e 'caixa', em português) ou pela letra 'g' diante de 'e' ou 'i', como em [xen.'te] e [xi.'gan.te] ('gente' e 'gigante', em português), por exemplo.

Comparando os dois sistemas, verificamos várias semelhanças, reforçando o que já foi dito anteriormente sobre o português e o espanhol apresentarem um inventário fonológico muito parecido, contribuindo para a aprendizagem do português como segunda língua. Os obstáculos ficam por conta das diferenças recém detalhadas e sumariadas no Quadro 6

Quadro 6 – Principais diferenças entre o sistema consonantal do espanhol e o português

Português	Espanhol
2 Líquidas não-laterais: uma produzida como fricativa velar [x] - carro outra como *tap* : [ɾ] - caro	2 Líquidas não-laterais: uma produzida como vibrante múltipla [r] - perro outra como *tap:* [ɾ] - pero
Plosivas: [p] - [b] [t] - [d] [k] - [g]	Plosivas que sofrem processos fonológicos em posição intervocálica [b] - [β] - lobo [d] - [ð] - cada [g] - [ɣ] - lago
Fricativas – três pares surda-sonora	Fricativas – quatro segmentos, três surdos e outro, a palatoalveolar, surda ou sonora A fricativa velar produzida foneticamente como o 'r-forte' do português

[14] Consideramos rioplatense a região do Rio da Prata, que engloba o Uruguai e a Argentina.

No desenvolvimento posterior a esta seção, os fenômenos concernentes às semelhanças e diferenças na fonologia e na ortografia das duas línguas serão abordados em maior detalhe a fim de que aspectos que possam funcionar como complicadores à aprendizagem do sistema de escrita do português, pelo menos na fase inicial da alfabetização de crianças monolíngues do espanhol ou mesmo bilíngues do português-espanhol, caso dos sujeitos deste estudo, possam ser contextualizados com maior precisão.

6 METODOLOGIA

Neste capítulo, dividido em três seções,apresentamos os componentes metodológicos que embasaram esta pesquisa, bem como os sujeitos que fizeram parte do *corpus* e os métodos de coletas de dados. A primeira seção traz a descrição geral da metodologia, com informações sobre o tipo de pesquisa. Na segunda seção, caracterizamos os sujeitos da pesquisa e os motivos de sua escolha para, na seção seguinte, caracterizarmos os dados coletados, os quais foram divididos em dados de produção escrita e dados de produção de fala.

6.1 Descrição geral da metodologia

Este estudo tem como objetivo principal descrever e analisar os erros gráficos relacionados à fonologia presentes nas escritas iniciais de um grupo de crianças, cuja língua materna é o espanhol ou o espanhol-português, e que está sendo alfabetizado em escolas brasileiras do município de Jaguarão. Para tanto, foram analisados textos produzidos espontaneamente, ditados de imagens e dados de fala por nomeação espontânea, coletados durante os anos de 2012 e 2013 em três escolas – duas públicas estaduais e uma particular – de Jaguarão/RS, município que faz fronteira com a cidade de Rio Branco, no Uruguai. As coletas foram realizadas ao longo de dois anos pela necessidade de um número que considerávamos substancial de dados, coisa que não conseguimos ao final do primeiro ano de coletas. Ao longo desta seção, detalharemos mais sobre tal necessidade.

De acordo com o exposto, esta pesquisa pode ser classificada como qualitativa, pois, conforme Bogdan e Biklen (1994), trabalha com a descrição de dados de escrita, um método muito utilizado na área da educação e que serve para

verificar, por meio de processos, a existência ou não de determinado fenômeno investigativo.

Na seção seguinte procedemos à caracterização dos sujeitos de pesquisa como forma de contextualizar a escolha destes.

6.2 Caracterização dos sujeitos

Para que nossos objetivos pudessem ser alcançados, pesquisamos a existência de sujeitos com o perfil desejado, ou seja, que tivesse como língua materna o espanhol e estivesse sendo alfabetizado em escolas brasileiras. O critério principal para a escolha dos sujeitos foi o de que sua língua dominante fosse o espanhol, mesmo que bilíngue português-espanhol. Assim, buscamos filhos de uruguaios, ou de casal binacional uruguaio/brasileiro, moradores do Uruguai e que estivessem adquirindo o português em escolas brasileiras. No entanto, de acordo com o levantamento que realizamos, poucas crianças se enquadravam nesse perfil, o que deu margem à inclusão dos moradores do Brasil. Os mesmos casos são encontrados em escolas uruguaias de Rio Branco, como foi-nos relatado nas escolas. Contudo, não sendo este o foco no momento da pesquisa, optamos pelo não aprofundamento do quadro uruguaio.

Nossa tentativa inicial de contatar os sujeitos contou com a ajuda de uma professora da Universidade do Pampa (UNIPAMPA), Profa. Cristiane Boéssio, a qual possuía contato com diversas escolas por coordenar um grupo de alunas da graduação do curso de Letras, em fase de estágio. Um levantamento prévio envolvendo as características descritas foi realizado e chegamos a cinco escolas. A partir de então, visitamos essas escolas e verificamos com suas direções ou coordenações se havia estudantes com o perfil desejado para esta pesquisa, sou seja, crianças que estavam cursando a fase inicial de alfabetização, cuja língua materna fosse o espanhol ou o português-espanhol. Para tanto, tais sujeitos deveriam conviver familiarmente com o espanhol e estar em contato com o português, por intermédio do convívio familiar, social ou escolar.

Após essas visitas e conversas com as instituições de ensino, alguns critérios de seleção foram utilizados, como a exclusão de escolas rurais ou a quantidade de alunos em cada escola (menos de duas crianças com as características necessárias),ambas por questões de organização de deslocamento. Assim,

desenvolvemos e aplicamos um questionário (Anexo 1) com os responsáveis pelos possíveis sujeitos a fim de verificar a real possibilidade de participação neste trabalho. Como nosso estudo visa à investigação da influência do espanhol na escrita de crianças bilíngues do português-espanhol, também nos interessava que as crianças convivessem com a língua espanhola em ambiente familiar. Sendo assim, incluímos a questão “língua que domina” a ser respondida pelos responsáveis pela criança, a fim de descobrirmos qual língua era praticada por aquele familiar em casa junto ao sujeito.

Ao analisarmos as respostas dos questionários, verificamos a existência de sete casos possíveis de serem estudados em três escolas distintas – duas públicas estaduais e uma particular. Desse modo, como forma de dar início às atividades do estudo, foi igualmente encaminhado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 2) para que os responsáveis pelas crianças lessem e assinassem, o que proporcionou o amparo legal à pesquisa.

O Quadro 7 mostra a constituição do corpus desta pesquisa com os principais dados dos sujeitos.

Quadro 7 - Principais dados dos sujeitos da pesquisa

sujeito	idade	ano escolar (2012)	língua materna	escola	nacionalidade	local de residência	contato familiar com o espanhol
1	7	1º	espanhol	pública estadual	uruguaia	Jaguarão	avó uruguaia; bilíngue português/espanhol
2	7	1º	espanhol	pública estadual	brasileira*	Rio Branco	pais e irmão uruguaios
3	8	3º	português/espanhol	pública estadual	brasileira	Jaguarão	mãe e irmã bilíngues português/espanhol
4	8	3º	espanhol	pública estadual	brasileira*	Rio Branco	pais e irmã uruguaios
5	7	2º	português/espanhol	pública estadual	brasileira	Jaguarão	pai brasileiro e mãe uruguaia
6	6	1º	espanhol	particular	brasileira*	Rio Branco	pais uruguaios
7	7	2º	português/espanhol	particular	brasileira	Jaguarão	pais e irmão uruguaios

Nota: Os sujeitos marcados com (*) possuem a nacionalidade brasileira porque nasceram no hospital de Jaguarão sendo, portanto, registrados no Brasil.

Conforme mostra o Quadro 7, o grupo pesquisado foi composto por sete crianças, sendo quatro meninos e três meninas, de idades entre seis e oito anos em 2012, estudantes do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental de três escolas de Jaguarão: duas públicas estaduais e uma particular. Nesse grupo, quatro crianças são bilíngues espanhol-português, sendo que duas delas possuíam o espanhol como língua materna e adquiriram o português por fixarem residência no Brasil. Já as três crianças monolíngues maternas do espanhol (evidenciadas no Quadro 6) residem em Rio Branco (Uruguai) e estão adquirindo o português como segunda língua na escola e no convívio com seus colegas e amigos brasileiros.

Neste trabalho, optamos por designar os sujeitos enumerando-os, de forma a preservar as informações de seus nomes, de acordo com os princípios éticos que as pesquisas devem seguir. Tanto a idade quanto o período escolar referem-se ao ano de 2012, início do trabalho de coletas.

As coletas de dados e sua descrição apresentam-se desenvolvidos na seção seguinte.

6.3 Caracterização do levantamento de dados

Como explicitado na Introdução deste estudo, os objetivos específicos são:

- descrever e analisar os erros referentes às grafias das vogais e consoantes, extraídos de textos escritos espontaneamente e de coletas realizadas com o apoio de instrumentos de um grupo de alunos bilíngues do português-espanhol;
- discutir fenômenos peculiares da fonologia do espanhol, relacionando-os ao tipo de erro produzido;
- comparar os erros encontrados na escrita de crianças bilíngues àqueles presentes nas produções de crianças monolíngues.

Para atingir tais objetivos, e de acordo com o método de levantamento de dados que acreditamos possa satisfazer suas análises, foram realizadas três formas distintas de coleta: textos produzidos espontaneamente, ditados de imagens e coletas de nomeação espontânea.

6.3.1 Coletas de dados de escrita

Para a coleta de dados de escrita, optamos, primeiramente, pela escrita espontânea. Assim, realizamos oficinas que promovessem a essa escrita de narrativas baseadas em histórias infantis. Tal decisão foi tomada porque entendemos que, ao escrever espontaneamente, a criança será levada a refletir sobre a linguagem adquirida, formulando hipóteses e refletindo sobre elas a fim de constituir sua escrita (ABAURRE, 2011). O educando, por meio da escrita espontânea, dá sinais do uso de estratégias que irão refletir em sua tomada de decisões para sua realização. Portanto, acreditamos que esse método tem a competência mais adequada para a investigação que ora propomos, qual seja, a análise dos erros de origem fonológica apresentados nas escritas dos sujeitos desta pesquisa.

As produções dos textos escritos de forma espontânea foram realizadas com base em histórias infantis. Na primeira delas, produzida no dia 17 de agosto de 2012, utilizamos a história “O ratinho” (Anexo 3), de Eva Furnari (1993). Como era o primeiro contato, aplicamos a oficina com toda a turma dos sujeitos 1, 2, 6 e 7. Já com os sujeitos 3, 4 e 5, aplicamos em uma sala oferecida pela direção da escola com os três simultaneamente. Isso ocorreu porque, em conversa com seus professores, estes consideravam que seus alunos teriam condições de realizar o exercício de escrita, mesmo distante de sua turma. Tal decisão foi tomada porque tínhamos somente uma tarde para aplicar a oficina com todos os sujeitos.

Iniciávamos a oficina com uma conversa informal sobre histórias infantis, questionando-as sobre o que conheciam sobre elas, os personagens e o que mais envolvia uma história. Em seguida, apresentávamos seis figuras (sequências lógicas) dispostas fora de ordem para que as crianças sugerissem uma ordenação adequada ao sentido da história. Vale lembrar que as figuras continham apenas imagens e a única forma escrita era o título. Após este exercício, os alunos eram convidados a escrever a história, de forma narrativa, em folhas pautadas, a lápis, a fim de observar uma padronização do material de pesquisa a ser obtido. Durante as escritas, que duravam em média 30 minutos, procurávamos fazer o mínimo de inserções possível, limitando-nos a responder questões que não tivessem relação com a forma de escrever determinada palavra. Também permitimos o uso da borracha para possíveis correções.

A segunda oficina foi realizada a partir da história “O tricô” (FURNARI, 1993) (Anexo 4), no dia 08 de outubro de 2012[15] e a segunda, com a históriado Chapeuzinho Vermelho (Anexo 5), ocorreu em 26 de outubro de 2012. Foram mantidas as mesmas linhas de aplicação da primeira oficina, como as conversas iniciais (mudando algum tema em uma ou outra oficina para que nossa abordagem não fosse considerada redundante pelas crianças) e o local de aplicação.

Para ilustrar as primeiras coletas de produção narrativa, a Figura 3 mostra o primeiro texto produzido pelo sujeito 1:

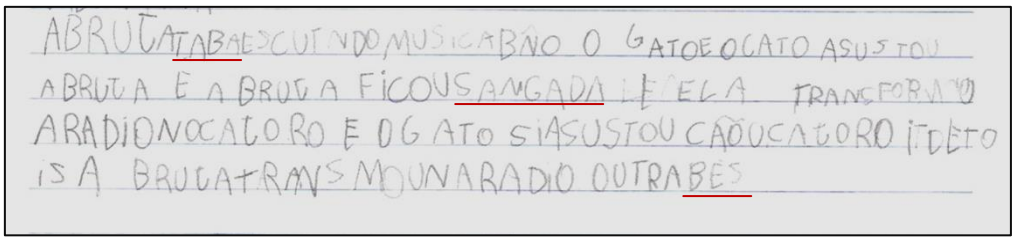


Figura 3 - Produção narrativa sujeito 1 (1º ano)

Na produção apresentada na Figura 3, o sujeito 1 parece demonstrar algumas marcas do sistema fonológico do espanhol na escrita das palavras destacadas: ‘taba’ para ‘tava’ (apócope de ‘estava’), ‘sangada’ para ‘zangada’ e ‘bes’ para ‘vez’.

Após analisar essas primeiras escritas, verificamos a presença de situações de influência fonológica como a dessonorização da fricativa [z], representada graficamente por ‘s’, ou a troca da fricativa [v] por [b], representada graficamente por ‘b’. Além desses casos, também consideramos o tamanho dos textos (pequenos, em sua maioria) e a pouca variedade de ocorrências. Assim, propusemos uma coleta feita a partir de um ditado de imagens.

O ditado de imagens considerou casos que pudessem evidenciar ainda mais a influência do espanhol, como a nasalização/desnasalização (‘sabon’ para ‘sabão’), a sonorização/dessonorização de fricativas (‘xiz’ para ‘giz’ e ‘juveiro’ para ‘chuveiro’), a troca de [v] por [b] (‘bestido’ para ‘vestido’), dentre outras situações.

Assim, o primeiro ditado (Anexo 6) foi composto por 23 imagens e realizado no dia 29 de novembro de 2012. Como ocorreu com as oficinas de produção textual, o ditado foi aplicado com todos as crianças das turmas dos sujeitos 1, 2, 6 e 7 e com

[15] O grande distanciamento entre a primeira e a segunda coleta deve-se à alteração do calendário acadêmico por conta da greve dos professores da UFPel.

os sujeitos 3, 4 e 5, juntos, em sala ofertada pela direção da escola. Inicialmente, entregamos folhas pautadas às crianças e demos as instruções da realização do ditado. As imagens seriam mostradas uma por vez, sendo que eles teriam o tempo de visualização suficiente para que todos escrevessem a palavra. Pedimos que evitassem nominar as figuras oralmente para não configurar o uso “emprestado” por parte dos demais colegas. À medida que cada figura era apresentada, igualmente escrevíamos, no quadro, o número a que correspondia para auxiliar na organização da escrita. Caso houvesse dúvida em relação ao que representava determinada figura, auxiliávamos com dicas que os levassem a compreender do que se tratava, evitando, com isso, nominar oralmente as figuras. A Figura 4 mostra a produção integral de ditado do sujeito 5, no 2º ano:

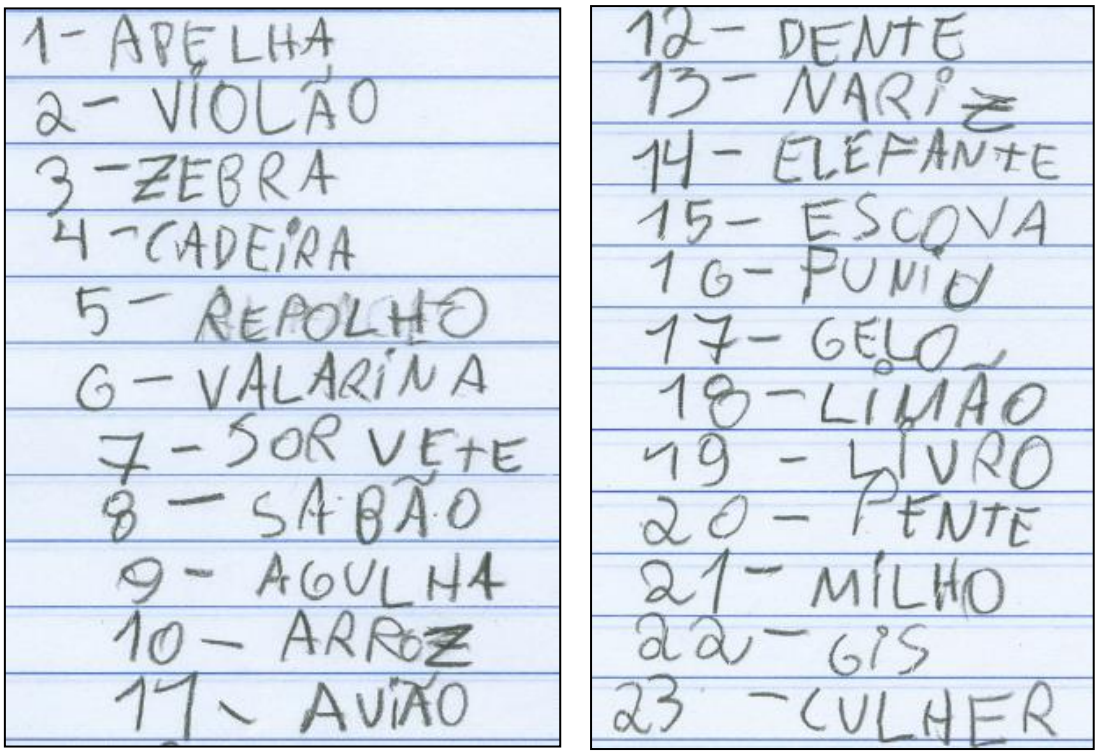
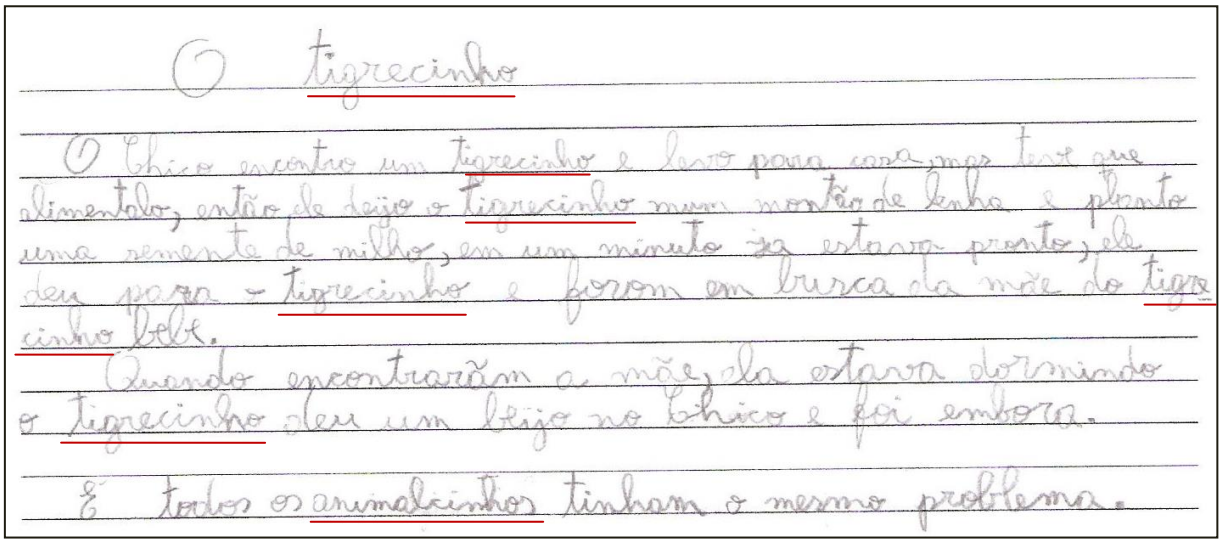


Figura 4 – Íntegra do ditado do sujeito 5 (2º ano)

Em 2013, mais especificamente no dia 09 de maio, retomamos as coletas, mantendo a produção de texto escrito espontaneamente. Para esta quinta coleta, as crianças deveriam produzir uma narrativa a partir da observação de 13 figuras dispostas na parte superior de uma folha pautada (Anexo 8). O tema escolhido

envolvia cenas e figuras de animais e plantas que compõem o universo do personagem Chico Bento, criação do desenhista Maurício de Sousa. Como de costume, iniciamos a oficina com uma conversa sobre as histórias e personagens do Maurício de Sousa. Em seguida, entregamos o material às crianças e pedimos que observassem as figuras. Solicitamos, então, que criassem uma narrativa utilizando o maior número possível daquelas imagens. Mais uma vez, tomamos o cuidado para que nossas inserções se limitassem às informações relevantes para a produção. As turmas dos sujeitos 1, 2, 6 e 7 participaram da atividade em conjunto com seus colegas. Os demais sujeitos, em sala separada de suas turmas, porém com todos simultaneamente.

A Figura 5 mostra a produção textual do sujeito 4 na quinta coleta.


O tigrecinho

O Chico encontro um tigrecinho e levo para casa, mas teve que alimentalo, então ele leijo o tigrecinho num montão de lenha e plantou uma semente de milho, em um minuto ja estava pronto, ele deu para - tigrecinho e foram em busca da mãe do tigrecinho bebe.

Quando encontraram a mãe, ela estava dormindo o tigrecinho deu um beijo no Chico e foi embora.

E todos os animalcinhos tinham o mesmo problema.

Figura 5 – Produção narrativa, a partir de figuras, do sujeito 4 (4º ano)

Podemos observar, na Figura 5, que a palavra ‘tigrecinho’ (‘tigrezinho’), presente na produção do sujeito 4 – escrita sempre da mesma forma –, além da palavra ‘animalcinhos’ (animaizinhos), possivelmente demonstre marcas do sistema fonológico do espanhol na escrita do português.

Finalizando as coletas de linguagem escrita, no dia 25 de junho de 2013 realizamos mais um ditado de imagens (Anexo 7), contendo 24 figuras. O exercício foi efetivado mantendo-se os mesmos objetivos e da mesma maneira que o primeiro ditado.

Estas seis coletas foram realizadas ao longo do segundo semestre de 2012 e do primeiro semestre de 2013. No Quadro 8, apresentamos o cronograma, incluindo a coleta de fala, explicitada na subseção que segue.

Quadro 8 – Cronograma de coletas

Tipo de coleta		Data
Textos espontâneos (narrativas)	O ratinho (Eva Furnari)	17/08/2012
	O tricô (Eva Furnari)	08/10/2012
	Chapeuzinho Vermelho	26/10/2012
	Chico Bento	09/05/2012
Ditados de imagens		29/11/2012
		25/06/2012
Coleta de fala (AFC - Yavas, Hernandorena e Lamprecht, 2001)		04/12/2013

De posse de todos os dados de escrita, passamos a analisá-los e fichar os erros registrados. Para tanto, formulamos uma tabela correspondente a cada um dos sujeitos que comportasse as seis coletas de escrita, listando todos os erros encontrados. Num primeiro momento, fizemos a identificação dos erros de base fonológica. Assim, conseguimos identificar quais seriam referentes ao sistema fonológico do espanhol, passando a listá-los de forma a classificar tais erros em uma segunda tabela, a qual deu-nos condições de verificar as ocorrências de forma ordenada por sujeito e por erro produzido. No momento seguinte, identificamos os erros com base no léxico dos sujeitos. Por fim, listamos todos os demais erros que não se encaixaram nas duas representações anteriores. Isso deu-nos a condição de separar os dados em três grupos, os quais estão detalhados na seção de descrição, análise e discussão dos dados.

6.3.2 Coleta de dados de fala

A decisão por realizar uma coleta de dados de fala deveu-se à necessidade de termos uma referência das produções orais das crianças para podermos

confrontar tais dados com aqueles relativos à escrita produzida por elas, as quais continham trocas supostamente relacionadas à influência da fonologia espanhola. As amostras de fala foram obtidas por meio de uma coleta de nomeação espontânea, realizada com base na aplicação do instrumento proposto por Yavas, Hernandorena e Lamprecht (1991 [2001]), o AFC (Avaliação Fonológica da Criança). O instrumento, inicialmente composto por cinco desenhos com cenas de temas diversos (meios de transporte, banheiro, sala de estar, cozinha, floresta), teve a inclusão de uma sexta imagem (circo), a fim de que mais contextos referentes às líquidas pudessem ser contemplados (Anexo 9).

De acordo com as autoras,

> essa elicitação, que normalmente é feita com base em um instrumento, evita as repetições e assegura a possibilidade de realização de todos os fones contrastivos da língua e em todas as posições em relação à estrutura da sílaba e da palavra, assim como a produção de palavras de diferentes classes gramaticais. (YAVAS, HERNANDORENA e LAMPRECHT, 2001, p.13)

Realizamos a coleta no final do segundo semestre de 2013. Pedimos às escolas uma sala silenciosa para que pudéssemos garantir uma qualidade mínima nas gravações. A coleta foi realizada de forma individual e, antes de começarmos, explicávamos às crianças como seria feita a tarefa. Pedíamos que nomeassem tudo o que viam nas cenas, prestando atenção em todos os detalhes, enquanto fazíamos a gravação de suas falas. No decorrer da coleta, quando percebíamos que a criança deixava de nominar alguns itens, apontávamos para que ela o fizesse. A tarefa foi executada com o auxílio de um gravador digital profissional, da marca *Roland R05.* Cada coleta durou, em média, sete minutos.

É importante deixar claro que não foi nossa intenção, com esta coleta, analisar exaustivamente os dados. O material fônico foi utilizado para auxiliar na análise das trocas de segmentos identificados na escrita das crianças, mais especificamente referente às fricativas e plosivas. A fim de darmos fidedignidade à apreciação de oitiva realizada, contamos com o auxílio de cinco juízes por nós eleitos – três bolsistas de iniciação científica, uma bolsista de pós-doutorado, ambas do GEALE e nativas do português, e uma professora universitária, bilíngue espanhol-português. Para os julgamentos, instruímos que, ao ouvirem as gravações, marcassem os sons que julgavam distintos daqueles produzidos por falantes de português e anotassem as informações que julgassem pertinentes. Os resultados da

oitiva foram comparados entre si para que a concordância ou não entre os juízes pudesse ser verificada. As impressões das quatro avaliadoras monolíngues valem 25% do total apresentado e a impressão da avaliadora bilíngue não será computada nos 100%, mas terá papel de corroborar ou não as apreciações. As informações obtidas constam no quadro a seguir.

Quadro 9 – Parecer dos juízes em relação às trocas de segmentais

Sujeitos	ão → on	ʒ→ʃ	v → b	b → v	z → s	f → v	v → f
S1	100%	50%	0%	0%	0%	0%	0%
S2	75%	100%	0%	75%	100%	0%	0%
S3	0%	0%	0%	0%	25%	0%	0%
S4	25%	100%	25%	100%	100%	50%	0%
S5	0%	25%	0%	0%	25%	0%	0%
S6	75%	100%	0%	0%	100%	0%	100%
S7	100%	100%	0%	100%	25%	0%	0%

O índice de 75% mais a concordância da avaliadora bilíngue são tomados como parâmetro para a ocorrência ou não de processo fonológico nas palavras produzidas pelas crianças a partir do instrumento utilizado. Como podemos observar no Quadro 9, 100% dos juízes observaram troca de [ʒ] por [ʃ] pelos sujeitos 2, 4, 6 e 7. Já com os sujeitos 1, 3 e 5, há prevalência de não ocorrência do processo, com o que concorda a avaliadora bilíngue. As trocas de [z] por [s] foram observadas com os sujeitos 2, 4 e 6 pela totalidade dos juízes. Os sujeitos 1 e 7, de acordo com 100% dos juízes, trocaram o ‘ão’ pelo ‘on’ nas palavras produzidas oralmente e, com 75% de incidência, foram observadas essas trocas nos sujeitos 2 e 6.

De acordo com os dados de fala, observamos uma tendência à dessonorização das fricativas na produção de vários informantes, especialmente no caso das palatoalveolares (quatro dos sete sujeitos). Também nas produções da nasal final pudemos observar pronúncias que correspondem ao espanhol. Ao observarmos a tabela horizontalmente, vemos que quatro dos sete sujeitos apresentam mais fortemente a influência da fonologia espanhola em suas produções orais: os sujeitos 2, 4, 6 e 7.

Essas informações foram relevantes para confrontar os dados de escrita com os de fala espontânea, a fim de confirmar a hipótese de influência fonológica do espanhol.

Após todas as coletas e o levantamento dos erros, passamos a categorizá-los a fim de proceder às suas descrições para discussão, conforme descrito no capítulo que segue.

7 DESCRIÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Este capítulo versará sobre a descrição e análise dos dados, os erros ortográficos, extraídos de produções escritas de crianças bilíngues espanhol-português. Inicialmente, fazemos um levantamento das ocorrências desses erros e, em seguida, apresentamos o registro daqueles que consideramos serem os mais recorrentes, com foco principal na influência de aspectos relacionados à fonologia do espanhol, detectados nas escritas dos sujeitos. Posteriormente, faremos uma abordagem geral dos dados que apresentaram características isoladas de ocorrência de erros, destacando-os.

Como já apontado, as diferenças entre o português e o espanhol no nível fonológico envolvem, essencialmente, o inventário de consoantes e de vogais, sendo o sistema consonantal do espanhol composto por um número maior de consoantes fricativas e apresentando diferenças relacionadas ao valor do traço [sonoro] nesta mesma classe de sons. Além disso, há um conjunto menor de vogais em seu inventário, não havendo nesta língua oposição entre as vogais médias. Embora não acentuadas, tais diferenças são essenciais para o tema que abordamos neste trabalho, ou seja, a influência do espanhol na escrita inicial de crianças bilíngues do português-espanhol em fase de alfabetização em escolas brasileiras na zona de fronteira examinada.

Ao adquirir uma segunda língua (L2), o aprendiz, de acordo com Troubetzkoy (1976), irá utilizar dados do sistema fonológico de sua língua materna, assimilados desde a mais tenra idade. O autor justifica do seguinte modo:

> **o homem assimila o sistema da própria língua materna e, quando ouve falar uma outra, emprega involuntariamente para analisar o que entende o crivo fonológico que lhe é familiar**. E devido a que não é adequado, produzem-se numerosos erros e incompreensões. **Os sons da linguagem estrangeira recebem uma interpretação fonológica inexata,**

> **pois são forçados a passar pela peneira fonológica da própria língua**. (TROUBETZKOY, 1976, p.54)

No que diz respeito ao português e ao espanhol, lembremos, uma vez mais, a semelhança entre os dois sistemas fonológicos, especialmente no que concerne ao inventário das consoantes, o que torna o processo de aprendizagem mais complexo, como já referiram Hernandorena, Moura e Brauner (1993) e Viciano (1999).

Passamos, a seguir, aos casos que interpretamos como relacionados à influência fonológica na escrita inicial dos sujeitos pesquisados. Erros envolvendo alterações de estrutura silábica, acentuação e segmentação não-convencional, muito embora tenham aparecido nas escritas, não serão descritos neste estudo visto não serem o foco da pesquisa.

7.1 Erros envolvendo marcas fonológicas

Como já explanado anteriormente, quando da construção da linguagem escrita, o aprendiz elabora hipóteses a partir do conhecimento linguístico que traz consigo ao entrar na escola. Assim, em muitas situações, buscará soluções em seu conhecimento internalizado para os conflitos que surgem ao longo desse aprendizado. Com base em uma tradição de estudos desenvolvidos no Brasil, a partir dos anos 80 do século passado, podemos inferir uma estreita ligação entre a aquisição da fonologia e os processos que envolvem a aquisição da linguagem escrita. Isso não significa, porém, que ambos os processos sejam considerados idênticos, pois entendemos que as complexidades que os envolvem são, pelo menos em alguns aspectos, distintas.

Neste estudo, trabalhamos com a possibilidade de se estabelecerem relações entre os dois processos, utilizando dados de escrita espontânea, mas, também confrontando-os com dados controlados, obtidos da escrita produzida a partir de ditados de imagens. Esses dois métodos de coletas de dados foram utilizados a fim de obtermos materiais que proporcionassem uma melhor compreensão de como a criança trata a escrita, algo novo em seu aprendizado.

Entendemos que a criança, ao escrever, submete-se a uma atividade de construção de hipóteses e que, a partir delas, faz escolhas que irão determinar sua escrita. No entanto, como apontado por Abaurre (2011), essa escrita nem sempre é a final, pois num mesmo texto é possível encontrar distintas formas para o registro

da mesma palavra. Essa variação realiza-se com base em diferentes e conflitantes informações, as quais poderão advir ou do seu conhecimento linguístico já adquirido pelo escrevente ou de informações oriundas de suas prévias práticas de leitura e escrita.

O caso dos sujeitos desta pesquisa mostra uma situação de aprendizado interessante, pois as crianças aprendem ao mesmo tempo o sistema alfabético de escrita de uma língua – que não é a sua língua materna, ou seja, o espanhol – e têm a oportunidade, no contexto escolar, de conviver mais intensamente com práticas orais em língua portuguesa. Para essas crianças em fase de alfabetização, o contato linguístico poderá ser determinante na tomada de decisão no momento da escrita.

Esse contato, neste caso, existe em suas vidas desde cedo, pois, como já mencionado, a vida social dos fronteiriços se dá no convívio cotidiano entre os dois países. Trata-se de uma fronteira cuja integração entre pessoas e culturas faz com que haja uma interrelação pessoal e linguística efetivada de modo constante. Dessa forma, é comum observar as crianças acompanharem seus familiares para compras no comércio em Jaguarão, por exemplo, onde se verifica o uso do code-switching[16] para que a comunicação se estabeleça de modo compreensível.

No que compete à alfabetização de crianças monolíngues do espanhol ou bilíngues português-espanhol, a aquisição de uma segunda língua poderá ser comprometida por fatores como a influência do espanhol em seus inventários linguísticos, sendo a que merece maior destaque a referente ao sistema fonológico das duas línguas. Considerando-se que o educando irá, em muitos momentos, basear suas escolhas gráficas para o aprendizado do português em aspectos específicos de sua língua materna, entende-se que um olhar mais atento aos erros produzidos por eles pode contribuir para a compreensão das hipóteses subsidiárias formuladas pelo aprendiz.

Nas seções que seguem, serão apresentados dados da pesquisa, organizados em três grandes grupos: i) GRUPO 1 – erros semelhantes aos das crianças brasileiras, monolíngues do português, isto é, aqueles que se observam também em dados de escrita do BATALE; ii) GRUPO 2 – ocorrências de ordem lexical, ou seja, erros ocorridos com a influência do léxico dos sujeitos bilíngues; iii)

[16] Termo usado para identificar a alternância de código linguístico durante a conversação entre indivíduos bilíngues (MOZZILLO, 2001).

GRUPO 3 – erros envolvendo as consoantes e sua assimetria entre os sistemas do espanhol e do português, caracterizando casos de sonorização.

