



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

**A INFLUÊNCIA DA ORALIDADE NA ESCRITA DAS  
SÉRIES INICIAIS: UMA ANÁLISE A PARTIR DE ERROS  
ORTOGRÁFICOS**

**DAIANI DE JESUS GARCIA**

**PELOTAS  
2010**

DAIANI DE JESUS GARCIA

**A INFLUÊNCIA DA ORALIDADE NA ESCRITA DAS  
SÉRIES INICIAIS: UMA ANÁLISE A PARTIR DE ERROS  
ORTOGRÁFICOS**

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

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ana Ruth Moresco Miranda

Pelotas

2010

**Banca Examinadora**

**Profª Drª Ana Ruth Moresco Miranda (Orientadora) – UFPel**

**Profª Drª Lourdes Maria Bragagnolo Frison – UFPel**

**Profª Drª Gilsenira de Alcino Rangel – UFPel**

**Prof Dr Luis Isaías Centeno do Amaral – UFPel**

**Prof Dr Dermeval da Hora Oliveira – UFPB**

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

*Marcuschi*

*Ao meu marido, Fabiano,  
por todo apoio, carinho e paciência. Certamente,  
a maior bênção que Deus poderia ter me dado.*

## **AGRADECIMENTOS**

*A Deus, por seu infinito amor.*

*A meus pais, Maria das Graças e Luiz Antonio, que me ensinaram, cada um a seu jeito, coisas que eu jamais aprenderia em bancos escolares.*

*À minha orientadora, professora Dra Ana Ruth Moresco Miranda, por compartilhar seus conhecimentos e dispensar a mim, muitas vezes, seu tempo de lazer.*

*Aos professores da Banca de Qualificação, Dr<sup>a</sup> Lourdes Maria Bragagnolo Frison, Dr<sup>a</sup> Gilzenira de Alcino Rangel, Dr Luis Isaías Centeno do Amaral e Dr Dermeval da Hora Oliveira, pela leitura atenta e importantes sugestões oferecidas para o aprimoramento deste trabalho.*

*Aos colegas do Seminário de Dissertação e Tese e às bolsistas, pela troca de experiências e discussões enriquecedoras. Especialmente à Taiçara, pelas longas conversas que, diversas vezes, amenizaram angústias.*

*A todos que, de alguma maneira, contribuíram para a realização deste trabalho.*

## SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS .....	9
LISTA DE GRÁFICOS.....	10
LISTA DE TABELAS .....	11
RESUMO.....	12
ABSTRACT .....	13
INTRODUÇÃO .....	14
2 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS.....	19
2.1 Sociolinguística: uma breve retomada histórica .....	19
2.2 A sociolinguística e seu objeto de estudo.....	22
2.2.1 Variantes e variáveis .....	22
2.3 Delimitando conceitos: norma padrão e norma culta .....	24
2.4 Competência comunicativa .....	26
2.5 Os estudos sociolinguísticos e sua contribuição para o ensino.....	28
2.6 A variação no português brasileiro .....	30
2.6.1 Traços graduais e descontínuos.....	32
2.7 A escrita como fator de unidade linguística .....	33
2.7.1 O sistema ortográfico do português.....	34

2.7.2 Propostas para análise dos erros ortográficos .....	35
3 METODOLOGIA.....	41
3.1 A coleta dos textos .....	41
3.2 Levantamento dos dados .....	42
3.3 Definição das categorias de análise.....	43
3.3.1 Categorias para análise de erros.....	44
3.3.2 Categorias extralinguísticas .....	45
3.3.2.1 Escola.....	45
3.3.2.2 Série .....	46
3.3.2.3 Sexo .....	47
4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS .....	48
4.1 Análise dos dados de acordo com as variáveis extralinguísticas .....	48
4.2 Análise dos dados conforme as categorias propostas para classificação de erros .....	54
4.2.1 Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas categóricas.....	56
4.2.1.1 Hipossegmentação.....	58
4.2.2 Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis graduais .....	64
4.2.2.1 Grafia dos ditongos .....	65
4.2.2.2 Alçamento e Harmonia Vocálica.....	71
4.2.2.3 Apagamento do r de infinitivo .....	75
4.2.2.4 Epêntese .....	77
4.2.2.5 Desnasalização .....	78
4.2.2.6 Aférese .....	80
4.2.2.7 /N > /l/ (Despalatalização) .....	81
4.2.3 Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas .....	83

4.2.3.1 Rotacismo .....	84
4.2.3.2 Metátese.....	85
4.2.3.3 Assimilação .....	86
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	89
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	94

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Propostas para análise de erros ortográficos .....	37
Quadro 2 – Relação número de textos/dados por série em cada escola .....	44
Quadro 3 – Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas categóricas .....	45
Quadro 4 – Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis graduais .....	45
Quadro 5 – Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas .....	46

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição dos erros influenciados pela oralidade.....	49
Gráfico 2 – Distribuição dos erros influenciados pela oralidade por série .....	52
Gráfico 3 – Distribuição dos erros ortográficos por série nas escolas.....	53
Gráfico 4 – Distribuição dos erros influenciados pela oralidade por sexo.....	55
Gráfico 5 – Fenômenos fonético-fonológicos .....	57
Gráfico 6 – Erros decorrentes de hipossegmentações. ....	64
Gráfico 7 – Erros decorrentes de monotongações .....	67

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Tipos de escola x tipos de erro .....	56
--	----

## RESUMO

Este trabalho, com o objetivo de descrever e analisar os erros ortográficos na escrita inicial, especialmente aqueles motivados pela influência da oralidade, desenvolve-se a partir da análise de dados extraídos de textos produzidos espontaneamente por crianças pertencentes a três grupos sociolinguísticos distintos, que frequentam diferentes escolas da cidade de Pelotas/RS: duas públicas, uma de zona urbana e outra de zona rural, e uma particular. Os erros ortográficos foram classificados em três categorias: erros decorrentes da interferência de regras fonológicas categóricas; erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis graduais; e erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas (cf. BORTONI-RICARDO, 2005). É também objetivo do estudo verificar a influência de categorias extralinguísticas tais como tipo de escola, série e sexo. Os resultados obtidos corroboram a ideia de que os desvios ortográficos cometidos pelas crianças podem revelar aspectos de seu conhecimento linguístico, sobretudo aqueles referentes à fonologia da língua. Verificamos que os erros decorrentes da interferência de regras variáveis graduais foram os que ocorreram com mais frequência nas três escolas pesquisadas, entretanto, na maioria dos casos, a incidência desses erros foi diminuindo com o avanço das séries. Em relação aos erros decorrentes da interferência de regras variáveis descontínuas, pudemos constatar que ocorreram apenas nos textos dos alunos das escolas públicas, principalmente na de zona rural. Quanto aos erros decorrentes da interferência das regras categóricas, cujo dado principal envolve casos de hipossegmentação, observamos que têm maior incidência em dados da zona rural. Em nosso estudo, verificamos que a proposta de Bortoni-Ricardo para a categorização de erros de oralidade mostrou-se adequada para a classificação dos dados analisados.

Palavras-chave: variação linguística, aquisição da escrita e ortografia.

## **ABSTRACT**

This paper aims at describing and analyzing orthographic mistakes committed in initial stages of writing, mainly the ones influenced by orality. It is based on data collected from texts which were spontaneously produced by children who belong to three distinct sociolinguistic groups and attend different schools: an urban public one, a rural public one and a private one in Pelotas, RS. The orthographic mistakes were classified according to three categories: mistakes resulting from the interference of categorical phonological rules; mistakes resulting from the interference of gradual variable phonological rules; and mistakes resulting from the interference of discontinued variable phonological rules (according to BORTONI-RICARDO, 2005). The study also aims at verifying the influence of extralinguistic categories such as type of school, grade, and sex. Findings agree with the idea that orthographic deviations committed by children can reveal some aspects of their linguistic knowledge, mainly the ones related to the phonology of the language. Mistakes resulting from the interference of gradual variable rules were the most frequent in all three schools under investigation; however, in most cases, the incidence of these mistakes gradually decreased as the children advanced to the next grades. Mistakes resulting from the interference of discontinued variable rules occurred only in the texts written by public school children, mainly the ones attending the one located in a rural area. Mistakes resulting from the interference of categorical rules, whose main data involve hiposegmentation, can mainly be found in the rural school. This study shows that Bortoni-Ricardo's proposal for the categorization of oral mistakes is adequate to classify the data under analysis.

Key words: linguistic variation; writing acquisition; orthography.

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho está vinculado a uma das subáreas da linguística, denominada sociolinguística educacional, e aos estudos de aquisição da escrita, especialmente aqueles referentes à ortografia. A motivação para essa pesquisa advém, sobretudo, de dois fatores: a necessidade de estabelecer um vínculo mais estreito entre os estudos sociolinguísticos e o ensino de língua materna e o desejo de investigar a influência das variantes sociolinguísticas na produção escrita de alunos, principalmente no que diz respeito à aquisição da ortografia. Para isso, analisamos os erros<sup>1</sup> ortográficos relacionados à oralidade através de produções textuais de alunos de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental de três escolas: duas públicas, sendo uma de zona rural e outra de periferia, e uma particular.

Apesar de a cultura escolar ver no erro um fracasso, acreditamos que, em vez disso, o erro pode mostrar indícios dos processos de aprendizagem das crianças, desde que ele seja tomado, conforme a concepção piagetiana, construtivamente, revelando as hipóteses do aprendiz sobre o objeto de conhecimento.