7.1.1 GRUPO 1 – erros semelhantes aos das crianças brasileiras, monolíngues do português

Os estudos desenvolvidos pelo GEALE apresentam uma tipologia de erros que ilustra as produções das crianças dos anos iniciais. Tal tipologia é composta por dois grandes grupos: erros relacionados a aspectos da fonética e da fonologia e erros relacionados ao sistema ortográfico. Alguns erros podem ser encontrados em produções de escritas de crianças brasileiras. A seguir, serão apresentados dados que revelam aspectos da fonologia do português e também do espanhol:

Quadro 10 – Classificação dos erros - GRUPO 1

Casos	Erro	Dado de escrita	Palavra-alvo	Equivalente em espanhol
(1)	lh → li	abelia – milio – agulia (3x) – repolio – cuelio – culier – bermelio (6x)	abelha – milho – agulha – repolho – coelho – vermelho – colher	*abeja – maíz – aguja – repollo – conejo – rojo – cuchara*
(2)	ei → e	cadera (4x) – chuvero (3x) – quejo – cajuera (2x) – fazendero	cadeira – chuveiro – queijo – cachoeira – fazendeiro	*silla – ducha – queso – cascada –hacendado*
(3)	ai → a	balarina (4x) – caxa (3x)	bailarina – caixa	*bailarina (bailarín) – caja*
(4)	ou → o	ropa	roupa	*ropa*
(5)	e → i	penti (3x) – chavi – vistido (2x) –ingano – siguiu – parti –elefati – abacati (3x) – denti	pente – chave – vestido – engano – seguiu – parte – elefante – abacate – dente	*peine – llave – vestido – engaño – elefante – aguacate – diente*
(6)	o → u	juelho (2x) – cajuera – medu – cuelio – culher (3x)	joelho – cachoeira – medo – coelho – colher	*rodilla – cascada – miedo – conejo – cuchara*
(7)	r → ø	bate – corta	bater – cortar	*golpear – cortar*

No Quadro 10, estão listados os erros produzidos pelo grupo de sujeitos da pesquisa durante as escritas das narrativas e dos ditados de imagens e que podem ser igualmente encontrados na escrita de crianças monolíngues do português, como referiremos na análise que segue.

Em (1) estão os erros envolvendo a grafia do ‘lh’, dígrafo que corresponde à líquida palatal /ʎ/. Diferentemente das consoantes denominadas ‘simples’, as soantes palatais /ʎ/ e /ɲ/, bem como as fricativas palatais /ʃ/ e /ʒ/, são considerados segmentos complexos[17]. Por serem compostos por dois articuladores, podem ocasionar processos fonológicos como a fissão ou o desligamento de nós. O resultado desses processos é a produção de [li], no caso da fissão, e de [j] ou [l], no caso do desligamento; o que faz com que o *output* de uma palavra como ‘palha’, por exemplo, seja [‘pa.lia], [‘pa.ja] ou [‘pa.la], formas encontradas tanto em dados de aquisição como de variação.

Nos dados de escrita examinados, foram encontradas substituições do ‘lh’ por ‘li’ em 14 palavras do corpus, conforme mostram os exemplos no Quadro 10. Estudo realizado por Teixeira e Miranda (2010) a respeito das grafias de soantes palatais, ‘lh’ e ‘nh’, mostrou que, em um corpus composto por dois mil textos produzidos por crianças brasileiras de 1ª a 4ª série, computados todos os contextos de grafia dessas soantes, em 5,7% das palavras escritas houve a produção de erros relacionados ao registro dessas consoantes, sendo 40% deles interpretados pelas autoras como motivados por dificuldades representacionais, especificamente, pelo fato de tratar-se de um caso de consoantes complexas. As grafias encontradas correspondem àquelas já observadas em estudos de aquisição fonológica.

Os estudos de aquisição fonológica têm sido unânimes em mostrar que as crianças adquirem a fonologia de uma língua de forma gradual, sendo as formas não marcadas aquelas privilegiadas no período inicial da aquisição (HERNANDORENA, 1996). Matzenauer (2000) estudou a aquisição das soantes palatais por crianças brasileiras e concluiu, em relação à líquida palatal, que estará estabilizada por volta dos quatro anos de idade. Isso nos leva a pensar que as crianças que produzem o tipo de erro em (1) nas suas produções escritas encontram-se frente a um problema que poderá ter origem na forma complexa de representação da consoante, própria desse grupo segmental do português.

[17]Clements & Hume (1995, p. 253), com base na geometria de traços, definem as consoantes complexas como um nó de raiz caracterizado por ter ao menos dois traços de diferentes articuladores orais, o qual representa um segmento com duas ou mais constrições simultâneas no trato oral. No português, são consideradas consoantes simples /p/, /b/, /k/, /g/, /t/, /d/, /s/, /z/,/f/, /v/, /m/, /n/ e /l/. (MIRANDA e MATZENAUER, 2010).

Levando-se em conta a ideia de Miranda (2013) de que, no período em que a criança passa a compreender os princípios de um sistema como o da escrita alfabética, criam-se as condições propícias para que o conhecimento acerca da fonologia da língua possa ser atualizado, isto é, retomado e trazido para um nível de maior consciência, à medida em que a criança passa a perceber que língua também é som, é possível explicar o motivo por que há uma incidência de erros relacionados à grafia das soantes palatais em português.

Há de se considerar, no entanto, que as soantes palatais não fazem parte do inventário consonantal do espanhol do prata. A líquida palatal [ʎ] não pertence ao inventário fonético do espanhol falado no Uruguai[18]. Palavras como 'calle' e 'lluvia' são produzidas como ['ka.ʃe] ~ ['ka.ʒe] e ['ʃu.bja] ~ ['ʒu.bja], respectivamente. As crianças pesquisadas, assim como as brasileiras, grafam o [ʎ] como 'li' à moda do que fazem as brasileiras. As grafias de 'li' para 'lh' concentraram-se nos dados de dois sujeitos. O sujeito 1 apresentou 9 contextos para a escrita da líquida palatal, sendo que 77,78% das vezes, grafou-a com 'li'. A Figura 6 traz exemplos de quatro palavras com este tipo de grafia, produzidas a partir do segundo ditado de imagens.

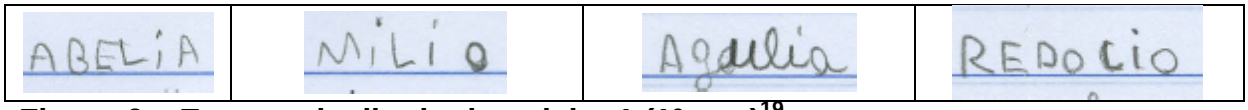
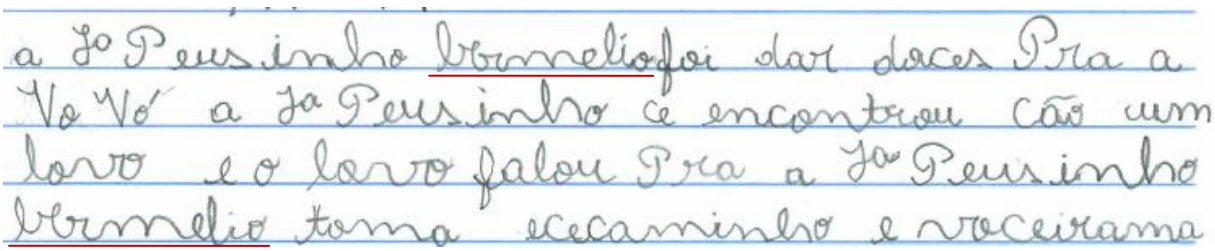


Figura 6 – Excerto de ditado do sujeito 1 (1º ano)[19]

Já o sujeito 2 apresentou um índice de 50% de grafia 'li' para um total de 10 contextos de escrita, casos exemplificados nas Figuras 7 e 8. Na escrita do segundo ditado, a criança mostra que ainda não está segura quanto à grafia correta das palavras: das quatro produções, três são com 'lh' e somente uma com 'li' ('agulia').



[18]A líquida palatal que no espanhol europeu manifesta-se como [ʎ], no espanhol do prata é produzido como fricativa palatal [ʃ] ~ [ʒ].

[19] Palavras: 'abelha', 'milho', 'agulha', 'repolho', respectivamente.

Figura 7 – Excerto de narrativa do sujeito 2 (1º ano)[20]

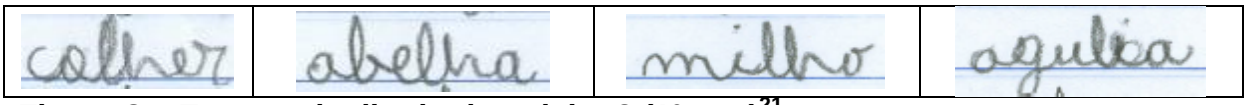


Figura 8 – Excerto de ditado do sujeito 2 (1º ano)[21]

Os dados em (2) e (3), no Quadro 10, são referentes à supressão da semivogal [j] dos ditongos [ej] e [aj]. As produções envolvendo esse tipo de erro ocorreram nas coletas de ditados de imagens, com exceção da palavra ‘fazendero’, produzida em uma narrativa. Num total de 30 contextos de palavras com o ditongo [ej], 11 (36,67%) apresentaram erros, sendo 10 frente a /ɾ/ e somente um frente a /ʒ/ (‘queijo’). Seguindo Bisol (1994), Adamoli (2013) salienta que a monotongação de [ej] para [e] é observada diante de três principais contextos fonológicos: /ʃ/, /ʒ/ e /ɾ/, sendo /ɾ/ favorecida na supressão dessa semivogal.

Os excertos abaixo (figuras 09 e 10) exemplificam o contexto verificado no levantamento dos dados envolvendo a redução do ditongo [ei].

Figura 9 – Excerto dos ditados do sujeito 4 (3º e 4º anos)envolvendo a redução do ditongo /ei/ nas palavras ‘cadeira’ e ‘chuveiro’, respectivamente

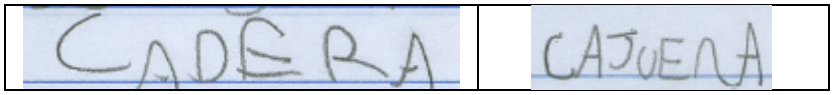


Figura 10 – Excerto dos ditados do sujeito 6(1º e 2º anos) envolvendo a redução do ditongo /ei/ nas palavras ‘cadeira’ e ‘cachoeira’, respectivamente

Nos dados das crianças bilíngues, assim como observado por Adamoli (2006) em relação aos dados do BATALE, observa-se tendência à supressão da semivogal. As crianças, em fase inicial de alfabetização, tendem a suprimir a semivogal [j] do ditongo [ej], influenciadas pelo fato de ser este, assim como o ‘ou’, um ditongo pouco produzido na fala dos brasileiros como apontaram os estudos de Meneghini

[20] ‘Vermelho’, em português.
[21] ‘Colher’, ‘abelha’, ‘milho’ e ‘agulha’, em português, respectivamente.

(1983), Cabreira (1996) e Paiva. Adamoli (2006) observou que palavras com este tipo de ditongo são encontradas com maior frequência no corpus por ele estudado e que o índice de supressão da vogal alta na escrita gira em torno de 13% dos dados. Já no que diz respeito ao ditongo ‘ai’, o autor salienta que o número de ocorrências é ainda menor. Em (3), no Quadro 10, temos o caso de duas palavras grafadas com esse tipo de erro, sendo que, nas sete produções das palavras ‘bailarina’ e ‘caixa’, quatro (57,14%) foram grafadas como ‘balarina’ e três como ‘caxa’ (42,86%), respectivamente. Esse tipo de supressão em ditongo aparece com menor frequência na fala das crianças e igualmente nas escritas. Adamoli (2006) registra que a supressão da semivogal [j] no ditongo [aj] ocorre somente frente às consoantes /ʃ/ e /ʒ/ nas escritas de crianças brasileiras, conforme previsto por Bisol (1994), que, em seu estudo sobre o ditongo medial ‘ai’ e ‘ei’, chama atenção para o fato de este tipo de ditongo ocorrer apenas em contextos específicos, o que lhe permite caracterizá-los como fonéticos por se tratarem de formas não contrastivas derivadas da consoante seguinte, uma fricativa palatal ou um ‘r-fraco’, ambas descritas com base na fonologia autossegmental como consoantes complexas e, portanto, portadoras de um nó vocálico.

Além dos casos em que se observou a grafia da palavra sem o ditongo, sempre nas condições descritas por Bisol, isto é, em contextos nos quais o ditongo é fonético, um caso que não se enquadra neste grupo foi encontrado. Trata-se de uma monotongação frente à líquida /l/, realizada por quatro dos sete sujeitos da pesquisa. Vale lembrar que tal palavra pertence a ambos os inventários lexicais (do português e do espanhol) e que não há registro desse tipo de supressão em investigações com crianças brasileiras. Pesquisamos palavras do português brasileiro nos dicionários Aurélio e Houaiss com a mesma grafia de ditongo, seguido pela líquida /l/ e encontramos uma incidência bem pequena. Além da palavra ‘bailar’ e seus derivados, há as palavras ‘náilon’, ‘tailandês’ e ‘tailandense’. Uma argumentação possível seria a de que existe, no espanhol, uma baixa frequência de palavras com o ditongo /aj/. Palavras como ‘caixa’ e ‘baixa’, no português, são grafadas como ‘caja’ e ‘baja’ no espanhol. Além disso, o ‘i’ é pouco aspirado no espanhol, sendo praticamente nula sua produção na fala.

Em (4), no Quadro 10, temos o caso da redução do ditongo ‘ou’ para ‘o’. O ditongo medial ‘ou’ em formas nominais, semelhantemente ao que ocorre nas

formas verbais recém referidas, é sistematicamente omitido pelos falantes em suas produções orais. Estudos variacionistas como os de Cabreira (1996), Paiva (1996) e Meneghini (1983) mostram média superior a 95% de monotongação nesta posição. Na escrita, Adamoli (2006), com base em dados do BATALE, observou que dentre os ditongos fonéticos, aqueles que não são distintivos – ‘ai’ (caixa), ‘ei’ (queijo) e ‘ou’ (pouco) – o ‘ou’ é aquele que maior dificuldade ofereceu às crianças estudadas, com um índice de omissão que chegou a 18% e o item lexical mais afetado foi a palavra ‘outro’. Nos dados das crianças estudadas nesta pesquisa, apenas um caso foi observado na grafia da palavra ‘ropa’ para ‘roupa’.

Os casos apresentados em (5) e (6), no Quadro 10, referem-se a trocas das vogais médias ‘e’ e ‘o’ pelas altas ‘i’ e ‘u’, respectivamente. Esses casos de erros estão presentes, também, em escritas de crianças brasileiras, segundo Miranda (2006). A incidência maior encontrada pela autora refere-se à vogal média ‘e’ em posição final de palavra, igualmente registrada nesta pesquisa com o grupo bilíngue.

Como já apontado neste trabalho, o português brasileiro apresenta um sistema vocálico composto por sete fonemas, os quais apresentam contraste em posição tônica. Ocorre que, em posição pretônica, a oposição entre as vogais médiasdesaparece, ficando o sistema reduzido a cinco fonemas vocálicos. De acordo com Miranda (2008), isso possivelmente ocorra porque a vogal médiapoderá alternar com as vogais altas ou porque a criança, ao escrever, faz uma escolha que não está prevista no contexto da língua.

A vogal temática é um marcador que diferencia verbos de nomes. Em se tratando de nomes, Harris (1991) caracteriza a vogal final como um Marcador de Palavra (MP), diferenciando da vogal em final de verbo. Um dos aspectos que o autor leva em conta é o funcionamento do gênero, o qual poderá apresentar três formas distintas de marcação: a regularidade entre o MP e o gênero (‘menin*o*’ – ‘menin*a*’), palavras sem marcadores (‘mar’ – ‘flor’) e palavras não contidas nas duas primeiras categorias, ou seja, palavras masculinas com marcador – a e palavras femininas com marcador – o, sendo que o marcador de palavra – o é portador de informação morfológica. Talvez por apresentar essa carga morfológica, dos 11 casos de troca de vogal final, 10 envolvem a substituição do ‘e’ por ‘i’ e somente uma envolve a substituição do ‘o’ por ‘u’.

Quanto à posição pretônica, as incidências são maiores com a vogal média ‘o’ do que com a vogal média ‘e’. Trata-se, de acordo com Bisol (2010, p. 168), de

constatação da harmonia vocálica, “através da qual as vogais médias pretônicas assimilam a altura da vogal alta da sílaba imediatamente seguinte”.

É importante relatarmos que, em espanhol, não existem dois fonemas diferenciados que correspondam às vogais ‘e’ e ‘o’, como no português (/e/, /ɛ/, /o/, /ɔ/). De acordo com Quilis (2012, p.118),

> la serie */e,i/*, anterior y aguda, y la posterior y grave */o,u/* son, por su articulación, palatal es sin labializar y velares com labialización, respectivamente. (...) Como ninguna de estas dos características se modifica en contacto com otros sonidos, ambas contribuyen a la especial impresión de las dos series.

Neste estudo, o esperado era que as crianças não produzissem ou produzissem em número reduzido esse tipo de erro, levando-se em conta a posição que ocupam as vogais. Porém, somente um dos sete sujeitos (sujeito 4) não apresentou nenhum tipo de erro envolvendo as trocas mencionadas.

Em (7), constatamos a produção de duas palavras com erros envolvendo o apagamento do ‘r’ em final de verbo no infinitivo. Essa omissão é assumida como ‘natural’ nas produções orais dos falantes do português, de acordo com percepções observados nos atos comunicacionais dos indivíduos. Um dos motivos a se pensar seria a presença da vogal tônica anterior ao fonema /ɾ/, a qual veicularia uma informação implícita ao fonema.

Contudo, não há indícios de ocorrência de casos de apagamento em verbos no infinitivo com falantes nativos do espanhol, de acordo com nossas pesquisas, o que nos leva a crer na existência de influência fonológica na escrita dessas crianças por estarem em contato com o português, tanto falado quanto escrito, no ambiente escolar e social, pois, como já referido, trata-se de região fronteiriça. Possivelmente o contato com o mundo letrado da escola leve à diminuição do número de ocorrências na fase final da alfabetização.

7.1.2 GRUPO 2 – ocorrências de ordem lexical

O levantamento de dados mostrou que em várias situações as crianças lançaram mão de recursos léxicos do espanhol. Em relação ao repertório lexical das duas línguas, pode-se afirmar que há convergências e divergências, pois, embora ambas tenham sua origem no latim vulgar, a seleção vocabular e a evolução

semântica foram responsáveis pelas diferenças na forma e no significado. Há itens que têm forma e significado similares ou idênticos (‘sangue’ – ‘sangre’; ‘sal’ – ‘sal’), outros que têm forma similar e significado diferente (‘esquisito’- ‘exquisito’[22]) e outros em que tanto forma como significado são distintas (‘joelho’ – ‘rodilla’).

No Quadro 11 são apresentados dados em que o repertório lexical do espanhol parece direcionar a escolha das crianças:

Quadro 11 – Ocorrências de ordem lexical presentes nas produções escritas dos sujeitos

Espanhol	Português	Dado de escrita
jabón	sabonete	sabom
brujiña	bruxinha	brulhinha
maligna	maligna; brava	malina
yba	foi	yba
hilo	fio; linha	ilo
volcán	vulcão	volcan
quedó	ficou	quedo
guitarra	violão	guitarra

Os dados de escrita dos sujeitos mostraram aspectos conflitantes relativos ao inventário lexical das crianças. O Quadro 11 mostra situações que demonstram o quanto o educando utiliza as informações linguísticas de sua língua materna para a construção da escrita. Ao representar graficamente a figura de um sabão, apresentada no primeiro ditado (Anexo 6), a escrita eleita foi ‘sabom’, o que parece ser um híbrido entre ‘jabón’, em espanhol, e ‘sabão’, em português. O mesmo ocorre com a figura de uma linha apresentada no segundo ditado (Anexo7), quando a criança a representa por meio da palavra ‘ilo’, já que, em espanhol, ‘linha’ ou ‘fio’ equivale à ‘hilo’.

Outro caso observado envolvendo o léxico do espanhol foi a omissão, na escrita, do ‘u’em final de palavras, isto é, verbos da 1ª conjugação, flexionados na

[22] ‘Esquisito’, em português, significa fora do comum, raro, feio, de mau aspecto. ‘Exquisito’, em espanhol, significa primoroso, delicioso, excelente.

terceira pessoa do singular do pretérito perfeito do modo indicativo, conforme mostra o Quadro 12:

Quadro 12 – Omissão do 'u' em final de verbo conjugado na 3ª pessoa do singular do pretérito perfeito do indicativo

Erro	Dado de escrita	Palavra-alvo	Equivalente em espanhol
ou → o	encontro (2x) – fico/vico – planto – penso (3x) – transformo – acordo – deijo – ingano – levo – asusto	encontrou – ficou – pensou – plantou – transformou – acordou – deixou – enganou – levou – assustou	*encontró – ficó – pensó – plantó – transformó – acordó – dejó – engañó – llevó – asustó*

Os dados representados no Quadro 12 envolvem a omissão, na escrita, do 'u' em final de palavras, isto é, verbos da 1ª conjugação, flexionados na terceira pessoa do singular do pretérito perfeito do modo indicativo. Nessa flexão, a desinência número pessoal 'u' forma um ditongo em final de palavra, constituído por uma vogal silábica [o] e uma vogal assilábica [w] raramente produzida pelos falantes do português. Nas produções escritas, porém, desde os primeiros anos, a grafia desta vogal se faz presente. Nas 20 narrativas produzidas pelos sujeitos da pesquisa, em 63 ocorrências de flexões verbais da 1ª conjugação, foram encontrados 49 registros de escrita correta da forma verbal, o que equivale a 77,78% dos casos, contra 14 ocorrências de apagamento, referente a 22,22% dos casos. O interessante é que a incidência desse tipo de erro ocorre, em maior número, nas narrativas daqueles sujeitos cuja língua preponderante é o espanhol, aqueles que estão adquirindo o português na escola, como mostram as figuras 11 e 12 abaixo.

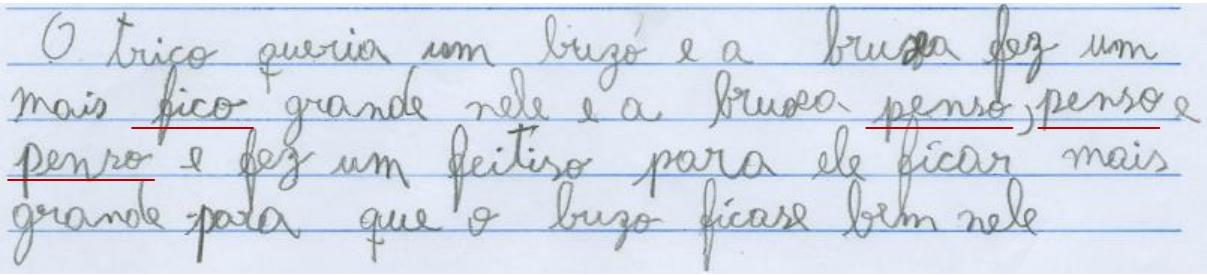

O trico queria um bruzo e a bruxa fez um mais fico grande nele e a bruxa penso, penso e penso e fez um feitiso para ele ficar mais grande para que o bruzo ficase bem nele

Figura 11 – Segunda narrativa do sujeito 4 (1º ano), com destaque para as produções dos verbos da 1ª conjugação, flexionados na terceira pessoa do pretérito perfeito do modo indicativo

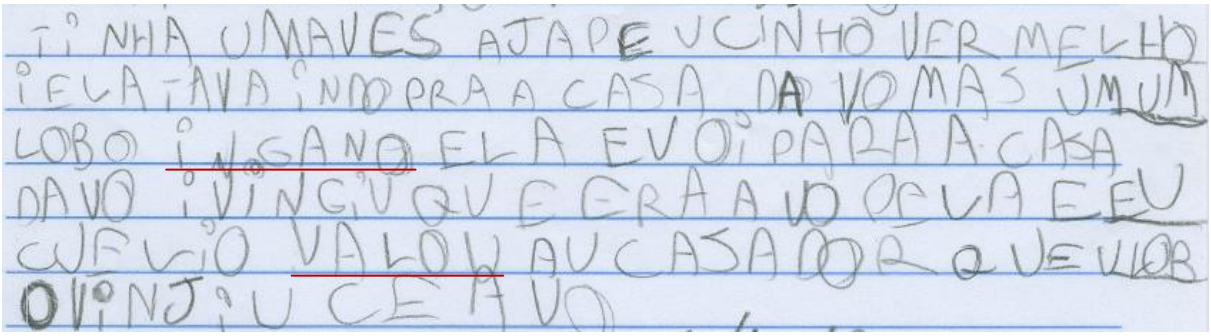


Figura 12 – Terceira narrativa do sujeito 6 (1º ano), com destaque para as produções dos verbos da 1ª conjugação, flexionados na terceira pessoa do singular do pretérito perfeito do modo indicativo[23]

As Figuras 11 e 12 mostram as produções escritas de dois sujeitos cuja língua predominante é o espanhol e o contato mais intenso com o português ocorre na escola. No espanhol, os verbos da 1ª conjugação, flexionados na terceira pessoa do singular do pretérito perfeito do indicativo, tem como desinência a forma silábica [o], como em ‘acordar’ – ‘el acordó’, ‘pensar’ – ‘el pensó’, diferentemente do português, como listado na coluna da esquerda do Quadro 12.

Em se comparando com a escrita das crianças brasileiras, monolíngues do português, dados do BATALE indicam que esse tipo de erro também é pouco recorrente em suas produções. O estudo de Mattos e Miranda (2011) aponta para incidência de erros em todas as conjugações, embora a maior incidência seja observada, em nossa língua, em verbos da primeira conjugação, a mais recorrente, tanto que, se pensarmos em um verbo que possa ser criado a partir de um nome, ele será de 1ª conjugação (dígito = digitar).

Para as autoras, as crianças percebem, já na fase inicial da aquisição da escrita, que o morfema ‘u’ pertence à conjugação da palavra, talvez por causa da tonicidade existente na sílaba, pois produzir [fi.’ko] não é o mesmo que produzir [fi’.ko].

7.1.3 GRUPO 3 – erros envolvendo as consoantes e sua assimetria entre os sistemas do espanhol e do português

No que compete às trocas envolvendo segmentos fonológicos, os casos mais significativos desta pesquisa envolveram, especificamente, as consoantes fricativas.

[23] Palavras ‘enganou’ e ‘falou’, respectivamente.

Como já abordado anteriormente, é neste campo que reside a diferença maior entre os dois sistemas fonológicos. Se no português temos as relações opositivas [f] e [v], [s] e [z], [ʃ] e [ʒ], além da velar [x], compondo um quadro de sete fricativas, no espanhol existem somente cinco: [f], [θ], [s], [ʃ] e [x].

Deve-se observar que algumas dessas consoantes resultam, no espanhol falado no Uruguai, de processos de fricativização. A consoante dupla 'll', que no espanhol de Espanha é produzida como uma líquida palatal, [ʎ], ou como [y], no dialeto rioplatense manifesta-se como uma fricativa palatoalveolar [ʃ], por exemplo. No que diz respeito às plosivas, observa-se o mesmo conjunto de consoantes nas duas línguas, as quais formam pares que compartilham ponto e modo de articulação, com oposição marcada apenas pelo valor do traço [sonoro]. A plosiva bilabial sonora apresenta um alofone fricativo que com ela está em distribuição complementar, manifestando-se apenas em posição intervocálica como uma fricativa bilabial. Este processo, para falantes de ambas as línguas, resulta em trocas: para os falantes do espanhol, a fricativa [v] será interpretada como plosiva [b]; para os do português, o alófono [β] como uma fricativa labiodental [v]. As demais diferenças, ainda na classe das fricativas, estão relacionadas à inexistência da contraparte sonora dessas consoantes no espanhol.

Outro aspecto marcante da diferença entre os sistemas das línguas está relacionado à presença do ditongo nasal final em português e a sua inexistência em espanhol, língua que tem como característica a produção da consoante nasal na borda direita das palavras.

Passaremos, a seguir, a descrever e analisar dados que possam estar relacionados às assimetrias entre os sistemas, no que tange às consoantes. Os sujeitos desta pesquisa apresentaram erros nas grafias das consoantes, os quais podem ser caracterizados como processos de sonorização/dessonorização refletidos em suas escritas. Foram encontrados 68 dados em que se observou a troca de consoantes surdas por sonoras ou *vice-versa*, com predomínio da sonorização, 43 do total levantado, sendo o restante, ou seja, 25 casos, referentes a processo de dessonorização.

Os dados de escrita encontrados são apresentados em dois quadros, divididos entre sonorização e dessonorização. Os resultados do cômputo realizado estão nos Quadros 13 e 14:

Quadro 13- Levantamento de dados de sonorização

Trocas	Nº de vezes	Percentual
[f] → [v]	9/43	20,93%
[p] → [b]	1/43	2,33%
[t] → [d]	1/43	2,33%
[t] → [b]	2/43	4,65%
[ʃ] → [ʒ]	30/43	69,76%

Do total de trocas de consoantes observadas na escrita, casos como os que estão apresentados no Quadro 13 mostram a frequência e, como se pode verificar, o segmento mais afetado é a fricativa palatoalveolar, seguida da labiodental.

Em número um pouco mais reduzido estão os casos que podem ser considerados como dessonorização, representados no Quadro 14, a seguir:

Quadro 14 - Levantamento de dados de dessonorização

Trocas	Nº de vezes	Percentual
[b] → [t]	2/25	8%
[ʒ] → [ʃ]	11/25	44%
[z] → [s]	10/25	40%
[d] → [t]	1/25	4%
[v] → [f]	1/25	4%

Novamente, a incidência maior envolve as fricativas palatoalveolares e alveolares. Interessante notar que o espanhol apresenta apenas fricativas surdas, mas a tendência maior nos erros é pela sonorização, ou seja, pela forma ausente no sistema fonológico materno. Se computadas apenas as fricativas, das 61 ocorrências, 36% correspondem a casos de dessonorização e 64% à sonorização.

Tais dados parecem indicar que, em se tratando de sistemas distintos, o aprendiz coloca maior foco naquilo que é diferente e, portanto, mais saliente.

Se considerados os dados de fala[24], a tendência observada é sempre pela dessonorização das fricativas, o que vai ao encontro do funcionamento do sistema consonântico do espanhol, cuja característica principal é a ausência das contrapartes sonoras dessa classe natural. Alguns juízes oscilaram ao definir qual exatamente o valor do traço sonoro das fricativas coronais e anotaram que ouviam algo indefinido em relação a este traço; outros foram categóricos em definir a consoante como surda. A assimetria observada, isto é, a tendência à sonorização na escrita e à dessonorização na fala (esta, seguindo o que apresenta o sistema materno) pode ser interpretada como indício da complexidade do processo de escrita e chama atenção para o papel da saliência no processo de aquisição, pois, de acordo com Schmidt (2001), o processamento da informação sofre influência da frequência e da saliência que se verifica no *input*. Nesta mesma linha de raciocínio, podemos acrescentar a informação relativa à frequência de fonemas consonantais no português, a L2 das crianças. De acordo com Viaro e Guimarães-Filho (2007), um predomínio de consoantes surdas sobre as sonoras, em se comparando os pares, à exceção da fricativa palatoalveolar, sendo a sonora mais frequente que a surda. Desta forma, poderíamos pensar que a maior frequência de palatoalveolares sonoras no *input*, em se comparando às surdas, pode estar influindo nos resultados da escrita.

De modo geral, de todas as produções das crianças, a classe das fricativas é onde, na tomada de decisões para escrita, os sujeitos demonstraram maiores conflitos, os quais são oriundos, possivelmente, das marcas fonológicas de seu sistema linguístico. O Quadro 15 traz os dados produzidos por cada um dos sujeitos, especificamente as grafias das fricativas palatoalveolares, responsável pelos erros mais recorrentes no corpus estudado:

[24] Conforme seção 6.3.2 deste estudo.

Quadro 15 –Trocas envolvendo os segmentos fricativos [ʃ] e [ʒ]

Sujeitos	Ocorrências					
	[ʃ] → [ʒ]			[ʒ] → [ʃ]		
	palavra	produção	n	palavra	produção	n
1	chapeuzinho	*japeusinho*	3	---	---	0
	chico	*gico*	5			
	cachoeira	*cajuera*	1			
	chuveiro	*juveiro*	1			
2	bruxa	*bruja*	7	giz	*xis*	1
	cachorro	*cajorro*	2	ajudaram	*achudarom*	1
	chapeuzinho	*japeusinho*	5	queijo	*queixo*	1
				girafa	*xirafa*	1
				jarra	*xarra*	1
				joelho	*chuelho*	1
3	---	---	0	---	---	0
4	deixou	*deijo*	1	giz	*xiz*	1
				girafa	*chirafa*	1
				joelho	*choelho*	1
5	---	---	0	---	---	0
6	bruxa	*bruja*	1	magia	*machia*	1
	chapeuzinho	*japeucinho*	2	gigante	*chigante*	1
	cachoeira	*cajuera*	1			
7	bruxa	*bruja*	1	---	---	0
Total			**30**			**11**

Nota: n = número de ocorrências

As sonorizações apresentadas no Quadro 15 referem-se a trocas de fricativas em palavras grafadas, no português, com ‘ch’ ou ‘x’, na coluna da esquerda, e com ‘g’ e ‘j’ na coluna da direita. O primeiro aspecto que chama a atenção é o fato de serem os sujeitos 2, 4 e 6 aqueles em contato mais intenso com o espanhol, pois vivem no lado uruguaio da fronteira e são filhos de pais uruguaios. São estes os que produzem ambos os processos: sonorização e dessonorização em suas escritas.

Apresentamos, em 13, um excerto produzido pelo sujeito 1, que, assim como os sujeitos 3 , 5 e 7, quase não apresenta erros deste tipo, mas quando o faz opta pela sonorização.

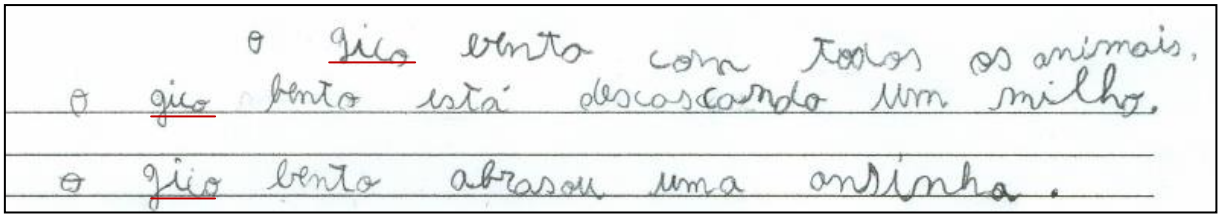


Figura 13 – Excerto de narrativa do sujeito 1 (2º ano) envolvendo a sonorização de [ʃ] na palavra ‘chico’

Esta tendência converge para a que foi observada em estudos do português. Zorzi (1998) verificou incidência maior de sonorizações envolvendo, especificamente, as fricativas palatoalveolares nos dados por ele estudados, os quais foram produzidos por crianças dos anos iniciais. Do mesmo modo, a computação dos dados do primeiro extrato do BATALE[25] apresenta resultados similares, uma vez que das 55 ocorrências envolvendo trocas entre ‘ch/x’ e ‘g/j’, em 65% dos casos o que se observa é a sonorização.

A Figura 14 mostra a narrativa do sujeito 6. Esta criança pertence ao grupo morador de Rio Branco e que, por isso mesmo, acaba tendo contato maior com o espanhol do que com o português. Mesmo assim, produz o mesmo tipo de erro do restante das crianças, sonorizando a palavra ‘Chapeuzinho’:

[25]O primeiro estrato do BATALE é constituído por 2024 textos produzidos entre os anos de 2001 e 2004 por crianças de duas escolas (uma pública e outra particular) da cidade de Pelotas.