Estudos sociolinguísticos, como os de Guy (1981), Naro e Scherre (1991), Mollica (1998), dentre outros, resultaram em contribuições profícuas para a discussão relativa ao que, para o senso comum, era considerado erro na fala dos

---

<sup>1</sup> Consideramos *erro* as grafias que não correspondem à normatização ortográfica de nosso país. No entanto, não o tomamos como um problema, mas como um dado capaz de desvelar as hipóteses do aprendente e que, por isso, pode auxiliar não só os estudiosos da aquisição da linguagem escrita como, principalmente, o professor que terá em que se pautar para elaborar suas propostas pedagógicas.

usuários da língua. Esses estudos têm demonstrado que os “erros”<sup>2</sup> cometidos pelos falantes são, na verdade, variações de uma mesma língua e que, além disso, são previsíveis e sistemáticos.

Atentando a estas variações da fala que, às vezes, são transpostas para a escrita, principalmente no início da escolarização, começou a desenvolver-se no Brasil, a partir de estudos como os de Lemle (1978 e 1982) e Bortoni-Ricardo (2004 e 2005), uma sociolinguística aplicada à educação cujo foco é o exame dos vários fenômenos da variação linguística, característicos do português brasileiro, analisados em suas implicações para o processo de ensino-aprendizagem, principalmente no Ensino Fundamental.

Estas pesquisas vêm trazendo grande contribuição para a compreensão do funcionamento da escrita no início da escolarização e, também, mostrando o quanto é necessário o respeito ao desenvolvimento cognitivo do aluno, a fim de que não se rompa a motivação e a criatividade linguística. Mostra, também, que alguns problemas apresentados pelos alunos na fase inicial da escrita podem ser explicados por interferências de seus hábitos de fala, como por exemplo, o apagamento do ‘r’ marcador de infinitivo ou os casos de monotongação, mas que, por outro lado, podem ser facilmente solucionados a partir do desenvolvimento de práticas pedagógicas coerentes com a fase linguística do aprendiz.

Scliar-Cabral (2003) chama a atenção sobre as diferenças entre o sistema oral e o sistema escrito, enfatizando que enquanto a linguagem oral se desenvolve espontaneamente, a linguagem escrita é uma invenção, cuja aprendizagem intensiva e sistemática é necessária, em grande parte dos casos. Simões (2006) nos lembra que a criança, ao entrar em contato com a escrita da língua portuguesa, necessita associar som, distintividade e representação gráfica, visto que, em nossa língua, nem todas as letras representam apenas um som, como nos casos das correspondências biunívocas (‘p’, ‘b’, ‘t’, ‘d’, ‘f’, ‘v’). Dessa forma, o

---

<sup>2</sup> Para a Linguística não existe a noção de erro, mas sim de adequação/inadequação.

sistema alfabético-ortográfico torna-se bastante complexo constituindo-se em uma grande dificuldade para os indivíduos, em fase de alfabetização, grafarem seus primeiros textos escritos.

Vários estudos, como os de Lemle (1982), Carraher (1986), Faraco (1992), Zorzi (1998), Cagliari (2003), Morais (2003) e Miranda *et al.* (2005) têm refletido sobre a ortografia e sua aquisição, trazendo propostas não só para a análise e classificação dos erros ortográficos como também propostas metodológicas que visam a recorrer às regularidades existentes no sistema, como forma de facilitar a compreensão daqueles que estão aprendendo.

Além de descrever e analisar os erros ortográficos influenciados pela oralidade, este trabalho também reflete sobre a importância de uma metodologia centrada nas necessidades do aluno no que se refere ao uso da escrita. Assim, de certa forma, almeja contribuir com o ensino de língua materna, destacando a responsabilidade da escola, que é preparar esse aluno para as exigências sociais e, ao mesmo tempo, respeitar a língua do seu meio. Para isso, é necessário que se desenvolva, como diz Bortoni-Ricardo (2005), uma “pedagogia culturalmente sensível”, que esteja atenta às diferenças entre a cultura dos alunos e a da escola. Há necessidade, seguindo a reflexão da autora, de encontrarmos formas efetivas de conscientizar os educandos (e os professores) sobre essas diferenças, tendo em vista a importância de se valorizar e compreender as características das variedades linguísticas, tanto a que a escola quer ensinar, como as pertencentes ao cotidiano do aluno. Quando chega à escola, a criança, naturalmente, já é uma usuária competente de sua língua. Entretanto, é inegável o papel da instituição, de levar os educandos a ampliarem seus recursos comunicativos a fim de que possam ter um bom desempenho nas diferentes tarefas linguísticas que lhes forem solicitadas.

Essa pesquisa tem como objetivo geral descrever e analisar os erros ortográficos motivados pela oralidade, bem como discutir e avaliar os efeitos da

escolarização sobre a performance ortográfica de crianças de 1ª a 4ª séries de três grupos com características sociolinguísticas distintas.

Os objetivos específicos são:

- a) fazer levantamento de erros ortográficos em textos produzidos por alunos dos anos iniciais de três escolas: particular, pública urbana e pública rural;
- b) discutir a adequação das categorias propostas por Bortoni-Ricardo (2005) para a análise dos erros ortográficos;
- c) investigar o modo como as marcas de oralidade se manifestam nas grafias das crianças, comparando as variedades estudadas, verificando os tipos de fenômenos fonético-fonológicos envolvidos nas grafias não-convencionais;
- d) refletir sobre os efeitos da escolarização na performance dos alunos estudados.

Tais objetivos foram formulados a partir das seguintes questões de pesquisa:

- a) como se manifestam os erros ortográficos influenciados pela oralidade na escrita de crianças de diferentes grupos sociolinguísticos?
- b) as categorias propostas por Bortoni-Ricardo (2005) – *erros decorrentes da interferência de regras fonológicas categóricas*, *erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis graduais* e *erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas* – são adequadas para classificar os erros encontrados nas amostras estudadas?

- c) os erros ortográficos apresentam distribuição semelhante, em se comparando os diferentes grupos estudados, apesar das diferenças dialetais?
  
- d) de que forma os efeitos produzidos pela escolarização se manifestam nos dados dos diferentes grupos estudados?

Neste trabalho, além deste capítulo introdutório que apresenta brevemente as razões que motivaram o interesse por esta pesquisa bem como os objetivos e questões que o nortearam, há outros quatro capítulos divididos em seções e subseções. No segundo capítulo – considerações teóricas –, apresentamos os referenciais teóricos tanto da sociolinguística como os de aquisição da escrita, especialmente no que se refere à ortografia. No capítulo seguinte, apresentamos a metodologia da pesquisa explicitando os critérios linguísticos e extralinguísticos de análise. Após, no capítulo de descrição e análise dos dados, apresentamos e discutimos os dados levantados para esta pesquisa servindo-nos dos referenciais teóricos já mencionados, enfatizando sempre a relação oralidade/escrita. E, por fim, um capítulo em que apresentamos as considerações finais deste trabalho focalizando a influência da fala na escrita e, também, ressaltando a importância desta pesquisa para o ensino-aprendizagem da escrita ortográfica nas séries iniciais.

## **2 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS**

Neste capítulo apresentamos as questões teóricas referentes à sociolinguística e à aquisição da escrita, visto que, se pretendemos estudar a influência da variação dialetal na escrita inicial de grupos com diferentes características sociais, tais teorias são de suma importância para as análises e discussões de nossa pesquisa.

### **2.1 Sociolinguística: uma breve retomada histórica**

A linguística, de acordo com Petter (2005), teve seu marco inicial, como ciência, no século XX e, através dos estudos de Ferdinand de Saussure, representou uma grande ruptura com os modelos comparatistas anteriores, uma vez que passou a estudar os fatos linguísticos sem qualquer correlação com sua história e com tudo o que é exterior à língua. Na perspectiva estruturalista, teoria de análise linguística desenvolvida a partir das ideias de Saussure, o aspecto sincrônico prevalecia sobre o diacrônico, ou seja, era possível fazer a descrição de uma língua sem que se precisasse considerar os aspectos variáveis ou em mudança. A língua, portanto, enquanto objeto de estudo, passou a ser considerada de forma estática e homogênea. Dessa forma, Saussure desconsiderou a influência do contexto social e focou seus estudos em uma “linguística da língua”.

Também no século XX, no final da década de 50, surge, a partir dos trabalhos de Noam Chomsky, uma nova corrente formalista, denominada gerativismo. No entanto, essa corrente teórica guarda semelhanças à corrente saussuriana, sobretudo, no que diz respeito à abstração das considerações sociais no estudo da língua. Chomsky, ao interessar-se pela relação entre língua e mente, pressupõe um falante ideal numa comunidade de fala totalmente homogênea, demonstrando, assim, uma concepção de língua independente do contexto social em que se manifesta. Dessa forma, vimos que nem a visão estruturalista nem a gerativista relacionam a língua às suas variações e tampouco levam em consideração a heterogeneidade social. Ambas as propostas, apesar das muitas contribuições à linguagem como ciência, baseiam-se em uma concepção de língua como um sistema de relações estritamente linguísticas, totalmente fechado em sua lógica interna.

Com o intuito de superar a perspectiva homogeneizante da Linguística contemporânea, William Labov inaugurou a abordagem sociolinguística, cujo termo, segundo Alkmim (2005), foi cunhado em 1964, em um congresso organizado por William Bright<sup>3</sup>. Tal abordagem aparece, então, como uma reação a essas duas correntes linguísticas anteriores, uma vez que faz da variação o seu objeto de estudo. Além disso, considera o que as outras correntes de estudos – o estruturalismo e o gerativismo – mantiveram fora de suas análises: os aspectos extralinguísticos, ou seja, a relação existente entre a língua, o contexto histórico e a estrutura da sociedade.

Para Labov (2008 [1972]), a língua é parte de uma sociedade que tanto a influencia como é por ela influenciada. Portanto, não há como entender o seu funcionamento se os aspectos sociais forem desconsiderados. Dessa forma, para fazermos qualquer estudo sobre a língua, é imprescindível levarmos em conta o

---

<sup>3</sup> Vários estudiosos participaram do congresso organizado por Bright na Universidade da Califórnia, em Los Angeles, tais como: John Gumperz, Einar Haugen, William Labov, Dell Hymes, John Fisher e José Pedro Rona, os quais, posteriormente, se constituíram em referências dos estudos voltados para a relação entre linguagem e sociedade. (ALKMIM, 2005)

modo como a língua está inserida na sociedade, pois, se tanto língua quanto sociedade são sistemas que podem apresentar heterogeneidade, a heterogeneidade na sociedade pode provocar heterogeneidade dentro da língua e vice-versa. Foi isso que Labov demonstrou desde seu primeiro estudo, em 1963, sobre o inglês falado na ilha de Martha's Vineyard, no Estado de Massachusetts, nos Estados Unidos. O autor, nessa pesquisa, salienta o quão determinantes são os fatores sociais na diversidade linguística de uma comunidade. Afirma que fatores como idade, sexo, tipo de ocupação e origem étnica exercem forte influência no comportamento linguístico dos vineyardenses, mais especificamente em relação à pronúncia de certos sons do inglês. Ao analisar as variações fonológicas dos ditongos [aw] e [ay], por exemplo, Labov pôde observar o quanto as mudanças sociais ocasionaram mudanças linguísticas na fala dos moradores da ilha. Os falantes mais velhos passaram a intensificar o uso da variante local, considerada desprestigiada, em detrimento da variante dos veranistas, considerada culta e, portanto, prestigiada. De acordo com Labov, esse comportamento é visto como um reflexo do sentimento de rejeição à cultura dos 'invasores', ou seja, é uma tentativa de evidenciar quem pertence à comunidade e quem não pertence, deixando claro, portanto, que a língua é um fator de identidade social.

Labov, ao terminar sua pesquisa, fixa um modelo conhecido como Sociolinguística Variacionista ou Teoria da Variação, em que descreve e interpreta a língua considerando o fenômeno linguístico em seu contexto social. Os principais objetivos dessa teoria são estabelecidos a partir da ideia de heterogeneidade ordenada e da relação entre língua e sociedade, e podem ser sintetizados da seguinte forma: analisar e legitimar variantes usadas em uma comunidade de fala (LABOV, 2008 [1972]), bem como entender a relação entre variação e mudança linguística (WEINREICH, LABOV & HERZOG, 1968).

## **2.2 A sociolinguística e seu objeto de estudo**

O termo sociolinguística, definido como ciência que estuda a relação entre língua e sociedade, apresenta redundância, pois, de acordo com Labov (2008 [1972]), para um linguista, não há como existir língua que não esteja intrinsecamente ligada ao social.

Desta forma, podemos dizer que o objeto da sociolinguística é o estudo da língua falada em seu contexto real de uso. A sociolinguística estuda, portanto, a interação entre fatores linguísticos e sociais com o objetivo de analisar a estrutura e o funcionamento das línguas. Tendo em vista que todas as línguas naturais são inerentemente dinâmicas, a proposta é, justamente, analisar e aprender a sistematizar o que parece caótico devido à presença das variantes linguísticas.

A sociolinguística, segundo Mollica (2003, p. 10),

estuda a língua em uso nas comunidades de fala, voltando atenção para um tipo de investigação que correlaciona aspectos linguísticos e sociais. Esta ciência se faz presente num espaço interdisciplinar, na fronteira entre língua e sociedade, focalizando precipuamente os empregos linguísticos concretos, em especial os de caráter heterogêneo.

A variação, portanto, pode e deve ser analisada cientificamente. O que ocorre é que o pesquisador precisa não só observar os fatores linguísticos, como também os sociais, visto que ambos influenciam diretamente nos usos que os falantes fazem da língua.

### **2.2.1 Variantes e variáveis**

A variação linguística, segundo Tarallo (1985), é um fenômeno universal. De acordo com o autor, as variantes, ou seja, as formas linguísticas alternativas, são condicionadas, em qualquer língua, pelas variáveis. Conforme Mollica (2003),

a questão da concordância entre verbo e sujeito é um exemplo de variável linguística uma vez que pode se realizar através de duas variantes: a marca de concordância no verbo ou sua ausência.

Assim, as regras variáveis, ao contrário das categóricas – que condicionam o falante –, favorecem ou reprimem o uso de uma ou de outra forma variável em cada contexto, sendo que a motivação para essa variação tanto pode ser de ordem interna ou externa ao sistema linguístico.

Como exemplo de motivação interna ao sistema linguístico, podemos citar o que ocorre com o ditongo /ei/, que geralmente sofre monotongação, em português, quando há, no segmento seguinte, uma palatal, de modo que é comum ouvirmos ‘peixe’ para ‘peixe’, mas não ‘peto’ para ‘peito’.

No caso das motivações de ordem externa, têm-se a influência das variáveis sociais, dentre as quais idade, gênero, etnia, classe social etc. Cada caso, entretanto, deve ser estudado levando em conta suas especificidades. No emprego de formas de tratamento (tu, você, senhor), por exemplo, a diferença de *status* social, a idade dos interlocutores e o grau de formalismo, certamente, vão influenciar na escolha de uma ou de outra forma.

Como já mencionado anteriormente, em qualquer comunidade de fala, podemos observar a existência de um conjunto de variedades linguísticas influenciadas, muitas vezes, pelas relações sociais e políticas de cada comunidade. Na sociedade, há sempre uma hierarquização das variedades linguísticas em uso que reflete a organização dos grupos sociais. Como diz Gnerre (1985, p.4), “uma variedade linguística ‘vale’ o que ‘valem’ na sociedade, os seus falantes, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais”. Desta forma, constata-se que há nas sociedades, variedades de prestígio e variedades não prestigiadas. Os falantes provenientes de comunidades rurais, por exemplo, sofrem o estigma de ‘falantes do caipirês’,

termo que desqualifica, pelo sentido tomado socialmente, a capacidade de comunicação destes usuários da língua.

Conforme Alkmim,

Tradicionalmente, o melhor modo de falar e as regras do bom uso correspondem aos hábitos linguísticos dos grupos socialmente dominantes. Em nossas sociedades de tradição ocidental, a variedade padrão, historicamente, coincide com a variedade falada pelas classes sociais altas, de determinadas regiões geográficas. (ALKMIM, 2005, p.40)

A avaliação social das variedades linguísticas existe em qualquer comunidade de fala e, não raro, ouvimos que determinadas línguas são inferiores ou primitivas, comentário, aliás, preconceituoso, visto que totalmente esvaziado de fundamentação científica. Sabemos que as línguas, que possuem sistemas complexos, são extremamente adequadas à sua comunidade de modo a permitir a expressão do mundo físico e simbólico de seu povo. É totalmente inadequado, portanto, dizer que uma comunidade tem um vocabulário empobrecido, pois se existe “falta” de palavras é porque elas são desnecessárias para aquilo que os falantes desejam expressar.

### **2.3 Delimitando conceitos: norma padrão e norma culta**

Há ainda, até mesmo na literatura da área, muita confusão entre os termos norma (ou língua) padrão e norma (ou língua) culta. Faraco (2004, p. 38) apresenta, aprofundando-se na diferenciação entre padrão/não-padrão, importante distinção entre os termos. Para isso, parte do “[...] conceito técnico de que os grupos sociais se distinguem pelas formas de língua que lhes são de uso comum. Esse uso comum caracteriza o que chamamos de *norma linguística* de determinado grupo”, ou seja, as variedades rurais, a dos falantes das periferias dos centros urbanos, a dos grupos letrados, e muitas outras, em que cada uma

delas corresponde aos valores socioculturais específicos da comunidade que a utiliza.

O autor esclarece que não há um encapsulamento ou insulamento dos grupos sociais nem tampouco de seus membros, o que faz com que haja o contato e, conseqüentemente, um intercâmbio entre essas muitas normas ocasionando múltiplas interinfluências e, eventualmente, mudanças linguísticas em diferentes direções.

A norma culta, nesse caso, corresponde aos usos linguísticos do grupo social que situamos no extremo do contínuo de letramento e que se caracteriza pelo convívio com práticas sociais de uso formal da fala e da escrita. Contudo, vale frisar que não há apenas uma cultura de letramento, visto que todas as práticas associadas a diferentes atividades sociais, científicas, religiosas, profissionais, nesse caso incluídas as manifestações culturais letradas associadas à cultura popular, são culturas de letramento (Cf. BORTONI- RICARDO, 2004). É preciso, portanto, afastar dessa denominação *norma culta* julgamentos antecipados sobre os falantes que não têm acesso a ela.