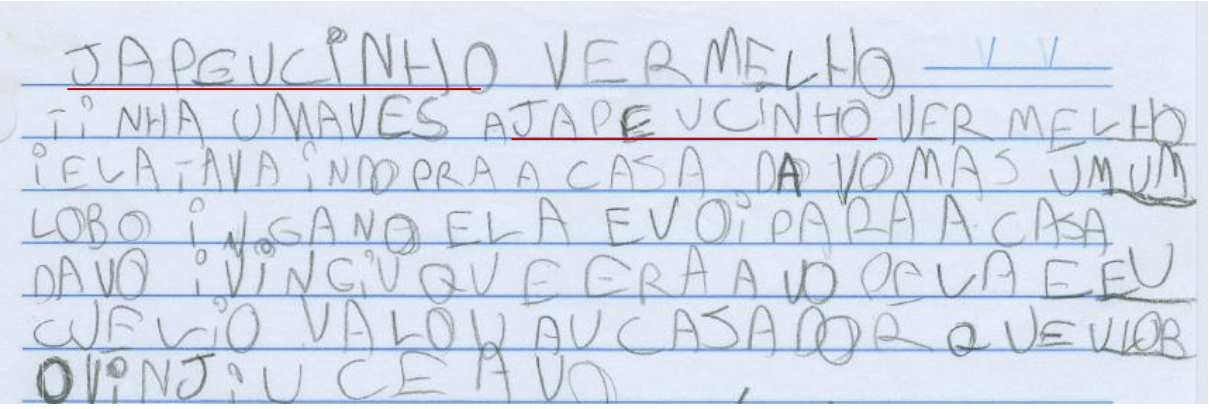


Figura 14 – Narrativa do sujeito 6 (1º ano) envolvendo a sonorização de [ʃ] na palavra 'chapeuzinho'

Os dados apresentados no Quadro 16 envolvem grafias que sugerem trocas de [v] por [b]. Neste caso específico, conforme já referido, temos também uma assimetria entre os sistemas fonológicos, pois a fricativa labial não pertence ao inventário do espanhol, no qual se observa a presença de uma fricativa bilabial, alofone da plosiva labial. É importante referir novamente que a letra 'v' é utilizada pela ortografia espanhola, mas sua pronúncia será sempre [b] ou [β], dependendo do contexto:

Quadro 16 – Trocas envolvendo os segmentos [v] e [b]

Sujeitos	Ocorrências					
	[v] → [b]			[b] → [v]		
	palavra	produção	n	palavra	produção	n
1	vermelho	*bermelio*	2	lobo	*lovo*	2
2	estava	*taba*	1	lobo	*lovo*	2
	vez	*bes*	1	vulcão	*blucão*	1
	serviu	*cerbiu*	1	sorvete	*sorbete*	1
	vermelho	*bermelio*	4			
	vestido	*bestido*	1			
3	---	---	0	---	---	0
4	estava	*estaba*	1	---	---	0
5	---	---	0	lobo	*lovo*	1
				zebra	*zevra*	1
				cabra	*cavrava*	1
				bailarina	*valarina*	1
6	---	---	0	---	---	0
7	---	---	0	bem	*vem*	2
Total			**11**			**12**

Nota: n = número de ocorrências

O Quadro 14 mostra, em sua primeira coluna de ocorrências, que os sujeitos 1, 2 (em maior número) e 4 trocam o ‘v’ pelo ‘b’ na grafia de palavras que, em português, são escritas com ‘v’. Isso nos leva a crer que, possivelmente, haja influência de seu sistema fonológico já que, no espanhol, não encontramos o segmento [v]. Como já explicitado, as poucas palavras grafadas com ‘v’ que fazem parte do inventário lexical do espanhol são produzidas com [b]. Os dados de fala registram um índice pequeno de troca nas produções dos segmentos [v] e [b]. Os juízes, 25% deles, marcaram somente o sujeito 4 como produzindo essa troca.

Já os sujeitos 5 e 7 grafam com ‘v’ palavras que, em português, são escritas com ‘b’ (segunda coluna de ocorrências). Chama atenção o caso do sujeito 5, o qual, nas coletas de ditados, apresentou número maior de erros, em se comparando com suas produções de narrativas, as quais apresentaram poucos erros. Ao fazer uso do ‘v’ para grafar palavras que, em português, são escritas com ‘b’, esse sujeito

está, possivelmente, fazendo uso de um critério de seleção com base em seus conhecimentos prévios de escolarização em espanhol, já que se trata de uma criança que ingressou no 2º ano do EF no Brasil, iniciando sua alfabetização no Uruguai. Isso nos leva a pensar que talvez possa existir uma memória gráfica influenciando em sua produção escrita, fazendo com que utilize como referência aquilo que já tinha internalizado em sua fase inicial de escrita para tomar a decisão de uso em uma segunda língua. Os dados de fala sugerem que essa criança não produz a troca na produção oral, situação confirmada por 100% dos juízes. Esses casos de troca de [v] por [b] não foram encontrados nas escritas de crianças brasileiras pertencentes ao BATALE.

De acordo com Quilis (2002 [1997]), em espanhol a bilabial sonora /b/ poderá ser produzida, também, como o alofone fricativo [ß] em posição silábica pré-nuclear. Palavras como ‘selva’ e ‘lavar’ são produzidas como [‘sel.ßa] e [la.’ßaɾ], respectivamente.

No exemplo figurado abaixo, o sujeito 2 troca, na primeira escrita, o ‘v’ por ‘b’ na palavra ‘serviu’; em seguida, grafa a mesma palavra com ‘v’:

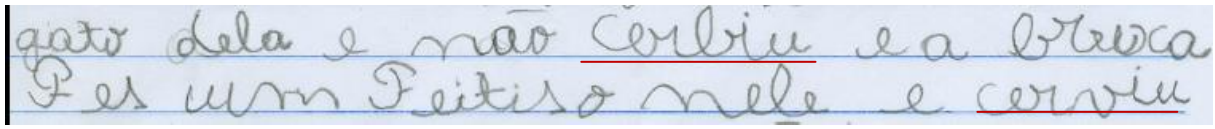


Figura 15 – Excerto de texto produzido pelo sujeito 2 (1º ano) envolvendo a palavra ‘serviu’

Para Abaurre (2011, p.178), nessa tomada de decisão no momento de escrita, a qual poderá ocorrer em um mesmo texto (figura 15) ou em outro, diferente,

> o grau de atenção e de “trabalho” que uma criança dedicará espontaneamente a um problema determinado de escrita, na busca de uma solução adequada, dependerá, por hipótese, da saliência que esse problema virá a adquirir para ela no contexto de práticas discursivas específicas (orais e escritas).

Assim, quando o sujeito 2produz ‘cerbiu’ para ‘serviu’ e ‘lovo’ para ‘lobo’ (quadro 16), poderá estar relacionando, à sua escrita, conhecimentos prévios adquiridos tanto na escola (português) como no ambiente familiar (espanhol), levando-o a transitar por esses dois sistemas fonológicos de maneira a constituir hipóteses na busca por uma solução mais adequada àquele momento de escrita.

Nas oitivas, 75% dos juízes perceberam a produção de [v] nas nomeações de ‘bicicleta’ realizadas pelo sujeito 2. O mesmo processo de troca foi observado para o sujeito 7 por todos os juízes, nas nomeações de ‘globo’, produzida com [v]. Isso nos leva a crer na existência da influência fonológica no momento de construção e de formulação de hipóteses para a escrita dos sujeitos.

Além das trocas envolvendo as fricativas [ʃ] e [ʒ] e [v] e a plosiva [b], há, ainda, outras envolvendo as fricativas [v] e [f] e as nasais, casos estes que passamos a relatar na seção que segue.

7.2 Outros casos de trocas

Se o sistema fonológico do português apresenta as fricativas labiodentais [f] e [v], o espanhol somente o [f]. Isso porque, como já exposto anteriormente, não há produção do segmento na língua, embora ele seja observado na escrita do espanhol.Nas produções escritas das crianças desta pesquisa, observamos 10 casos de trocas envolvendo esses dois segmentos, sendo que somente um deles referente à dessonorização: ‘veludo’ para ‘feludo’ (sujeito 5). Os demais casos foram produzidos pelo sujeito 6, o qual sonorizou as seguintes palavras:

Quadro 17 – Trocas de [f] por [v] do sujeito 6

Palavra	Produção	n
ficou	*vicou*	2
furiosa	*vuriosa*	1
fez	*vez*	2
foi	*voi*	1
fingiu	*vingiu*	2
falou	*valou*	1

Nota: n = número de ocorrências

A sonorização envolvendo os segmentos [f] e [v] representaram 20,93% dos casos pesquisados. Dados do BATALE dão conta que, dos 229 casos de trocas envolvendo os segmentos [v] e [f], 60,70% dos erros referem-se à troca do [f] pelo [v], sonorizando a palavra no momento da produção escrita. Zorzi (1998) apresenta, nesta mesma categoria de dados, maior número de substituições do ‘f’ por ‘v’ no

momento da escrita do grupo pesquisado, atribuindo valor contrário à tendência geral de grafar o ‘v’ pelo ‘f’.

Na análise de oitivas, 50% dos juízes observaram a troca de [f] por [v] com o sujeito 4 e nenhuma ocorrência com o sujeito 6.

Outro caso de troca nas produções escritas dos sujeitos refere-se às nasais. Como já explicitado, o espanhol apresenta dois tipos de nasalização em vogal, sendo que nenhum deles refere-se ao ditongo nasal ‘ão’, em português. Os dados de escrita dos sujeitos bilíngues, no entanto, mostraram que, em 57 produções de palavras contendo o ditongo nasal ‘ão’, apenas 10,52% foram grafadas com ‘on’, um índice considerado pequeno pensando na inexistência desse ditongo em espanhol.

Interessante expor que, nas oitivas, os juízes (uns mais, outros menos) observaram a troca de ‘ão’ por ‘on’ com quase todos os sujeitos, excetuando-se os sujeitos 3 e 5, o que não demonstrou valor igual nas escritas dessas crianças. A troca do ‘ão’ final da palavra ‘fogão’ pelo ‘on’ foi confirmada por 100% dos juízes na produção oral do sujeito 1, por exemplo.

Nos casos de verbos flexionados na terceira pessoa do plural do pretérito perfeito do modo indicativo, cuja vogal temática é ‘am’, apenas um sujeito da pesquisa (sujeito 2) apresentou casos de grafia com troca por ‘om’, conforme Figura 16:

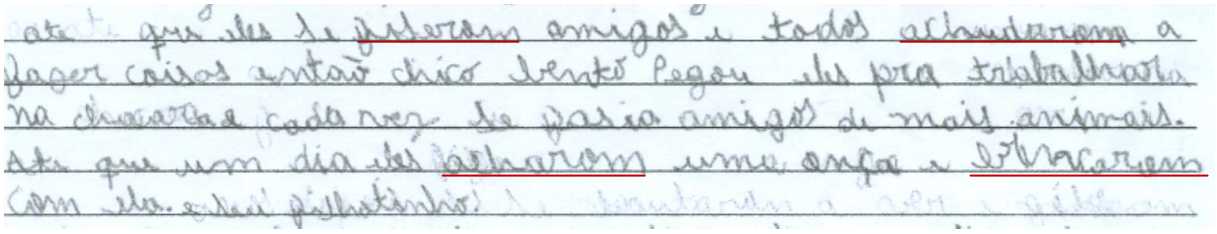


Figura 16 – Excerto da terceira narrativa do sujeito 2 (2º ano), com destaque para as produções dos verbos flexionados na terceira pessoa do plural do pretérito perfeito do modo indicativo[26]

Vale lembrar que tais palavras somente foram produzidas nas narrativas. Isso reduz as possibilidades de encontrarmos tais dados, pois, nos 20 textos produzidos pelas crianças, somente em um deles foram encontradas palavras dentro deste contexto.

[26] Palavras ‘fizeram’, ‘ajudaram’, ‘acharam’ e ‘brincaram’, respectivamente.

Em pesquisa similar, envolvendo crianças nativas do pomerano(dialeto do alemão padrão), Blank (2013) também encontrou dados de troca da VT ‘am’ por ‘on’ com seus sujeitos de pesquisa. No entanto, num total de 27 palavras listadas, o índice de ocorrências desse tipo de erro foi de 40,74%. Um índice bem abaixo do encontrado em nossa pesquisa, considerando o número reduzido de ocorrências.

Tanto o pomerano quanto o espanhol não produzem a VT ‘am’ em finais de verbos, somente ‘on’, levando-nos a crer na existência de uma influência fonológica no momento de escrita dessas crianças.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, procuramos estabelecer relações entre a escrita inicial de crianças bilíngues do português-espanhol e a influência que a língua materna poderia exercer na aquisição da linguagem escrita em escolas brasileiras da cidade de Jaguarão (Brasil), fronteira com Rio Branco (Uruguai). Para tanto, tivemos como objetivo geral descrever e analisar os erros ortográficos relacionados à fonologia presentes nas escritas iniciais dessas crianças.

Formulamos, assim, três objetivos específicos, os quais embasaram a descrição e a análise dos dados para que chegássemos a algumas conclusões, apresentadas resumidamente a seguir.

O primeiro objetivo específico constituía-se em descrever e analisar os erros referentes às grafias das vogais e consoantes, extraídos de textos escritos espontaneamente e também por meio de ditados pelo grupo de alunos bilíngues do português-espanhol. Nesse sentido, organizamos seis coletas de textos, sendo quatro narrativas e dois ditados de imagens, as quais foram sendo realizadas ao longo de 2012 e 2013 a fim de identificarmos os erros referentes à influência da língua materna no momento da escrita. O levantamento de dados mostrou a existência desse processo, sobretudo no que se refere à sonorização e à dessonorização de obstruintes, mais especificamente às trocas de [ʃ] por [ʒ] e de [ʒ] por [ʃ], de [v] por [b], [f] por [v], além de trocas envolvendo ditongo nasal final.

Tais erros foram igualmente encontrados nos dados de produções escritas de crianças monolíngues do português, mas com peculiaridades que revelam diferenças significativas. Nosso estudo mostrou, por exemplo, que, dentre os bilíngues, dois comportamentos podem ser observados: de um lado, aqueles cujos dados são mais próximos, em termos qualitativos, do que mostram os dados de

crianças brasileiras e, de outro, os que produzem erros nos quais as marcas da fonologia espanhola é mais evidente. Mais relevante que a informação sobre a série que frequentavam as crianças à época das coletas, mostraram-se importantes aspectos relacionados à origem dos pais e o local de moradia. As crianças que vivem do outro lado da fronteira e que têm pais uruguaios produziram erros com características específicas que nos permitiram distanciá-los dos dados produzidos pelas crianças que vivem no lado brasileiro e têm pais brasileiros-uruguaios, estando estes mais próximos em suas produções daquilo que se observa em dados de crianças brasileiras, especificamente as que produziram os textos que compõem o BATALE.

Os resultados relativos ao segundo objetivo específico, ou seja, discutir fenômenos peculiares da fonologia do espanhol, relacionando-os ao tipo de erro produzido, salientamos que os erros analisados mostraram aspectos envolvendo marcas fonológicas do espanhol na escrita dos sujeitos, bem como ocorrências de ordem lexical, mostrando o quanto a língua materna é capaz de influenciar a escrita.

O terceiro objetivo diz respeito à comparação dos erros encontrados na escrita de crianças bilíngues com aqueles presentes nas produções de crianças monolíngues do português. Para que esse objetivo fosse atingido, levamos em conta os dados do BATALE, traçando um comparativo entre os erros encontrados nas produções escritas dos sujeitos da pesquisa, bilíngues do português-espanhol, e as crianças brasileiras, monolíngues do português. A tendência geral observada foi a de que no caso dos fenômenos analisados há semelhanças e diferenças. Os erros caracterizados como GRUPO 1 evidenciaram os erros semelhantes àqueles apresentados pela crianças brasileiras, monolíngues do português, em suas escritas, isto é, aqueles que se observam também em dados de escrita do BATALE; no GRUPO 2, mostramos as trocas referentes ao léxico do grupo estudado, ou seja, as produções de erros com base no léxico do educando; o GRUPO 3 apresentou erros envolvendo as consoantes e sua assimetria entre os sistemas do espanhol e do português, caracterizando casos de sonorização e alguns de dessonorização.

Muito embora este estudo tenha em sua base uma amostra reduzida e que possa ser considerado como inicial no que se refere ao contexto de alfabetização, mais especificamente à aquisição da linguagem escrita em fronteira Brasil-Uruguai, esperamos poder contribuir para que algumas questões referentes às práticas pedagógicas adotadas sejam elucidadas, contribuindo, ainda, como instrumento

para que professores alfabetizadores possam se apropriar das questões aqui expostas.

Neste estudo, resgatamos pesquisas que se ocupam de um período considerado complexo para a criança, ou seja, o de aquisição inicial da escrita, trazendo dados que refletem tal particularidade. Os processos de construção do conhecimento ortográfico são semelhantes àqueles observados em dados de crianças brasileiras, monolíngues do português, se comparados ao corpus desta pesquisa, crianças bilíngues do português-espanhol. Isso nos leva a pensar que, possivelmente, haja necessidade de maiores investigações que possam abarcar situações não indicadas aqui, revelando aspectos relevantes para um estágio tão importante da vida do educando, seja ele monolíngue ou bilíngue.

BIBLIOGRAFIA

ABAURRE, Maria Bernadete Marques. A relação escrita espontânea e representações linguísticas subjacentes. Revista **Verba Volant**. v.2, n.1, jan-abr/2011. Pelotas: Editora e Gráfica Universitária da UFPel, 2011.