Cabem aqui mais algumas palavras de Faraco:

Há na designação *norma culta* um emaranhado de pressupostos nem sempre claramente discerníveis. O qualificativo “culto”, por exemplo, tomado em sentido absoluto pode sugerir que esta norma se opõe a normas “incultas”, que seriam faladas por grupos desprovidos de cultura. Tal perspectiva está, muitas vezes, presente no universo conceitual e axiológico dos falantes da norma culta, como fica evidenciado pelos julgamentos que costumam fazer dos falantes de outras normas, dizendo que estes “não sabem falar”, “falam, mal”, “falam errado”, “são incultos”, “são ignorantes” etc. (FARACO, 2004, p.39)

No entanto sabemos, como demonstram os estudos antropológicos, que não existe nenhum grupo humano que não tenha cultura. Sendo assim, é

necessário especificarmos que o adjetivo *culta* refere-se unicamente, nesse caso, à cultura escrita. Portanto, tal expressão

deve ser entendida como designando a norma linguística praticada em determinadas situações (aquelas que envolvem certo grau de formalidade), por aqueles grupos sociais mais diretamente relacionados com a cultura escrita [...] (FARACO, 2004, p.40)

Em contrapartida, a norma-padrão é fruto de um histórico processo unificador e homogeneizante que tem como resultado uma norma estabilizada e, portanto, encontrada apenas nas prescrições das gramáticas normativas. Prova disso, dentre tantos outros exemplos que poderíamos mencionar, são as colocações pronominais que no português brasileiro não seguem, principalmente na fala, mas também em alguns textos escritos, o que é prescrito nas gramáticas tradicionais.

Por motivos históricos, enraizou-se em nossa cultura, uma atitude extremamente conservadora e purista, e por que não dizer paradoxal, que insiste em afirmar que os falantes nativos não sabem a sua língua. Lamentavelmente, essa visão purista adentrou às instituições de ensino gerando um total descompasso, principalmente nas aulas de língua portuguesa que, *a priori*, deveriam servir para ler, apreciar, interpretar, escrever e discutir as questões relativas à linguagem, mas que, no entanto, acabam fadadas à “decoreba” de regras da gramática normativa.

## 2.4 Competência comunicativa

Ferdinand de Saussure, como já dito anteriormente, propôs, no início do século XX, uma distinção entre **língua** e **fala**, focalizando em seus estudos uma “linguística da língua”. Anos depois, em meados do século XX, o norte-americano Noam Chomsky retomou essa discussão entre língua e fala e trouxe uma nova

proposta, apresentando a dicotomia **competência** e **desempenho**. Para a teoria chomskiana, a competência linguística é um conjunto de regras que o falante constrói em sua mente através de sua capacidade inata para aquisição da linguagem e que lhe permite compreender e produzir as mais diversas sentenças de sua língua. Chomsky usa o conceito de competência como o conhecimento da língua, e o de desempenho como o uso da língua, isto é, como o conhecimento da gramática e a aplicação desse conhecimento.

Dell Hymes (1972), outro linguista norte-americano, retoma a discussão sobre a noção de competência linguística e, por não aceitar o conceito de falante-ouvinte ideal, critica a teoria chomskiana baseado no pressuposto de que diferentes pessoas têm diferentes comandos sobre sua língua. Em função disso, cunhou o termo *competência comunicativa*, buscando englobar a totalidade de conhecimentos linguísticos, psicolinguísticos, sociolinguísticos e pragmáticos que um falante deve ter a fim de se comunicar eficientemente através da língua.

Segundo o autor, os falantes, inseridos em uma comunidade linguística, partilham um saber linguístico e um saber sociolinguístico, ou seja, não só conhecem as normas gramaticais como também seus usos. Desta forma, associado ao conceito de competência comunicativa, Hymes propõe a noção de *adequação*, tendo em vista a capacidade do falante de adequar a sua fala às mais diversas situações comunicativas. Uma outra noção proposta é a de *viabilidade*, associada a fenômenos sensoriais e cognitivos, como a audição, a memória etc. No entanto, Bortoni-Ricardo (2004, p. 74) prefere usar o termo “recursos comunicativos, uma vez que para viabilizar um ato de fala o falante precisa dispor de recursos comunicativos de diversas naturezas: recursos gramaticais, de vocabulário, de estratégias retórico-discursivas etc.”. De acordo com os papéis sociais que assumem e as experiências adquiridas, as pessoas vão adquirindo também recursos comunicativos.

Colocando de forma bastante resumida, a competência comunicativa permite ao falante saber o que falar e como falar, em qualquer circunstância, diante de seu interlocutor. Portanto, e mais uma vez, chamamos à responsabilidade a escola, visto que é ela que proporcionará, principalmente às crianças de uma variedade popular (cujos pais têm pouca escolaridade e, portanto, menores condições de interferir no desenvolvimento de estratégias e recursos comunicativos dos filhos), as ferramentas necessárias à aquisição de tal competência. Como já mencionamos, as crianças já chegam à escola falando muito bem sua língua materna, o que lhes falta, no entanto, são os recursos comunicativos variados que as farão realizarem tarefas comunicativas mais complexas e conseguirem, gradativamente, atenderem às exigências sociais.

## **2.5 Os estudos sociolinguísticos e sua contribuição para o ensino**

Ao chegarem à escola, obviamente, as crianças já são detentoras competentes de sua língua materna. Não há, portanto, nenhum problema ou erro no falar dos alunos. Todavia, a instituição escolar tem, muitas vezes, inibido as construções linguísticas dos educandos, quer na oralidade quer na escrita, tachando-os de mal sucedidos, por não serem, em grande parte dos casos, usuários da língua considerada culta.

Conforme Bourdieu (1996), a interação linguística entre professores e alunos está fundamentada em bases desiguais, visto que os educandos das classes dominantes chegam à escola em condições de usar o 'capital cultural' e o 'capital linguístico escolarmente rentável', já que estão familiarizados com eles em seu grupo social. Já com os alunos das classes populares ocorre o contrário e, muitos, ao chegarem à escola, fracassam, justamente em função de sua linguagem não ser reconhecida socialmente. Para o autor, somente através do estudo da economia das trocas linguísticas é que se explicam os problemas ocorridos em situações de interação verbal, incluindo a situação escolar. Sabemos

que em certas situações linguísticas, determinadas pessoas falam ou escrevem e são respeitadas em função de sua linguagem ser reconhecida socialmente e que, em outros casos, alguns falantes, por estarem em nível hierarquicamente “inferior”, não obterão êxito em seus discursos por não terem legitimadas socialmente suas variedades linguísticas.

Os estudos sociolinguísticos, entretanto, têm contribuído, sobremaneira, principalmente para desmistificar os preconceitos que estão tão fortemente arraigados na sociedade. E cabe à escola, portanto, por meio de seus educadores, promover a democratização linguística, deixando de lado a dicotomia “certo” e “errado” e promovendo a dicotomia “adequado” e “inadequado” no que se refere à língua falada. Nas questões da linguagem escrita, deve entender os processos pelos quais os alunos estão passando, visto que, muitas vezes, o erro pode ser um indício de apreensão das regras da língua e não um problema que logo deve ser salientado em tinta vermelha. Não se trata, simplesmente, de deixar os alunos das classes populares, por exemplo, utilizarem somente suas variedades linguísticas, tanto na fala como na escrita, sem introduzi-los ao uso das variedades prestigiadas, mas ajudá-los, principalmente, a compreender o funcionamento da língua e suas funções sociais.

A sociolinguística educacional, por exemplo, tem se debruçado em pesquisas que visam à construção de novas metodologias que auxiliem professores a desenvolver em seus alunos as habilidades cognitivas necessárias a uma aprendizagem mais ampla, à expansão de sua competência comunicativa e à capacidade de desempenhar tarefas escolares cotidianas. Tais mudanças, no entanto, só ocorrerão, se os educadores, sobretudo os alfabetizadores, considerarem o conceito de “pedagogia culturalmente sensível” postulado por Erickson (1987, *apud* Bortoni-Ricardo, 2005), cujo objetivo é fazer um ajuste nos processos interacionais de sala de aula considerando sempre a cultura dos alunos. Portanto, se o professor e o aluno não compartilharem suas linguagens

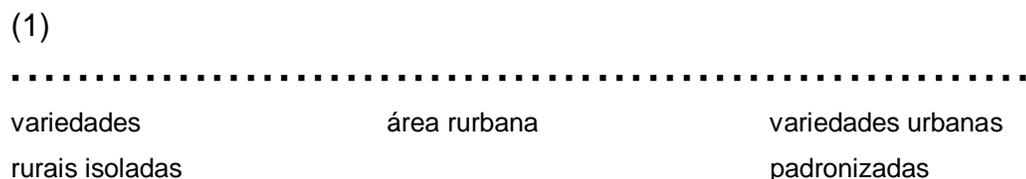
sem preconceito, será difícil promover um ensino produtivo, do ponto de vista do domínio das habilidades linguísticas.

## 2.6 A variação no português brasileiro

Bortoni-Ricardo (2004) apresenta um modelo de classificação das variedades linguísticas brasileiras que se baseia na análise da diversidade linguística, quanto aos usos e às escolhas dos falantes quando produzem textos orais e escritos, a partir da ideia de contínuos desenvolvidos em três dimensões:

- contínuo de urbanização;
- contínuo de oralidade-letramento;
- contínuo de monitoração estilística.

Conforme a autora, podemos representar o contínuo de urbanização como em (1):



(BORTONI-RICARDO, 2004, p.52)

De acordo com Bortoni-Ricardo (2004), em uma das pontas dessa linha imaginária, sem fronteiras definidas, estão situados os falares rurais de comunidades bastante isoladas; no outro lado, situam-se os falares urbanos que estão mais sujeitos à normatização linguística. Entre os dois extremos, temos a zona rurbana, formada por migrantes de origem rural que preservam as características de seus antecedentes culturais, inclusive em seu repertório linguístico, e por comunidades do interior residentes em distritos ou núcleos semi-

rurais que possuem forte influência urbana, seja pela mídia<sup>4</sup> ou por motivos de trabalho.

Qualquer falante pode ser situado em um determinado ponto desse contínuo, basta analisarmos sua região de origem e o local onde vive. Segundo a autora, alguém que tenha nascido na zona rural de uma cidade, mas que tenha ido para um centro urbano estudar e tenha conseguido uma formação superior, por exemplo, deve ser situado no pólo urbano, ao passo que alguém que se mantenha por toda a vida em uma comunidade rural isolada geograficamente, deve ser situado no pólo rural.

O contínuo de oralidade-letramento, apresentado em (2), representa os eventos de comunicação da língua escrita, chamados de eventos de letramento, e os eventos de comunicação em que não há influência direta da língua escrita, chamados de eventos de oralidade.

(2)

.....  
eventos de  
letramento

.....  
eventos de  
oralidade

(BORTONI-RICARDO, 2004, p.62)

Para distinção entre os dois eventos é importante lembrar que os eventos de letramento são apoiados por um texto escrito, ou seja, mesmo que o falante não esteja lendo no momento da interação, o texto pode ter sido lido previamente. É comum ocorrer no meio acadêmico, situação em que o professor, por exemplo, pede aos alunos que leiam determinado artigo antecipadamente para posterior discussão em sala de aula. Já em uma conversa descomprometida entre amigos temos um evento de oralidade.

---

<sup>4</sup> Embora a autora mencione a mídia como uma das influências, não há ainda comprovação deste fato. No entanto, este é um assunto que tem despertado o interesse de pesquisadores para verificar-se até que ponto há influência dos meios de comunicação nos comportamentos linguísticos (cf. NARO & SCHERRE, 1996).

O contínuo de monitoração estilística, representado em (3), tem a ver com a atenção que o falante dá ao seu discurso. Dependendo do ambiente, do interlocutor e do tópico da conversa, o falante usará uma ou outra forma linguística. Assim, um médico proferindo uma palestra em um congresso, por exemplo, usará um registro diferente do usado quando está em casa entre os familiares. Portanto, estão situadas neste contínuo desde interações previamente planejadas, nas quais o falante está extremamente atento, até interações espontâneas, em que não há nenhum tipo de monitoramento.

(3)

.....

- monitoração

+ monitoração

(BORTONI-RICARDO, 2004, p.62)

### 2.6.1 Traços graduais e descontínuos

Bortoni-Ricardo (2004 e 2005) diz que ao longo do contínuo rural-urbano há dois tipos de regras variáveis: as que caracterizam as variedades regionais e sociais mais isoladas, cujos traços têm uma distribuição descontínua, uma vez que seu uso é “descontinuado” nas áreas urbanas; e as que definem uma estratificação contínua e estão presentes no repertório da maioria dos falantes, chamadas de regras graduais.

Os traços graduais aparecem na fala da maioria dos brasileiros, independente de sua origem social, geográfica ou econômica; já os descontínuos aparecem na fala de brasileiros de origem social baixa, de pouca ou nenhuma escolaridade e de antecedentes rurais, motivos pelos quais são muitas vezes estigmatizados e vítimas de preconceito pelos usuários de dialetos socialmente mais prestigiados.

A palavra “prantando”, por exemplo, existente em nosso corpus de análise, é classificada como um traço descontínuo, pois a troca de // por /r/ pode ser encontrada com facilidade nos falares rurais e rurbanos e, às vezes, até mesmo em falares urbanos. No entanto, como é uma forma bastante estigmatizada por falantes de variedades mais prestigiadas socialmente, geralmente é classificada como um traço descontínuo. A palavra “lavora”, entretanto, em que a semivogal do ditongo [ow] foi suprimida, é classificada como um traço gradual, tendo em vista que a maioria dos falantes brasileiros não mais a pronuncia, até mesmo em estilos monitorados da língua.

Muitos são os estudos que analisam os referidos traços. Citamos apenas alguns, que também foram encontrados em nossos dados, tais como: a supressão do ditongo [ow], assim como a do ditongo [ey], que já foram objetos de estudo de Paiva (1996), na oralidade, e de Adamoli (2006), na escrita; a questão da alternância entre as líquidas ou a queda de [r] nos grupos consonantais (*blusa/brusa, próprio/própio*), fenômenos já estudados por Mollica e Paiva (1991;1993); a queda de [r] pós-vocálico, em especial nos infinitivos (*beber/bebê, cantar/canta*), amplamente discutida em Lima (1992), dentre outros.

Cabe salientar que em nosso estudo tais traços foram observados na escrita e, por isso, considerados como de influência da fala. Dessa forma, é importante, então, analisarmos as características da escrita bem como de aspectos do sistema ortográfico, uma vez que são imprescindíveis à nossa pesquisa.

## **2.7 A escrita como fator de unidade linguística**

No processo inicial de alfabetização, é natural – e muitas vezes inevitável – que as crianças tentem representar a escrita através dos sons da fala. Entretanto,

o código escrito não os representa fielmente, visto que desconsidera as variações características da língua falada. A língua escrita, portanto, atua como um fator de unificação linguística, visto que a grande variação encontrada na modalidade falada é atenuada na escrita. E este é o objetivo da ortografia: neutralizar as variantes linguísticas para que haja uma melhor compreensão interdialetoal.

Todavia, o processo de aquisição da escrita é bastante complexo e exige que os estudantes reformulem a todo o momento suas hipóteses e adquiram, paulatinamente, as regras, muitas vezes arbitrárias, da língua que está sendo estudada.

### **2.7.1 O sistema ortográfico do português**

Segundo Cagliari (2003), foram os gregos que criaram o sistema de escrita alfabética apresentando um inventário menor de símbolos e permitindo uma maior possibilidade combinatória de caracteres na escrita. Posteriormente, após uma adaptação romana, surge o sistema alfabético greco-latino de onde se origina o nosso atual alfabeto.

O sistema de escrita da nossa língua usa não só letras, mas sinais de pontuação e números. E, além disso, serve-se de recursos da escrita, como os dígrafos, para representar os sons da fala. Cagliari (2003, p.117), no entanto, diz que: “É uma ilusão pensar que a escrita é um espelho da fala. A única forma de escrita que retrata a fala, de maneira a correlacionar univocamente letra e som, é a transcrição fonética”. Portanto, a relação entre as letras e os sons da fala é sempre muito complicada, e é difícil para o aprendiz, em seu processo inicial de alfabetização, representar na escrita a cadeia de fala que escuta. Em função disso, aparecem, em seus textos, muitos desvios ortográficos, dos quais, vários são decorrentes do apoio na oralidade.

### **2.7.2 Propostas para análise dos erros ortográficos**

Estudos como os de Lemle (1982), Cagliari (2003), Carraher (1986), Zorzi (1998), Morais (2003), Guimarães (2005), Miranda *et al.* (2005) e Monteiro (2008), já mencionados, têm refletido sobre a ortografia e sua aquisição, trazendo propostas para a análise e classificação dos erros ortográficos.

Conforme salienta Scliar-Cabral (2003), em português, o grau de correspondência grafo-fonêmico é maior para a leitura do que para a escrita, pois na ortografia portuguesa não há uma equivalência entre o número de letras e o número de fonemas. Assim, a norma ortográfica de nossa língua estabelece diferentes critérios para as relações entre os sons e as letras.

A título de exemplo do que se tem produzido para estudar a ortografia, apresentamos, resumidamente, no quadro a seguir, as categorias usadas por Cagliari (2003), Carraher (1986) e Zorzi (1998).

**Quadro 1 – Propostas para análise de erros ortográficos**

<b>Cagliari</b>	<b>Carraher</b>	<b>Zorzi</b>
Transcrição fonética	Erros tipo “transcrição da fala”	Alterações ou erros decorrentes da possibilidade de representações múltiplas
Uso indevido de letras	Erros por supercorreção	Alterações ortográficas decorrentes de apoio na oralidade
Hipercorreção	Erros por desconsiderar as regras contextuais	Omissão de letras Alterações caracterizadas por junção ou separação não convencional das palavras
Modificação da estrutura segmental das palavras	Erros por ausência de nasalização	Alterações decorrentes de confusão entre as terminações <i>am</i> e <i>ão</i>
Juntura intervocabular e segmentação	Erros ligados à origem da palavra	Acréscimo de letras Generalização de regras
Forma morfológica diferente	Erros por trocas de letras	Alterações caracterizadas por substituições envolvendo a grafia de fonemas surdos e sonoros
Forma estranha de traçar as letras	Erros nas sílabas de estruturas complexas	Letras parecidas Inversão de letras
Uso de letras maiúsculas e minúsculas	Ausência de segmentação e segmentação indevida de palavras	Outras
Acentos gráficos		
Sinais de pontuação		
Problemas sintáticos		

Uma outra proposta, muito utilizada por pesquisadores da área, é a de Morais (2003). O autor, ao estudar os erros ortográficos, divide-os em dois grandes grupos: os regulares e os irregulares. Os pertencentes à primeira categoria são aqueles ocasionados pela não-observância de regras contextuais, como a regra de uso do dígrafo ‘rr’, por exemplo. Já os irregulares dizem respeito àqueles casos em que não se pode definir contexto para o uso de determinado grafema<sup>5</sup> e há no mínimo duas opções disponíveis, embora apenas uma seja definida pela norma.

<sup>5</sup> Scliar-Cabral (2003) define ‘grafema’ como uma ou duas letras que representam um fonema. Assim, por essa definição, enquanto os dígrafos correspondem a um grafema, a letra ‘h’ de palavras como ‘homem’ e ‘hoje’ não corresponde a nenhum.

Para as diferentes relações entre fonemas e grafemas, Morais (2003) propõe uma classificação com poucas divisões tipológicas, a saber, correspondências fonográficas regulares diretas, correspondências fonográficas de tipo regular contextual, correspondências fonográficas de tipo regular morfológico e correspondências fonográficas de tipo irregular.