_____. Os estudos lingüísticos e a aquisição da escrita. In: CASTRO, Maria Fausta Pereira. (Org.). **O método e o dado no estudo da linguagem**. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

ABAURRE-GNERRE, Maria Bernadete Marques; CAGLIARI, Luiz Carlos. Textos espontâneos na 1ª série (Evidências da utilização, pela criança, de sua percepção fonética da fala para representar e segmentar a escrita). **Cadernos Cedes**. n.14. Recuperando a alegria de ler e escrever. São Paulo: Cortez, 1985.

ADAMOLI, Marco Antônio. **Aquisição dos ditongos orais mediais na escrita infantil:** uma discussão entre ortografia e fonologia. Pelotas: UFPel, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2006.

_____. Um estudo sobre o estatuto fonológico dos ditongos variáveis [aj] e [ej] do PB a partir de dados orais e ortográficos produzidos por crianças de séries iniciais. Pelotas: UFPel, 2013. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2013.

BARRIOS, Graciela. Planificación lingüística e integración regional: el Uruguay y La zona de frontera. In: TRINDADE, Aldema Menine.; BEHARES, Luis Ernesto (Orgs.). **Fronteiras, educação, integração.** Santa Maria: Pallotti, 1996. pp.83-110.

BEHARES, Luis Ernesto. Educação fronteiriça Brasil/Uruguai, línguas e sujeitos. **Pro-Posições.** v.21, n.3. set./dez. 2010. p.17-24.

_____. Historia y discurso sobre educación en zonas de frontera. In: TRINDADE, Aldema Menine; BEHARES, Luis Ernesto. (orgs.) **Fronteiras, educação, integração.** Santa Maria: Pallotti, 1996. p.25-33.

BISOL, Leda (org.). Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro. 5.ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

BLANK, Marceli Tessmer. **Influências fonológicas na aquisição da escrita do português por crianças bilíngues (pomerano/português brasileiro)**. Pelotas: UFPel, 2013. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2013.

BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Cedez, 1994.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14 dez. 2012.

_____. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm. Acesso em: 14 dez. 2012.

CABREIRA, Sílvio Henrique. **A monotongação dos ditongos orais decrescentes em Curitiba, Florianópolis e Porto Alegre**. Porto Alegre: PUC, 1996. Dissertação (Mestrado em Letras), Instituto de Letras e Artes, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1996.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística.** 11.ed. São Paulo: Scipione, 2009.

_____. **Análise fonológica:** introdução à teoria e à prática, com especial destaque para o modelo fonêmico. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

CALLOU, Dinah Maria Isensee. **Variação e distribuição da vibrante na fala urbana culta do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1980. Tese (Doutorado em Letras), Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1980.

CAMARA JR., Joaquim Mattoso. **Estrutura da Língua Portuguesa**. Petrópolis:Vozes, 1970.

CARVALHO, Ana Maria. Diagnóstico sociolingüístico de comunidades escolares fronterizas en el norte de Uruguay. In: BROVETTO, C.; GEYMONAT, J.; BRIAN, N. (Orgs.) **Portugués del Uruguay y educación bilíngue.** Montevideo: ANEP, 2007. pp.49-98.

_____. Rumo a uma definição do português uruguaio. **Revista Internacional de Linguística Iberoamericana.** n.2. 2003. pp.135-159.

_____. I speak like the guys on TV: Palatalization and the urbanization of Uruguayan Portuguese. Language Variation and Change 16/2, pp. 127-141 [Tradução brasileira: "'Eu gosto do jeito da Globo falar português': Palatalização e urbanização do português uruguaio"] In: ESPIGA, Jorge; ELIZAINCÍN, Adolfo (eds.). **Español y portugués**: um (velho) Novo Mundo de fronteiras e contatos. Pelotas: Educat, 2004.

CLEMENTS, George Nick; HUME, Elisabeth. The internal organization of speech sounds. In: Goldsmith, John. (ed.). **The Handbook of phonological theory**. Massachussets: Blackwell, 1995.

COUTO, Hildo Honório do. **Linguística, ecologia e ecolinguística:** contato de línguas. São Paulo, Contexto: 2009.

CHOMSKY, Noam. **Aspects of the theory of syntax.** Massachusetts: The M.I.T. - Massachusetts Institute of Technology press, 1965.

_____; HALLE, Morris. **The sound pattern of english.** New York: Harper & Row, 1968.

ELIZAINCÍN, Adolfo. As pesquisas nas áreas de fronteira: Brasil/Uruguai. In: TRINDADE, Aldema Menine.; BEHARES, Luis Ernesto (Orgs.). **Fronteiras, educação, integração.** Santa Maria: Pallotti, 1996. pp.13-24.

ESPIGA, Jorge. **O contato do português com o espanhol no sul do Brasil.** Disponível em: http://www.celpcyro.org.br/joomla/index.php?option=com_content&view=article&Itemid=0&id=817. Acesso em: 29 jun. 2012.

_____. Interferências e interlínguas no aprendizado de Espanhol por falantes nativos de Portruguês: aspectos de fonologia. In: HERNANDORENA, Carmen Lúcia Matzenauer (Org.). **Aquisição de Língua Materna e de Língua Estrangeira** – Aspectos fonético-fonológicos. Pelotas: EDUCAT, 2001. pp.261-276.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem escrita e alfabetização.** São Paulo: Contexto, 2012.

FERREIRO, Emilia. As inscrições da escrita. In: **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito: seleção de textos de pesquisa.** Tradução de Rosana Malerba. São Paulo: Cortez, 2013.

_____; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita.** Tradução de Diana Myriam Lichtesntein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____; TERUGGI, Lilia. A diversidade de línguas e de escritas: um desafio pedagógico para a alfabetização inicial.In: **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito: seleção de textos de pesquisa.** Tradução de Rosana Malerba. São Paulo: Cortez, 2013.

FONETIKS, the sound of spoken language. Disponível em: http://www.uiowa.edu/~acadtech/phonetics/#. Acesso em: 04 mar. 2013.

FRANCO, Sérgio da Costa. **Gente e coisas da Fronteira Sul:** ensaios históricos. Porto Alegre: Sulina, 2001.

FURNARI, Eva. **O amigo da bruxinha.** São Paulo: Moderna, 1993.

GONÇALVES, Dania Pinto. **O falar dos comerciantes brasileiros na fronteira de Jaguarão-Río Branco**. Pelotas: UFPEL, 2013. Dissertação (Mestrado em Letras), Faculdade de Letras, Universidade Federal de Pelotas, 2013.

GROSJEAN, François. Bilingüismo individual. Tradução de Heloísa Augusta Brito de Mello e dilys Karen Rees. **Revista UFG.** Ano X, n.5, dez.2008. pp. 163-176.

HERNANDORENA, Carmen Lúcia Matzenauer; MOURA, Isabella Mozzillo de; BRAUNER, Wania Branco de Araujo. **Fronteras abiertas/Fronteiras abertas (espanhol para estrangeiros):** fundamentação linguística e metodologia para o professor de língua estrangeira. Pelotas: Editora da Universidade/UFPel, 1993.

HARRIS, James Wesley. **La estructura silábica y el acento en español.** Análisis no lineal. Traducción de Olga Fernández Soriano. Madrid: Gráficas Rogar, 1991.

HERMOSO, Alredo González; DUEÑAS, Carlos Romero. **Fonética, entonación y ortografia.** Madrid: Edelsa, 2002.

JAGUARÃO. **Prefeitura Municipal de Jaguarão**. Disponível em: <http://www.jaguarao.rs.gov.br/>. Acesso em: 11 dez. 2013.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador.** 17.ed. São Paulo: Ática, 2009.

LYONS, John. **Linguagem e Lingüística:** uma introdução. Tradução de Marilda WinklerAverbug e Clarisse Sieckenius de Souza. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

LUFT, Celso Pedro. **Língua e Liberdade**: por uma nova concepção de língua materna. 8.ed. São Paulo: Ática, 2008.

MACKENZIE, Ian. **The linguistics of Spanish**. Disponível em: http://www.staff.ncl.ac.uk/i.e.mackenzie/index.html. Acesso em: 21 ago. 2014.

MASIP, Vicente. **Gramática española para brasileños**: fonologia, ortografia y morfosintaxis. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MATTOS, Milena Medeiros de; MIRANDA, Ana Ruth Moresco. O efeito da conjugação do verbo na grafia incorreta do glide [w] em formas verbais flexionadas. In: **XX CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA.** Anais do XX Congresso de Iniciação Científica, Pelotas: 2011. s/n.

MATZENAUER, Carmen Lúcia Barreto. As soantes palatais no português brasileiro: uma discussão sobre seu status fonológico. In. GÄRTNER, Eberhard et. al. (eds.) **Estudos de gramática portuguesa (II)**. Frankfurt am Main: TFM, 2000.

_____. Relações implicacionais na aquisição da fonologia. **Letras de Hoje.** Porto Alegre, v.31, n.2, jun., 1996. pp.67-76.

_____; LAMPRECHT, Regina Richter. A aquisição das consoantes líquidas do português. **Letras de Hoje**. Porto Alegre: EDIPUC, 1997. v.32, n.4, pp.7-22.

MENEGHINI, F. M. **O fenômeno da Monotongação em Ibiaçá**. Porto Alegre: PUC, 1983. Dissertação (Mestrado em Letras), Instituto de Letras e Artes, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1983.

MIRANDA, Ana Ruth Moresco. **A aquisição ortográfica das vogais do português** – relações com a fonologia e a morfologia. Rev. Letras, Santa Maria, 2008. v. 36, pp. 151-168, 2008.

_____. Aspectos da escrita espontânea e da sua relação com o conhecimento fonológico. In: Regina Ritter Lamprecht. (Org.). **Aquisição da linguagem**: estudos recentes no Brasil. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011. v. 1, pp. 263-276.

_____. Insights sobre a representação das vogais pretônicas no português do Brasil: dados de desenvolvimento fonológico e de escrita inicial. **Organon.** Porto Alegre, v. 28, n. 54, jan./jun. 2013. pp. 83-100.

_____. Reflexões sobre a fonologia e a aquisição da linguagem oral e escrita. **Veredas on-line.** Ed. especial. PPG Linguística/UFJF. Juiz de Fora, 2012. pp. 122-140.

_____. Um estudo sobre a aquisição ortográfica das vogais do português. Anais da ANPEDSul – UFSM, Santa Maria, 2006.

_____; MATZENAUER, Carmen Lúcia Barreto. Aquisição da Fala e da Escrita: relações com a Fonologia. **Cadernos de Educação.** Pelotas. FaE/PPGE/UFPel. n.35, jan-abr., 2010. pp.359-405.

_____; SILVA, Michelle Reis da; MEDINA, Sabrina Zitzke. O sistema ortográfico do Português Brasileiro e sua aquisição. **Linguagem e Cidadania.** Santa Maria. Revista eletrônica, UFSM. ed.14. jul.-dez., 2005.

MOZZILLO, Isabella. A conversação bilíngüe dentro e fora da sala de aula de língua estrangeira. In: HAMMES, Walney Joelmyr; VETROMILLE-CASTRO, Rafael (Orgs.). **Transformando a sala de aula, transformando o mundo:** ensino e pesquisa de língua estrangeira. Pelotas, Educat, 2001.

PAIVA, Maria da Conceição Auxiliadora de. Supressão das semivogais nos ditongos decrescentes. In:Oliveira e Silva, G.M.& Scherre, M.M.P. (orgs.) **Padrões sociolingüísticos**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

PIAGET, Jean. **A epistemologia genética**. Petrópolis: Editora Vozes, 1972.

QUILIS, Antonio. **Principios de fonologia y fonética españolas.** Madrid: Arco Libros, 2002.

RONA, José Pedro. **El dialecto "fronterizo" del norte del Uruguay**. Montevideo: Adolfo Linardi, 1965.

SCHIMIDT, Richard. **Attention.** Peter Robinson (ed.). Cognition and Second Language Instrutction. Cambridge Applied Linguistics, Cambridge University Press, 2001. pp.03-32.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. Princípios do sistema alfabético do português do Brasil. São Paulo: Contexto, 2003.

SILVA, Sidney de Souza (org.). **Línguas em contato:** cenários de bilinguísmos no Brasil. Campinas: Pontes Editores, 2011.

STAMPE, David. **A dissertation on natural phonology**. Tese de Doutorado, Universidade de Chicago, EUA, 1973.

STURZA, Eliana Rosa. Línguas de fronteira: o desconhecido território das práticas linguísticas nas fronteiras brasileiras. **Ciência e cultura.** v.57,n.2. São Paulo: abr./jun., 2005. pp.47-50.

_____. No tempo e no espaço: mapeando as línguas de fronteira. **I Congresso Internacional de Professores de Línguas Oficiais do MERCOSUL**. out., 2010. pp. 340-346.

TEIXEIRA, Shimene de Moraes; MIRANDA, Ana Ruth Moresco. O que os estudos de 2008 a 2010 revelam acerca da grafia das soantes palatais? **Anais do XIX Congresso de Iniciação Cientifica, XII Encontro de Pós-Graduação e I Mostra Cientifica.XIX** – Pelotas: Editora Universitária - UFPEL, 2010. pp.1-4.

TROUBETZKOY, Nicolas Sergueevitch. **Principes de Phonologie**. Paris: Klincksieck, 1976.

VIARO, Mário E.; GUIMARÃES FILHO, Zwinglio O . **Análise quantitativa da freqüência dos fonemas e estruturas silábicas portuguesas**. Estudos Lingüísticos (São Paulo), v. XXXVI, p. 28-36.

VICIANO, Vicente Masip. Fonética espanhola para brasileiros – síntese. **Revista do GENLE**. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 1997. Ano 1, n.1. pp.152-158.

YAVAS, Mehmet; HERNANDORENA, Carmen Lúcia Matzenauer; LAMPRECHT, Regina Ritter. **Avaliação fonológica da criança.** Porto Alegre, Artmed, 2001.

ZORZI, Jaime Luiz. **Aprender a escrever:** a apropriação do sistema ortográfico. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ANEXOS

Anexo 1

Questionário

Escola: _____

Série: _____ Turma: _____ Professora: _____

1) Nome do aluno: _____

2) Idade: _____ 3) Data de Nascimento: ____/____/_____

4) Naturalidade: _____ 5) País: _____

6) Cidade/país em que mora: _____

7) Língua materna: _____8) Língua que domina: _____

9) Quais pessoas vivem na casa junto com a criança e língua falada por eles: _____

_____

_____

10) Nome do pai: _____

a) Naturalidade: _____ b) País: _____

c) Profissão: _____ d) Grau de instrução: _____

e) Língua materna: _____ f) Língua que domina: _____

11) Nome da mãe: _____

a) Naturalidade: _____ b) País: _____

c) Profissão: _____ d) Grau de instrução: _____

e) Língua materna: _____ f) Língua que domina: _____

12) Observações:

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Assinatura do responsável

Anexo 2

Ministério da Educação
Universidade Federal de Pelotas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Resolução CNS 196/96)

1. Identificação do participante

Nome: Rosiani Teresinha Soares Machado
Telefone: (53) 3273-2226/8403-6984
E-mail: rosiani.ppge@gmail.com
Identidade: 4030484986

2. Informações sobre a pesquisa

Título: Aquisição da escrita por crianças bilíngues (português-espanhol): um estudo sobre os erros ortográficos.

Avaliação de risco: Não existe risco.

3. Informações ao responsável do voluntário

Justificativa e objetivos da pesquisa: Esta pesquisa insere-se em um conjunto de estudos desenvolvidos pelo GEALE (Grupo de Estudos sobre Aquisição da Linguagem Escrita) cujos objetivos principais são descrever e analisar os erros ortográficos encontrados na escrita de crianças do ensino fundamental e contribuir para o ensino de língua materna.

Procedimentos: Coleta de textos escritos, produzidos de forma espontânea por crianças falantes da língua espanhola, estudantes das séries iniciais de escolas brasileiras do município de Jaguarão.

Benefícios esperados: Identificação das hipóteses das crianças nas escolhas dos grafemas para a realização dos seus registros escritos. Contribuição para o ensino da língua escrita, especialmente, nos aspectos ortográficos.

Garantia de sigilo: Os dados obtidos ficarão sob sigilo absoluto em relação à identificação das crianças envolvidas, sendo o material confidencial e estando sob responsabilidade da pesquisadora responsável pelo projeto. Os dados obtidos serão utilizados para fins de estudo científico, pesquisa e apresentação de estudos em Congressos da área.

Outros esclarecimentos: Você terá a garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou dúvida que possa surgir, em qualquer etapa do estudo, e também terá a liberdade de retirar o seu consentimento para o estudo no momento em que desejar.

Eu, _____,
responsável pelo menor _____
_____, aluno da escola _____
_____, do município de Jaguarão, após ter sido devidamente informado sobre a justificativa e os objetivos da pesquisa, os procedimentos, a garantia de ser esclarecido sobre qualquer dúvida e de ter a liberdade de retirar meu consentimento a qualquer momento, dou meu consentimento para que se efetive o estudo.

Jaguarão, _____/_____/ 20____

Responsável: _____

Pesquisador: _____

Orientadora da pesquisa: Profa. Dra. Ana Ruth Moresco Miranda

Endereço Profissional: Universidade Federal de Pelotas - Faculdade de Educação - Departamento de Ensino – Programa de Pós-Graduação em Educação

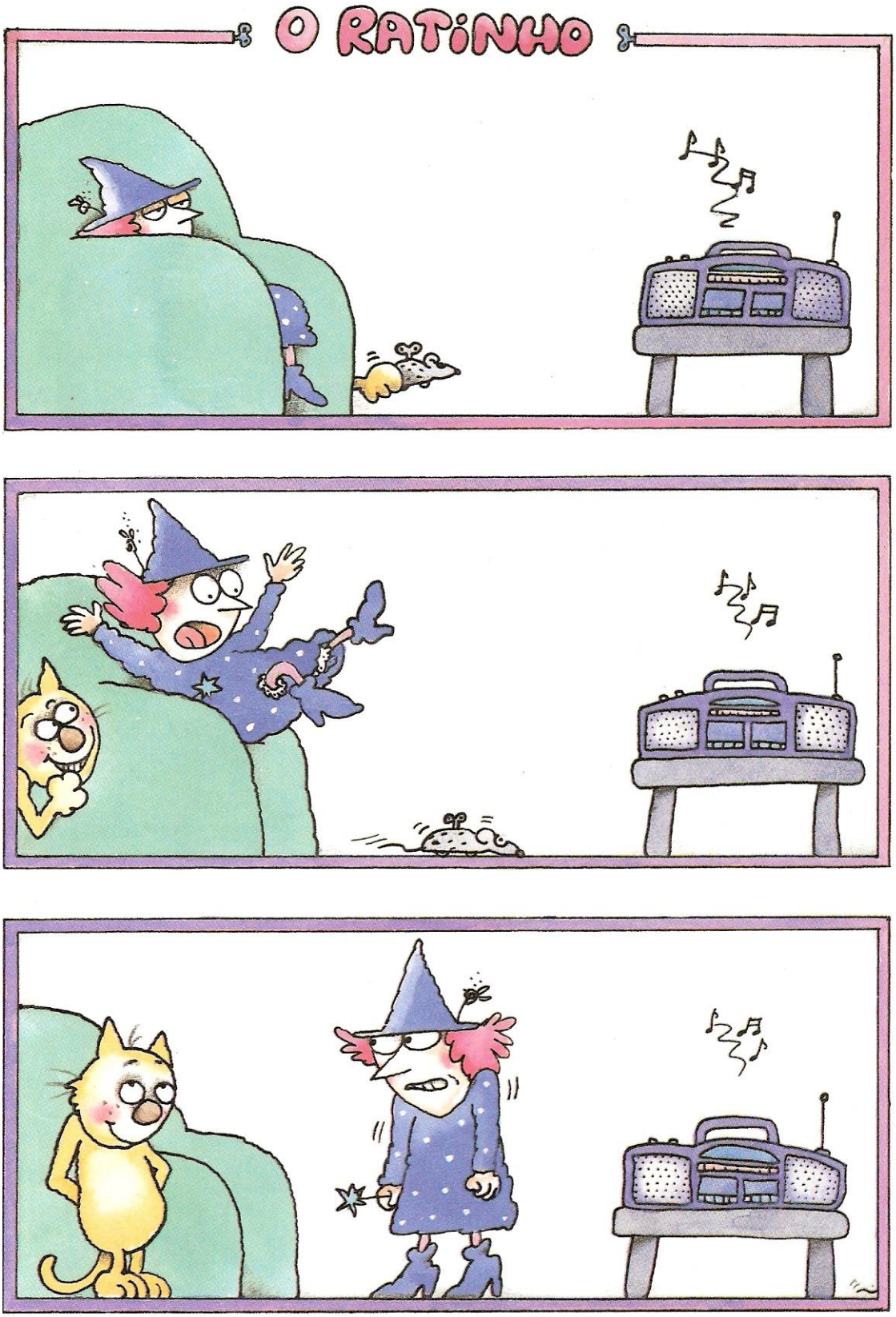
Rua Coronel Alberto Rosa, 154

Pelotas - RS

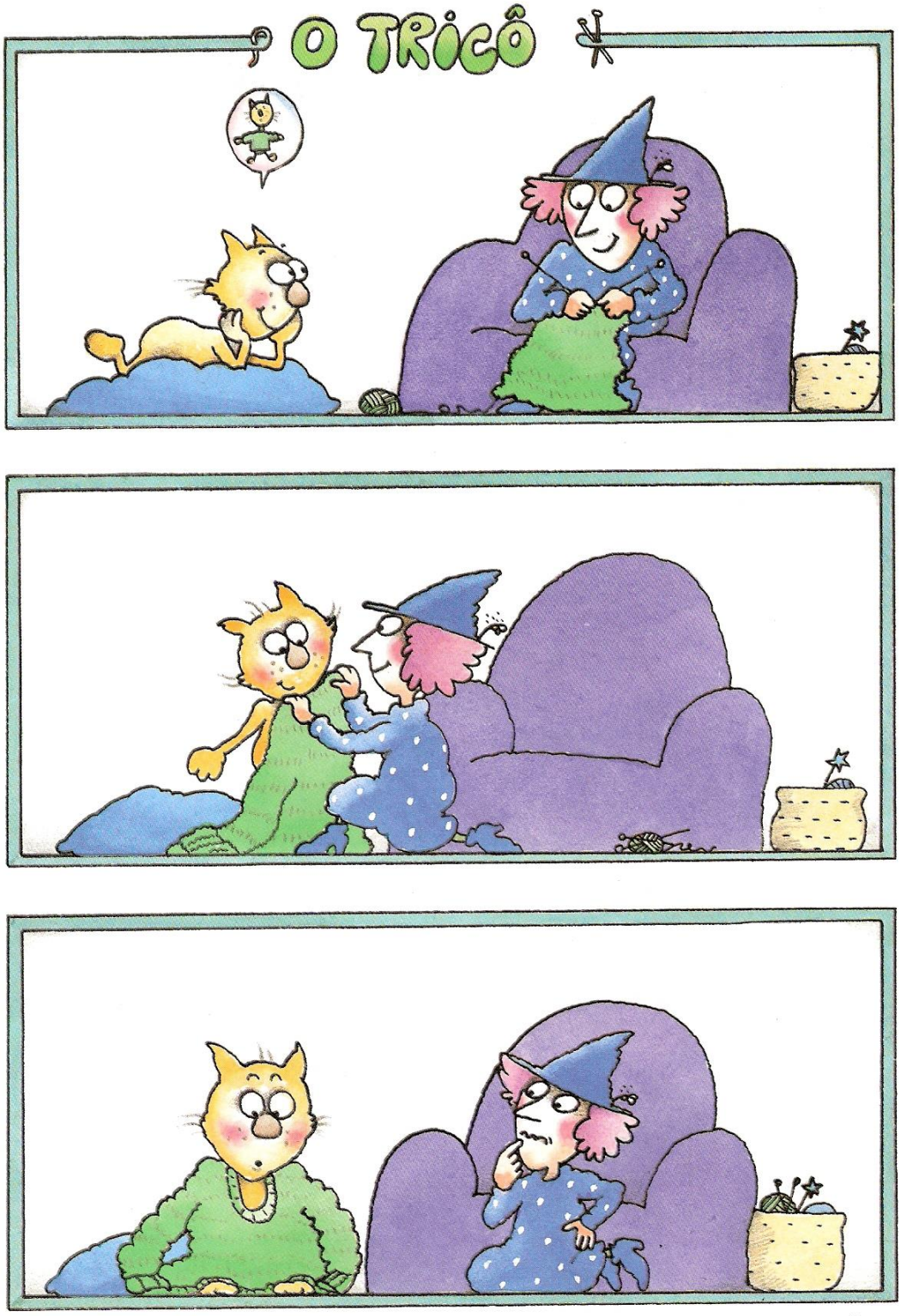
CEP: 96010-770

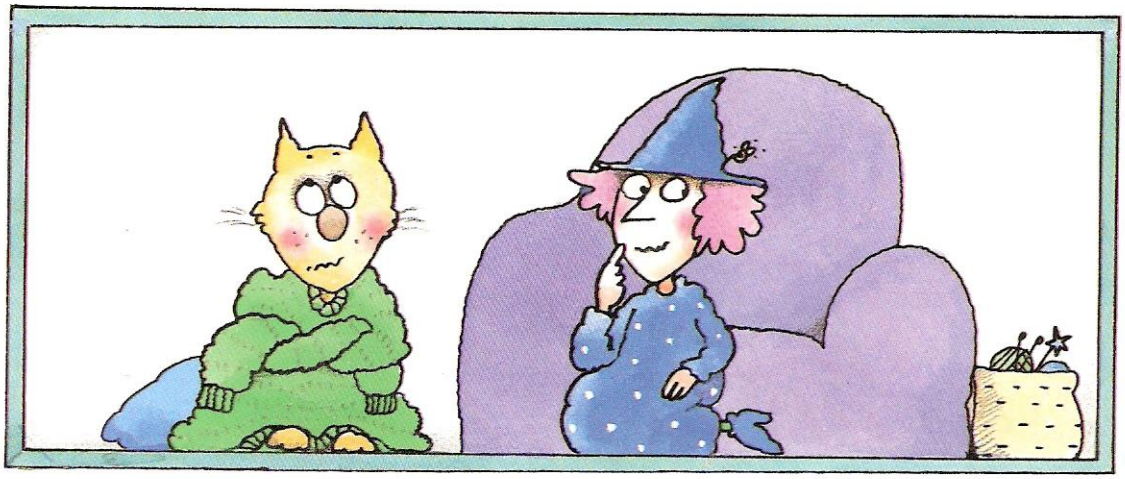
Telefone: (0xx) 53 3284-5533

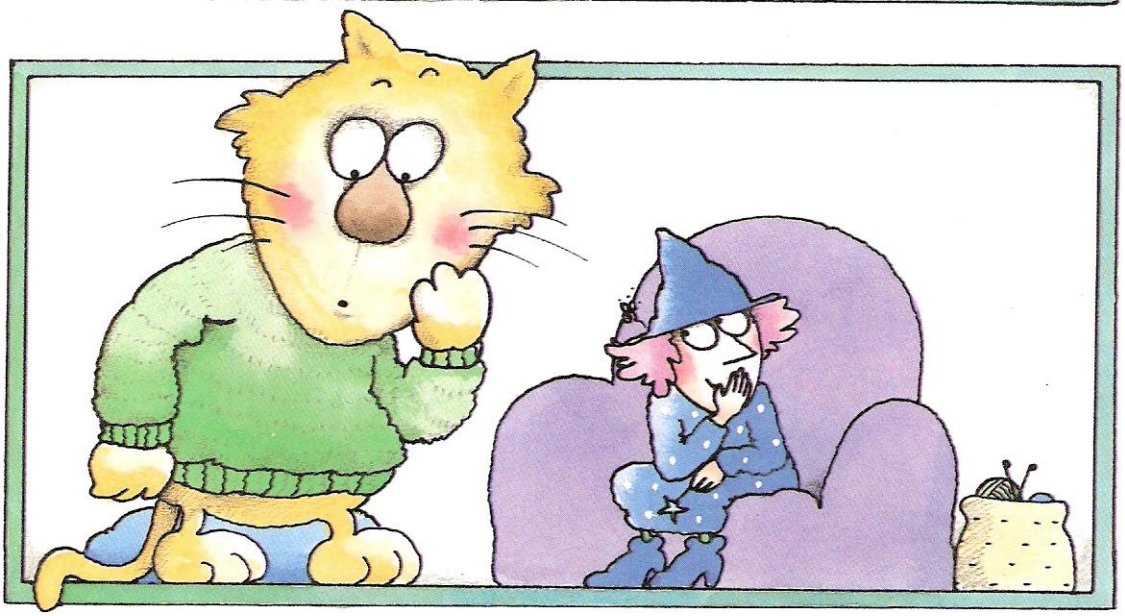
Anexo 3



Anexo 4





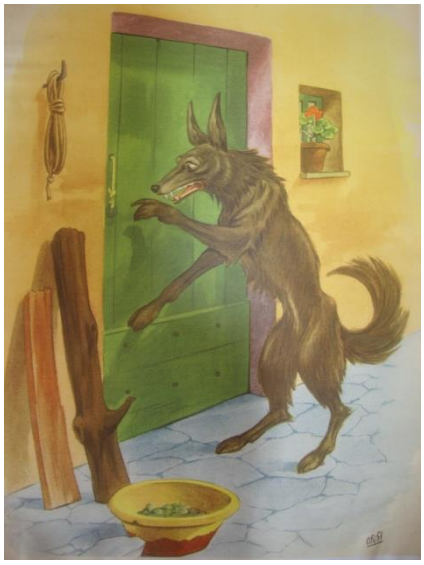


Anexo 5

Chapeuzinho Vermelho

1

2



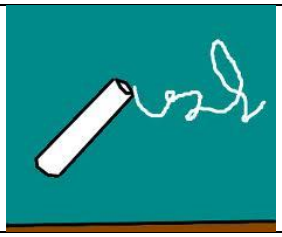
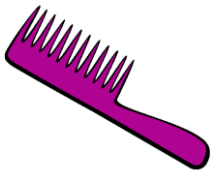
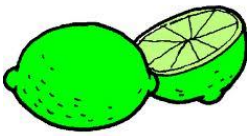
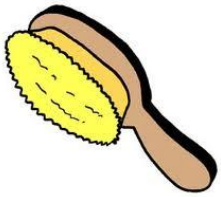
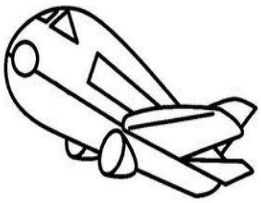
3

4

5

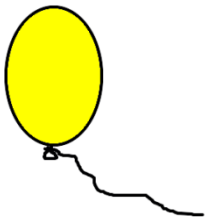
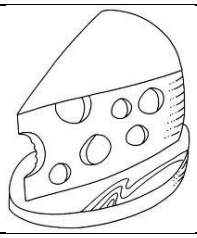
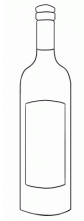
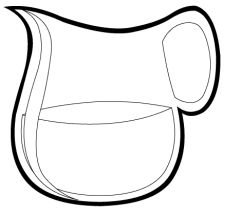
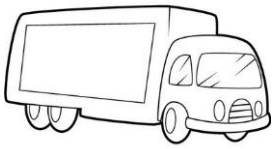
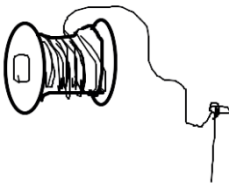
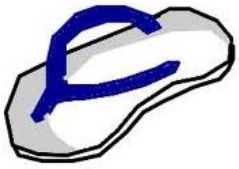
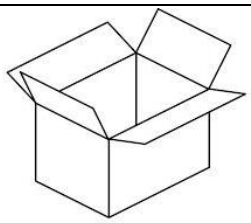
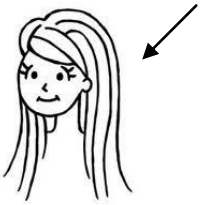
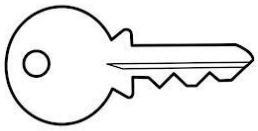
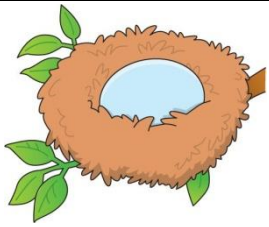
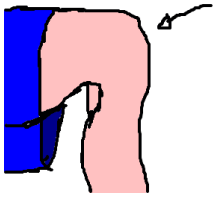
Anexo 6