Apresenta correspondência fonográfica regular direta aquela palavra cuja grafia pode ser prevista. Há, nestes casos, uma relação direta entre o som e a letra que o representa, como é o caso dos grafemas 'p', 'b', 't', 'd', 'f' e 'v'. Conforme Morais (2003), "não existe nenhuma outra letra competindo" com o 'p' para grafar a palavra 'pato', por exemplo. É comum as crianças, em fase de aquisição da escrita, não encontrarem problemas com estas letras, embora, eventualmente, algumas troquem o 'p' pelo 'b', o 't' pelo 'd' ou o 'f' pelo 'v', produzindo, por exemplo, \*dua por 'tua' ou \*fiu por 'viu'. Isto ocorre porque estes sons são muito parecidos em sua realização articulatória, pois a única diferença é a vibração ou não das cordas vocais<sup>6</sup>.

As regulares contextuais consideram o contexto em que aparece a relação letra-som, cuja compreensão pode gerar a grafia correta sem a necessidade de memorização. O caso do uso do 'r' ou do 'rr' é um bom exemplo. Quando pronunciamos o r-forte, usamos 'r' no início de palavra (por exemplo, 'rosa') ou no início de sílaba precedida de consoante (como no caso de 'tenro'). Porém, quando o mesmo som de r-forte aparecer entre vogais, obrigatoriamente teremos que usar o 'rr' (por exemplo, 'barro'). Nos outros casos do uso do 'r', ou seja, quando pronunciamos o r-fraco, usamos um só 'r', como em 'caroço'.

O terceiro grupo de regras de relações letra-som, o das correspondências regulares morfológico-gramaticais, nos permite inferir um princípio gerativo que faz com que saibamos, por exemplo, que os adjetivos que indicam lugar de origem

---

<sup>6</sup> As consoantes surdas e sonoras se distinguem apenas pela vibração ou não das cordas vocais, /p, t, k, f/ são surdas e /b, d, g, v/ são sonoras.

sempre são escritos com 'esa', como 'francesa' e 'portuguesa'. Mesmo que não tenhamos um conhecimento gramatical explícito, nossa intuição linguística é capaz de nos fazer agrupar certas palavras sem, no entanto, as classificarmos.

Há ainda o caso das correspondências fonográficas irregulares, em que não há regra que ajude o aprendiz e ele terá de memorizar, usar estratégias ou recorrer ao dicionário para conseguir grafar adequadamente as palavras. Um dos principais exemplos é o caso da grafia do /s/, que em palavras como 'seguro', 'cigarro' ou 'auxílio', por exemplo, apresenta três diferentes grafias. Expor o aprendiz à escrita correta das palavras irregulares através de textos diversos, chamando a sua atenção para isso, é de fundamental importância para que ele possa memorizar sua imagem visual.

No entanto, as propostas apresentadas analisam os mais variados tipos de desvios ortográficos e, como é de nosso interesse analisarmos o erro ortográfico através de uma perspectiva variacionista, ou seja, tratarmos das implicações da variação dialetal na escrita, consideramos mais pertinente ao nosso estudo a proposta de Bortoni-Ricardo (2005) que traz quatro grandes categorias de análise: (1) Erros decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita; (2) Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas categóricas no dialeto estudado; (3) Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis graduais; (4) Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas.

Afora a categoria (1), nas outras três categorias estão classificados os erros decorrentes da transposição de hábitos da fala para a escrita. A primeira distinção é feita com relação às regras fonológicas categóricas e as regras fonológicas variáveis. As primeiras aplicam-se sempre, independente das características sociodemográficas que identificam o falante e do contexto situacional; já as regras variáveis podem aplicar-se ou não, dependendo de fatores estruturais linguísticos ou extralinguísticos. Vale frisar que a classificação em regras categóricas ou

variáveis bem como a distinção destas últimas em subcategorias (variáveis graduais e variáveis descontínuas) tem de levar em conta o dialeto regional que o estudo focaliza.

Abaixo, exemplificamos alguns tipos de erros decorrentes da interferência das regras fonológicas categóricas (categoria 2):

- a) Vocábulos fonológicos constituídos de duas ou mais formas livres ou dependentes grafados como um único vocábulo formal, como em ‘atrabalhar’, ‘uque’.
- b) Neutralização das vogais anteriores /e/ e /i/ e das posteriores /o/ e /u/ em posição pós-tônica ou pré-tônica, como em ‘piqueno’ e ‘quenti’.
- c) Nasalização de ditongo por assimilação progressiva, como em ‘muinto’.

Segundo Bortoni-Ricardo (2005, p.56):

Um problema difícil no estudo do português brasileiro contemporâneo é o de estabelecer distinções entre regras variáveis que definem uma estratificação gradual, ou seja, quando há um aumento crescente na frequência de uso em diversos grupos sociais, e as regras que indicam uma demarcação descontínua e definida entre os grupos sociais e que estão, portanto, presentes no repertório verbal de alguns estratos e ausentes na linguagem dos demais.

A categoria (3) compreende os erros decorrentes da interferência de traços fonológicos graduais. Eles funcionam como indicadores de variedades sociais, mas também como marcadores de registro entre falantes na língua culta, ocorrendo com maior frequência nos registros não-monitorados, como por exemplo:

- a) Despalatalização das sonorantes palatais, como em ‘olhar’ → ‘oliar’
- b) Monotongação, como em ‘outro’ → ‘otro’
- c) Queda do /r/ como marca de infinitivo, como em ‘andar’ → ‘anda’

Bortoni-Ricardo (2005, p. 56) inclui nesta categoria os erros de escrita “decorrentes da interferência de regras que alteram ou suprimem morfemas

flexionais, implicando modificação nas regras de concordância da língua-padrão”. No entanto, como o nosso foco nesta pesquisa é mostrar os erros que culminam em alterações ortográficas que não têm relação com a sintaxe, desconsideraremos esta análise.

A categoria (4) inclui os traços descontínuos, geralmente provenientes de variedades rurais e/ou submetidas a forte avaliação negativa. Eis a seguir alguns exemplos:

- a) Semivocalização do /λ/, como em ‘velho’ → ‘veio’
- b) Troca do /r/ pelo /l/, como em ‘sirva’ → ‘silva’
- c) Metátese, como em ‘satisfeito’ → ‘sastifeito’

Apesar de pertinentes e apropriadas ao foco de nossa análise, o modelo proposto pela autora necessitou de algumas adaptações no que se refere aos aspectos fonéticos-fonológicos englobados em cada categoria. Apresentamos e discutimos estas alterações no capítulo de descrição e análise dos dados.

### **3 METODOLOGIA**

Esta é uma pesquisa quanti-qualitativa que procura descrever e analisar os erros ortográficos influenciados pela oralidade a partir de dados de textos escritos espontaneamente, a fim de verificar a influência da fala na escrita inicial bem como testar a adequação das categorias propostas na literatura para o tratamento desse tipo de erro.

Este capítulo foi dividido em três seções. Na primeira, apresentamos as informações referentes às coletas dos textos; a seguir, os procedimentos relativos ao levantamento dos dados e, na terceira, a definição das categorias de análise, tanto as linguísticas, como as extralinguísticas.

#### **3.1 A coleta dos textos**

Parte dos textos analisados pertence ao Banco de Textos de Aquisição da Escrita<sup>7</sup>. Este banco é composto por, aproximadamente, 2020 textos de crianças com idades entre 6 e 12 anos, que cursavam, à época das coletas, as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, em uma escola pública e outra particular da cidade de Pelotas.

---

<sup>7</sup> Este Banco é proveniente do desenvolvimento do projeto de pesquisa intitulado “Aquisição e desenvolvimento da escrita: ortografia”, desenvolvido no Departamento de Ensino da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, sob coordenação da professora Dr<sup>a</sup> Ana Ruth Moresco Miranda.

Com o propósito de motivar a produção escrita espontânea dos alunos, foi aplicada, em cada uma das dez coletas realizadas, uma oficina de produção textual previamente pensada e preparada pelo grupo de pesquisa. A primeira parte da oficina promovia atividades de pré-leitura por meio de narrativas ou imagens com o intuito de estimular a criatividade e a espontaneidade nas produções, para que na segunda parte as crianças produzissem seus textos, os quais, após a produção, eram compartilhados com o grande grupo, se não todos, alguns.

Outra parte dos textos, os da escola de zona rural, foi coletada pela pesquisadora, seguindo o mesmo método do projeto já mencionado. A amostra foi definida a partir dos 76 textos da escola rural e dos 171 textos do banco supracitado coletados durante o ano de 2001, uma vez que consideramos as oficinas<sup>8</sup> aplicadas neste período mais apropriadas para serem utilizadas na escola rural.

### **3.2 Levantamento dos dados**

Como o propósito deste trabalho é verificar a influência da língua falada na grafia das palavras, descrevemos apenas aqueles erros que se relacionam, de alguma forma, com a oralidade. Descartamos, também, todos aqueles textos que apresentam características do período pré-silábico e silábico<sup>9</sup>.

---

<sup>8</sup> Foram aplicadas oficinas produzidas a partir de histórias em quadrinhos com personagens conhecidos, como Chico Bento e Magali, por exemplo. As crianças foram instruídas a narrarem as histórias em 3ª pessoa para que evitássemos o discurso direto que poderia prejudicar a coleta de nossos dados, especialmente na oficina do Chico Bento. No entanto, mesmo com a orientação, ocorreram alguns casos, cujos trechos reproduzidos não foram computados em nosso levantamento.

<sup>9</sup> Conforme Ferreiro e Teberosky (1999), a escrita da criança no período pré-silábico é alheia a qualquer busca de correspondência entre grafia e sons. Já no período silábico, a criança começa a estabelecer relações entre as letras e a língua falada, atribuindo a cada sílaba um símbolo.