Ditado de imagens 1

colher	zebra	cadeira	abelha
violão	**milho**	**giz**	**pente**
			
livro	**limão**	**gelo**	**funil**
			
escova	**elefante**	**nariz**	**dente**
			
avião	**arroz**	**agulha**	**sabão**
			
sorvete	**repolho**	**bailarina**	

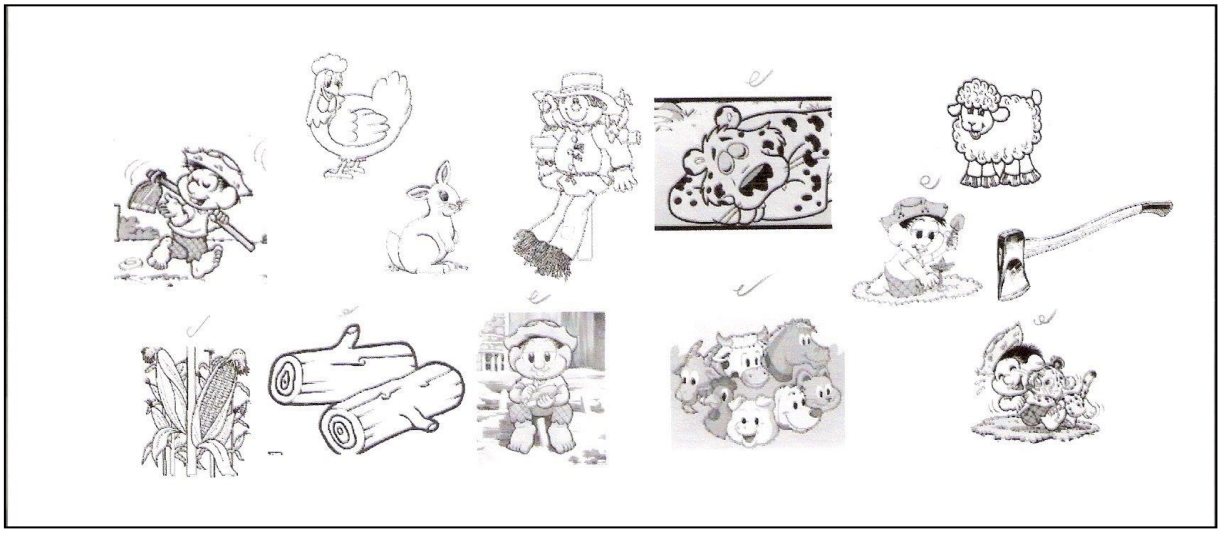
Anexo 7

Ditado de imagens 2

abacaxi	balão	queijo	girafa
			
música	**garrafa**	**vestido**	**jarra**
			
cachoeira	**caminhão**	**linha**	**chinelo**
			
abacate	**caixa**	**vaso**	**chuveiro**
			
sabonete	**cabelo**	**chave**	**ninho**
			
casaco	**agulha**	**joelho**	
			

Anexo 8

Produção de narrativa a partir de imagens



Anexo 9

Figuras do AFC

Figura 1: Circo

Figura 2: Cozinha

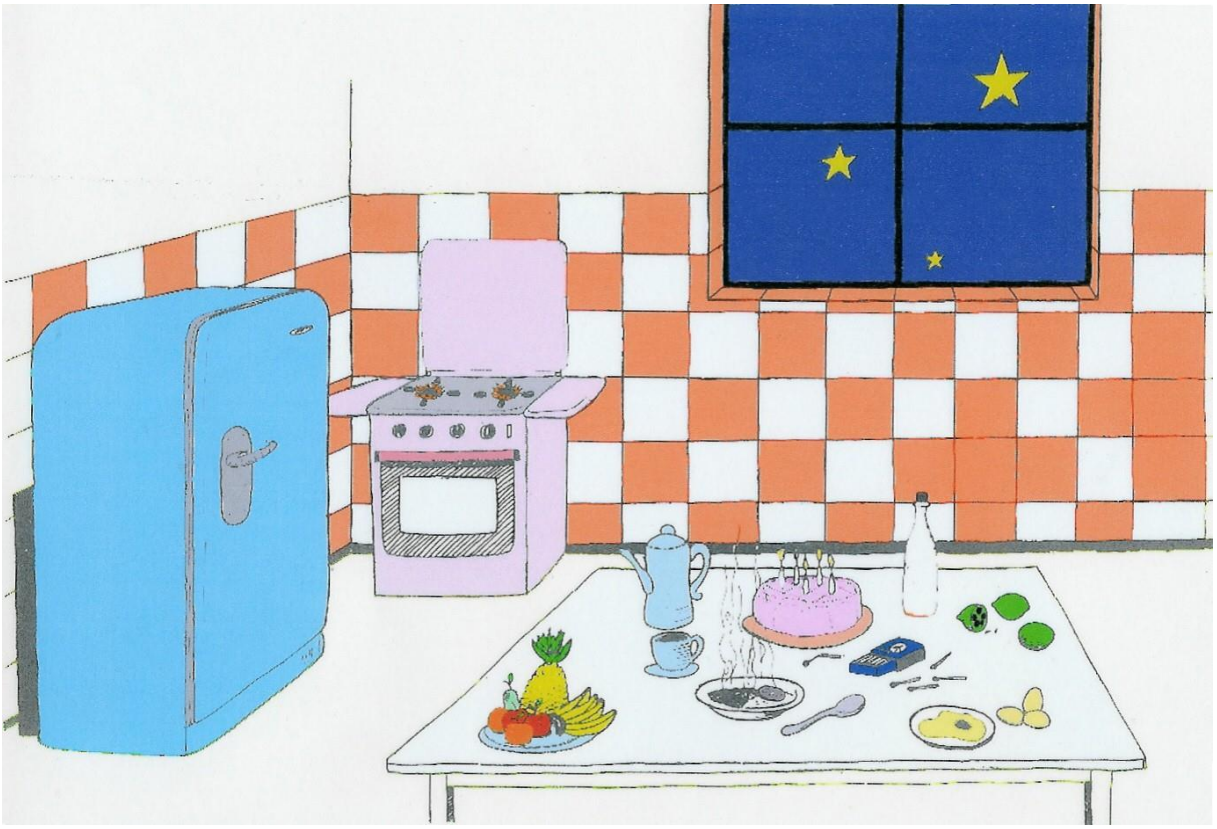


Figura 3: Zoológico

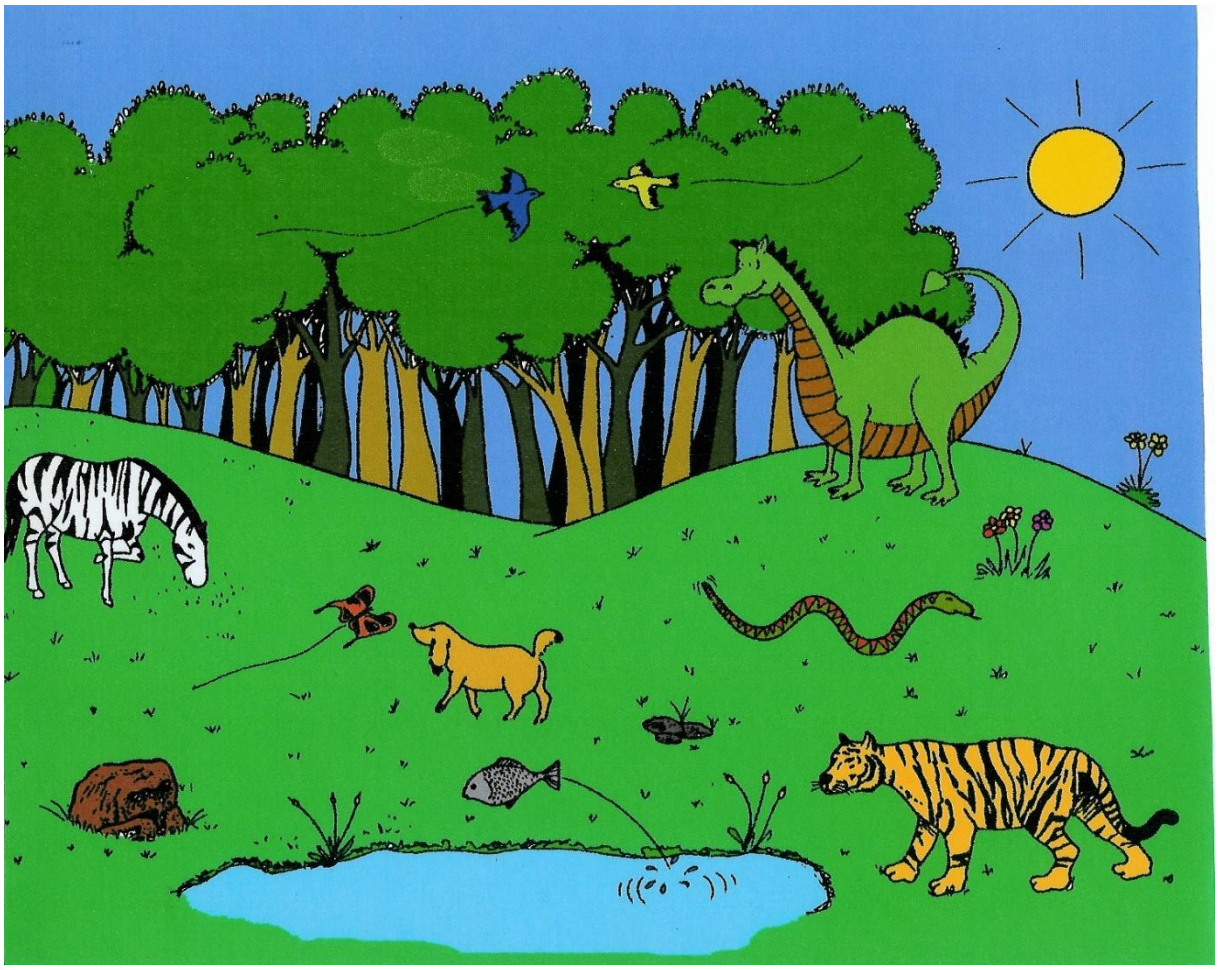


Figura 4: Banheiro

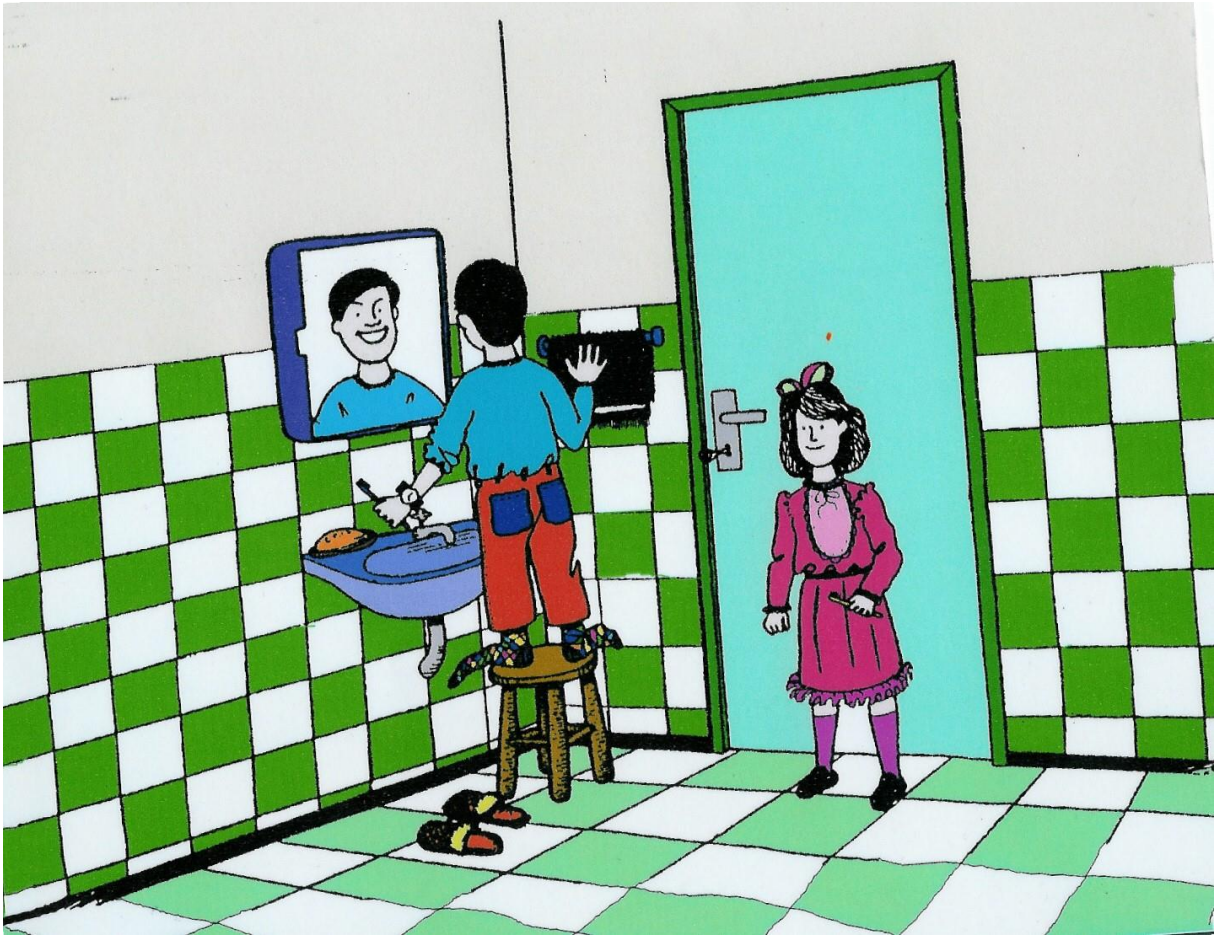


Figura 5: Cidade

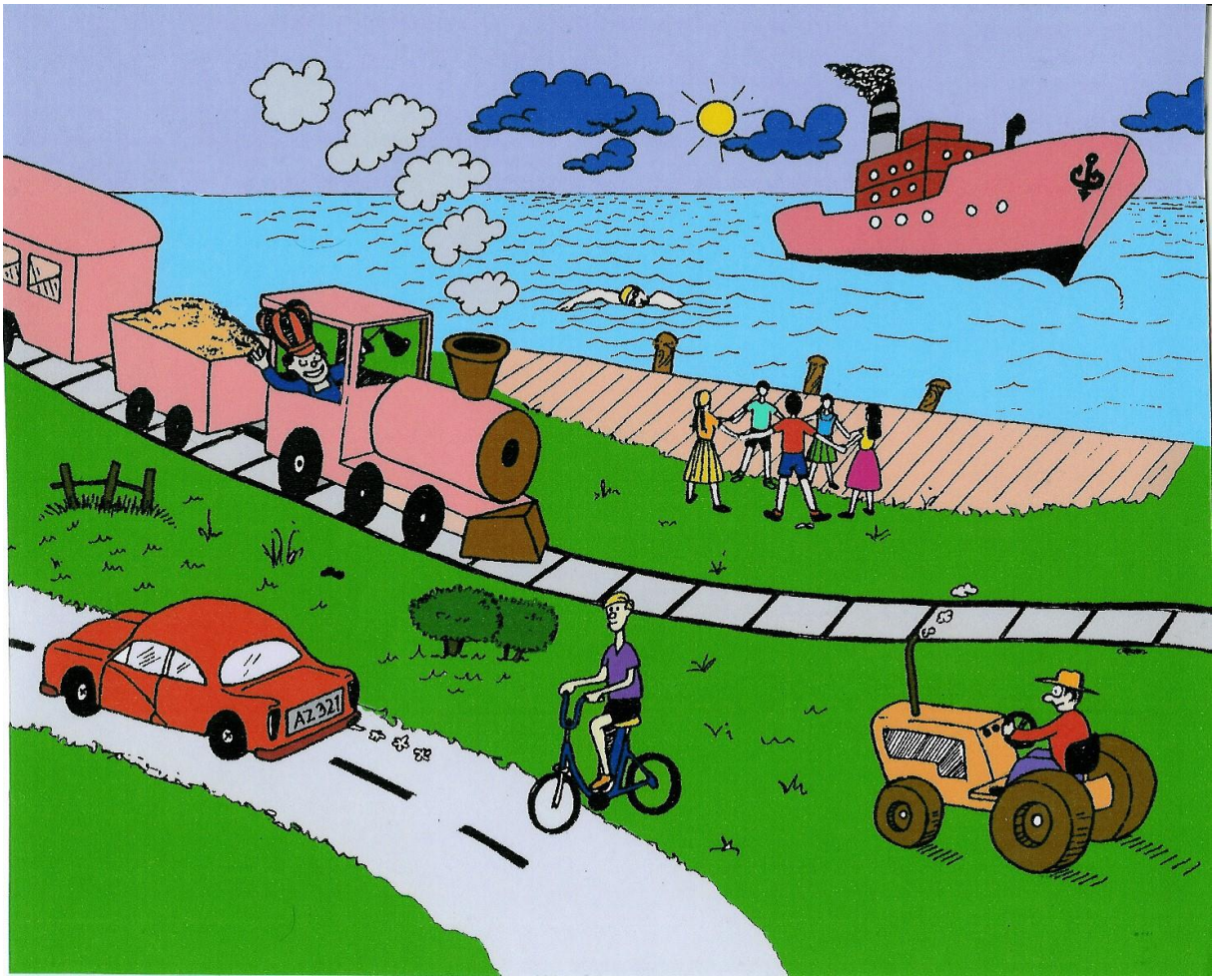
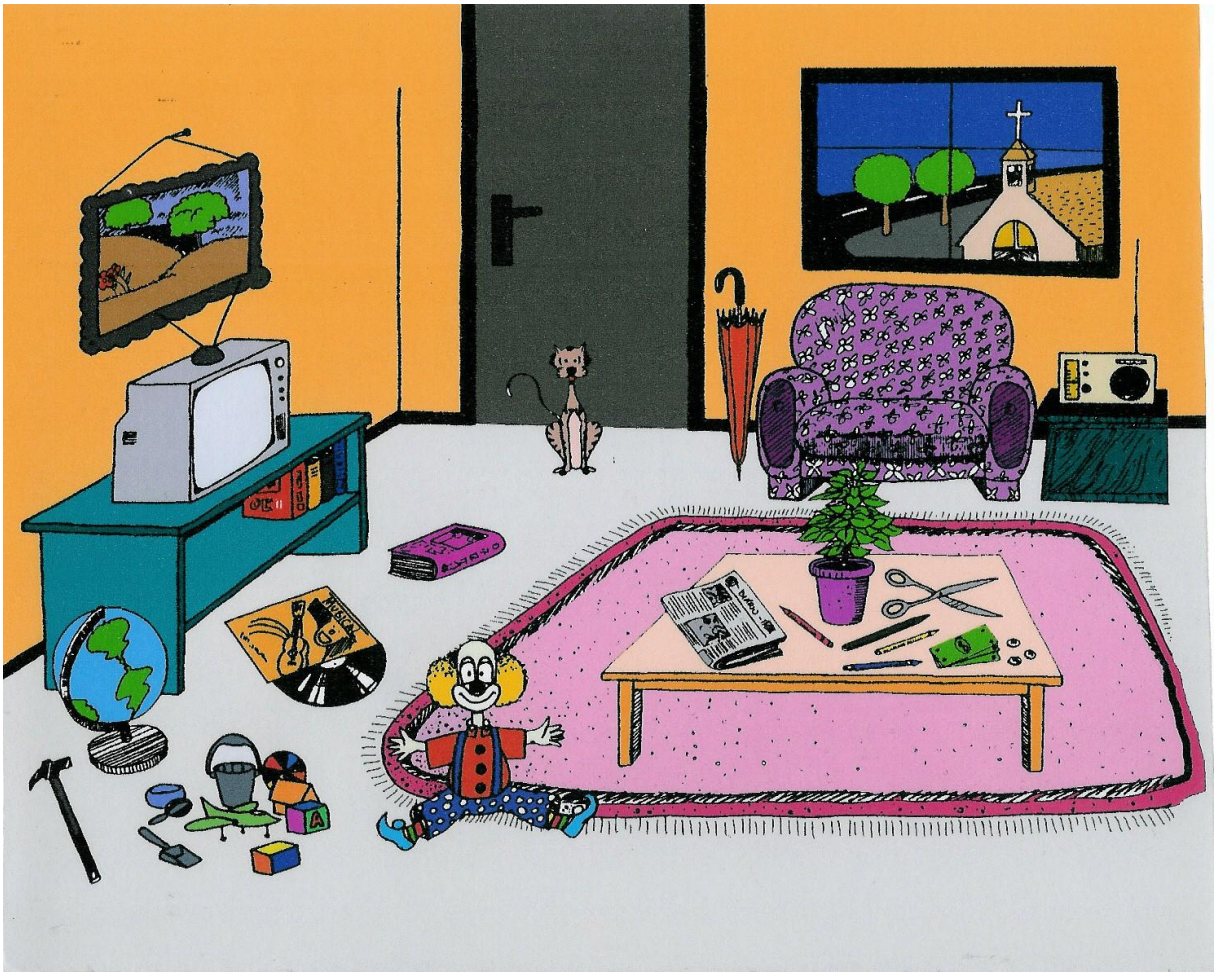



Figura 6: Sala