De posse, então, apenas dos dados considerados válidos para esta pesquisa, realizamos primeiramente uma análise quantitativa dos erros, considerando as categorias de análise, tanto linguísticas como extralinguísticas e, em seguida, uma análise qualitativa a partir dos tipos de variações ortográficas, buscando interpretar as relações que se estabelecem entre o conhecimento fonético e fonológico da criança com o novo sistema que está a adquirir. Pretendemos, desta forma, entender as diferenças na apropriação da escrita de grupos de crianças com características sociolinguísticas distintas.

Para esta dissertação, foram analisados 247 textos (88 da escola particular, 83 da escola pública urbana e 76 da escola pública rural), dos quais foram extraídos os dados relacionados à interferência da fala na escrita ortográfica. A seguir, no quadro 2, temos o número de textos analisados e o número de dados encontrados, em cada série e por escola.

**Quadro 2 – Relação número de textos/dados por série em cada escola**

Série / Tipo de escola	Escola Particular	Escola Pública (urbana)	Escola Pública (zona rural)
1ª série	29 textos / 54 dados	23 textos / 57 dados	15 textos / 78 dados
2ª série	17 textos / 31 dados	26 textos / 77 dados	19 textos / 119 dados
3ª série	17 textos / 12 dados	15 textos / 27 dados	28 textos / 136 dados
4ª série	25 textos / 16 dados	19 textos / 23 dados	14 textos / 34 dados
Total por escola	88 textos / 113 dados	83 textos / 184 dados	76 textos / 367 dados
Total = 247 textos / 664 dados			

### 3.3 Definição das categorias de análise

São apresentadas nesta subseção as categorias linguísticas e extralinguísticas relevantes para a análise da influência da oralidade nos dados de escrita inicial.

### 3.3.1 Categorias para análise de erros

Em um primeiro momento, os erros foram classificados de acordo com as seguintes categorias, propostas por Bortoni-Ricardo (2005):

- a) erros decorrentes da interferência de regras fonológicas categóricas;
- b) erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis graduais;
- c) erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas.

Os quadros abaixo apresentam os tipos de fenômenos envolvidos em cada categoria.

**Quadro 3 – Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas categóricas**

Fenômenos fonético-fonológicos	Exemplos
a) Hipossegmentação	de novo > 'dinovo'; se agachou > 'siagaxou'

**Quadro 4 – Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis graduais**

Fenômenos fonético-fonológicos	Exemplos
a) Alçamento	então > 'intão'; senhora > 'sinhora'
b) Harmonia vocálica	costurava > 'custurava'; feliz > 'filis'
c) Monotongação	barreira > 'barrera'; lavoura > 'lavora'
d) Vocalização da líquida lateral	resolveu > 'resouveu'; voltaram > 'voutaram'
e) Apagamento do 'r' de infinitivo	capinar > 'capina'; jantar > 'janta'
f) Aférese	estava > 'tava'; até > 'té'
g) $\lambda > l$	espantalho > 'espantallio'; olhou > 'oliou'
h) Epêntese	atrás > 'atrais'; vez > 'veis'
i) Desnasalização	voltaram > 'voltaro'; comeram > 'comero'

**Quadro 5 – Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas  
variáveis descontínuas**

<b>Fenômenos fonético-fonológicos</b>	<b>Exemplos</b>
a) Rotacismo	plantando > 'prantando'; espantalho > 'ispantario'
b) Assimilação	comendo > 'comeno'; plantando > 'plantano'
c) Metátese	porque > proque; termino > trimino

Discutimos, a seguir, os processos fonéticos-fonológicos identificados nas variações ortográficas analisadas.

### **3.3.2 Categorias extralinguísticas**

A sociolinguística procura sempre considerar o efeito que as características sociais do falante possam ter sobre seu desempenho linguístico. Consideramos pertinente, então, analisar as variáveis 'escola', 'série' e 'sexo', a fim de investigarmos as possíveis influências dessas categorias extralinguísticas nos dados encontrados.

#### **3.3.2.1 Escola**

A variável *escola* tem importância para o desenvolvimento da pesquisa uma vez que pretendemos observar uma possível diferença na performance escrita dos alunos em relação às grafias das palavras, já que possuem características sociolinguísticas distintas. Cabe salientar que as escolas selecionadas adotam propostas pedagógicas semelhantes, apesar das diferenças de público-alvo.

Alguns estudos, como os de Mollica (1998) e Terzi (1995), têm constatado que alunos de escolas particulares, em função de seu contato precoce com a língua escrita, possuem um maior domínio e uma maior facilidade de adaptação às regras de padronização da língua. Isto ocorre, também, pelo fato de serem usuários de uma variedade dialetal mais próxima do padrão e de terem contato mais sistemático com as instituições promotoras de letramento.

Por outro lado, alunos de instituições públicas, especialmente as de periferia e as de zona rural, possuem, geralmente, pouco contato com a língua escrita antes de chegarem à escola. Além disso, suas participações em eventos de letramento são mais escassas, o que pode ocasionar certas dificuldades no período de alfabetização caso a escola desconsidere as diferenças dialetais (uma vez que o dialeto que dominam não é o dialeto prestigiado e, portanto, mais distante do considerado como padrão).

É importante frisar, também, que em ambas as escolas públicas pesquisadas, a maioria dos pais possui apenas o ensino fundamental, nem sempre completo. Há também, segundo informações das instituições, muitos pais analfabetos.

### **3.3.2.2 Série**

Com a finalidade de observar o comportamento das crianças em relação aos erros ortográficos relacionados à influência da oralidade na escrita, utilizamos textos produzidos nas quatro primeiras séries do ensino fundamental de cada escola. A importância dessa variável reside no fato de podermos acompanhar a evolução por que passa a criança durante o processo de apropriação do sistema convencional da escrita e, a partir disso, traçar um perfil dessa aquisição.

### **3.3.2.3 Sexo**

Entendemos ter a variável sexo pertinência em nossa pesquisa, visto que estudos sociolinguísticos têm mostrado que em relação à variação e à mudança há diferenças consideráveis entre homens e mulheres. Segundo Chambers (1995), por exemplo, os estudos evidenciam que as mulheres tendem a usar menos variantes estigmatizadas do que os homens do mesmo grupo social e nas mesmas circunstâncias.

No capítulo seguinte apresentamos a descrição e a análise dos dados a partir das categorias mencionadas nesta metodologia.

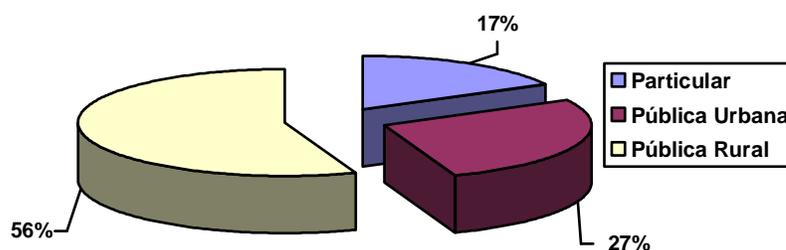
## 4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

### 4.1 Análise dos dados de acordo com as variáveis extralinguísticas

Nesta seção, com base em uma análise quantitativa univariada, apresentamos, em um primeiro momento, os erros ortográficos influenciados pela oralidade distribuídos por tipo de escola, série e sexo, ou seja, as categorias extralinguísticas.

Conforme mostra o gráfico a seguir, os erros estão quantitativamente assim distribuídos: 17% na escola particular, 27% na escola pública urbana e 56% na escola pública de zona rural.

**Gáfico 1 - Distribuição dos erros influenciados pela oralidade**



Podemos perceber, já nesta primeira e geral apresentação, que há uma grande diferença, pelo menos quantitativamente, no número de erros, em se considerando as escolas selecionadas. O que mais chama atenção é a grande diferença percentual total entre os três tipos de escolas, pois enquanto a escola particular tem apenas 17% do total de erros advindos da interferência da oralidade, a escola de zona rural tem 56%, ou seja, em torno de três vezes mais que a particular e o dobro do que a escola pública urbana.

Os resultados obtidos já eram, de certa forma, esperados, uma vez que, conforme Magda Soares (2008)<sup>10</sup>

a natureza do processo de alfabetização de crianças das classes favorecidas, que convivem com falantes de um dialeto oral mais próximo da língua escrita (a chamada "norma padrão culta") e que têm oportunidade de contato com material escrito (por intermédio, por exemplo, de leituras que lhes são feitas por adultos), é muito diferente da natureza do processo de alfabetização de crianças das classes populares, que dominam um dialeto geral distante da língua escrita e têm pouco ou nenhum acesso a material escrito. (SOARES, 2008, p.20)

Os alunos da escola particular, inseridos precocemente em uma cultura de letramento têm, como mencionado pela autora, desde muito cedo, contato mais intenso com textos escritos de diversos tipos e gêneros. Isso já não acontece nas mesmas proporções com os alunos da escola pública urbana que, embora próximos a locais que promovem o letramento, têm restrito acesso a eles. Na maioria dos casos, o contato mais sistemático com a escrita se dará na escola. Além disso, o nível de escolaridade dos pais é menor (cf. informações na metodologia) e o dialeto por eles utilizados é pouco prestigiado. Isso faz com que parte dos alunos chegue à escola e sinta-se, de certa forma, estrangeiro em relação à sua própria língua. No caso da escola analisada, apesar de apresentar um projeto político-pedagógico muito semelhante ao da escola particular, grande

---

<sup>10</sup> Em 1985, Magda Soares escreveu o texto "As muitas facetas da alfabetização" e, mais recentemente, publicou a obra *Alfabetização e letramento* em que compila artigos sobre o assunto chamando-os de *releituras* dos textos mais antigos, mas, nem por isso, desatualizados. Em razão de também o considerarmos ainda pertinente, mesmo tendo sido escrito há 25 anos, é que o trazemos ao nosso texto.

parte dos alunos é considerada carente, o que justifica o limitado acesso à cultura letrada, fazendo com que tenham mais dificuldades em adaptar a variedade que dominam àquela que a escola exige que dominem.

Já no caso dos alunos da zona rural, a escola é, preponderantemente, o espaço no qual os alunos terão contato com a escrita de forma mais sistemática. O acesso a instituições que promovem letramento é dificultado em função das distâncias típicas da zona rural. Até mesmo o acesso à escola é problemático. A falta de transporte, a má conservação de estradas que, por vezes, inviabilizam a ida à escola e os períodos de safra, em que as crianças precisam auxiliar os pais, são apenas alguns dos problemas enfrentados, fatos que não devem ser desconsiderados.

Cabe salientar que, sobretudo no início da escolarização, é natural que a criança se baseie em sua fala – única referência de sistema já adquirido –, para grafar as palavras que deseja. Os erros, portanto, devem ser vistos como processos, tentativas de acerto e não como graves problemas de escrita. Segundo Oliveira e Nascimento (1990),

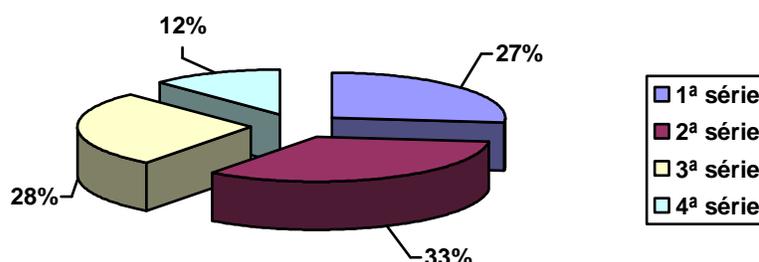
se levarmos em conta que o erro ocorre numa situação bastante específica, ou seja, na tentativa de se dominar um código escrito, podemos dizer que ele é o melhor indicador do modo pelo qual um aprendiz tenta executar sua tarefa. Em suma, estamos afirmando que a cada erro subjaz uma hipótese e um mecanismo de se executar esta hipótese. Donde se pode inferir que o erro é sempre sistemático e nunca aleatório. (OLIVEIRA E NASCIMENTO, 1990, p.38)

Cabe ao professor, portanto, avaliar os erros, pois eles nortearão as práticas pedagógicas. A intenção é de que, gradativamente, os aprendizes possam ir superando suas dificuldades, uma vez que, segundo Carraher (1986), com o aumento da escolarização, há uma tendência à diminuição de erros de

transcrição da fala, erros por desconhecimento da origem das palavras e erros por dificuldades na escrita de sílabas complexas.

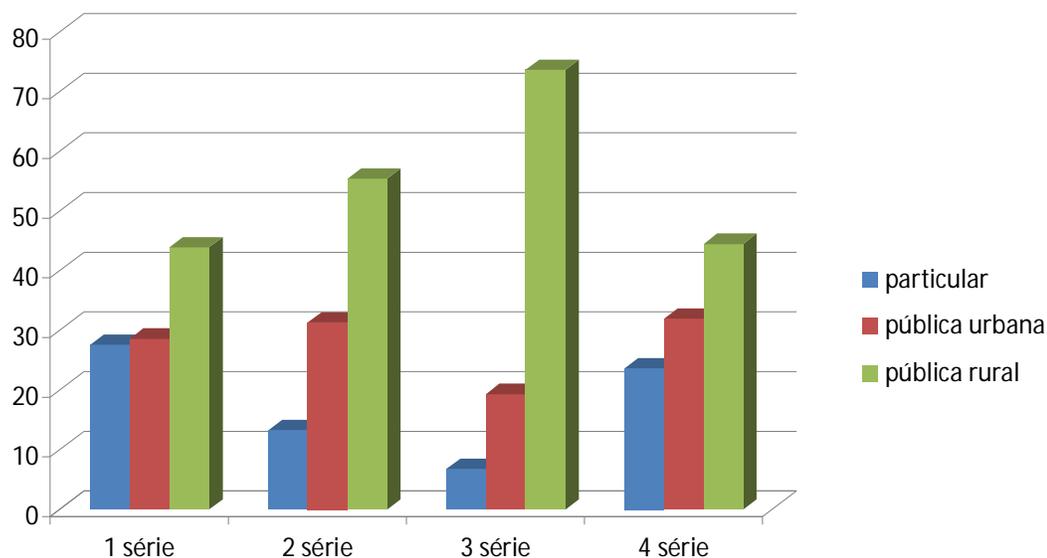
Partindo, então, deste pressuposto, consideramos interessante fazer esse levantamento, que pode ser observado no gráfico 2, a seguir:

**Gráfico 2 - Distribuição dos erros influenciados pela oralidade por série**



Esse gráfico mostra, conforme o cômputo total dos dados, como os erros se distribuem nas séries analisadas em cada uma das escolas. É possível perceber que, de maneira geral, é na segunda série que os erros mais se evidenciam e que na quarta série há uma diminuição dos desvios ortográficos. No entanto, consideramos importante, também, observar como essa distribuição se verifica em cada uma das escolas, a fim de fazermos uma análise comparativa. A tabela a seguir, ao considerar as duas categorias extralinguísticas, nos permite comparar o que ocorre em cada série, nas diferentes escolas.

**Gráfico 3 – Distribuição dos erros ortográficos por série nas escolas**



Considerando os dados de 1ª série, observamos que o percentual de erros dos alunos da escola particular é praticamente idêntico ao da escola pública urbana (27,55% e 28,57%, respectivamente). No entanto, se observarmos os textos, veremos que, apesar de os índices serem semelhantes, há grande diferença em relação à extensão dos textos produzidos pelos alunos. Os da escola particular, já na primeira série, escrevem narrativas mais longas, o que não ocorre na escola pública, cuja grande maioria dos textos analisados apresenta cerca de duas ou três linhas. Desta forma, se pensarmos em termos de proporção, vemos que, por escreverem mais, os alunos da escola particular estão mais suscetíveis ao erro neste período bem inicial da aquisição ortográfica e, embora apresentem percentual alto, erram menos que os da escola pública.

No entanto, ao avaliar os dados de 2ª série, é possível verificar uma diferença significativa em relação aos percentuais encontrados na análise dos dados de cada uma das escolas. Do total de erros, 13,3% ocorreram na escola particular, 31,33% na escola pública e 55,37% na escola rural. Essas diferenças mantêm-se ainda de forma mais acentuada na 3ª série. A escola pública rural, se comparada às outras escolas, apresenta índices bem mais elevados de erros decorrentes de apoio na oralidade em todos os adiantamentos. Quanto a esta constatação, não podemos desconsiderar que, segundo relatos de professores, a escola é o único ambiente da região em que as crianças mantêm contato sistemático com a leitura e com a escrita.

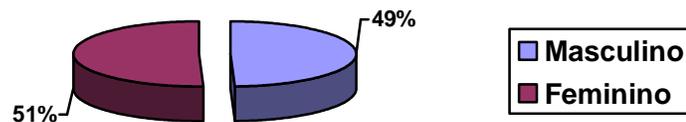
Na quarta série, apesar de ainda haver diferenças, percebemos que não há tanta disparidade. Não podemos afirmar que as crianças cheguem no mesmo nível em termos de apreensão das regularidades ortográficas no final da primeira etapa do ensino fundamental, entretanto, podemos dizer que há, em todas as escolas, uma diminuição significativa da quantidade de erros relacionados à oralidade. Na escola particular, em vinte e cinco textos, ocorreram apenas dezessete desvios ortográficos decorrentes de apoio na oralidade; na escola pública urbana, em dezenove textos, tivemos vinte e três dados e, na escola pública de zona rural, em catorze textos encontramos trinta e dois dados.

Apesar de ainda haver uma maior incidência de erros na escola pública, não podemos desconsiderar que o contato sistemático com a escola, principal instituição promotora de letramento a qual as crianças têm acesso nesta fase da vida, modifica e qualifica os padrões de escrita das crianças.

Uma outra variável que a princípio nos pareceu importante controlar foi a variável sexo. Apesar de os estudos sociolinguísticos mencionarem sempre as diferenças entre homens e mulheres no que se refere à variação e de os estudos de Mollica (1998) sobre a escrita evidenciarem que as meninas apresentam maior facilidade no aprendizado de formas linguísticas prestigiadas quando comparadas

aos meninos, em nosso estudo tal variável não se mostrou relevante, conforme nos mostra o gráfico 3.

**Gráfico 4 - Distribuição dos erros influenciados pela oralidade por sexo**



Como não temos um número de dados que nos permita fazer afirmações ou, pelo menos, apresentar indícios sobre a influência da fala na escrita ortográfica inicial no que diz respeito ao sexo, parece-nos prudente dizer que, para o nosso estudo, tal variável não se mostrou relevante, uma vez que houve um equilíbrio na distribuição dos erros.

#### **4.2 Análise dos dados conforme as categorias propostas para classificação de erros**

Ao definirmos as categorias de análise para este estudo, levamos em consideração um modelo que priorizasse a influência da oralidade, uma vez que era esse o nosso objetivo, ou seja, saber como e em que proporção os erros ortográficos encontrados em textos espontâneos nas séries iniciais seriam decorrentes do apoio no sistema oral da língua. Dessa forma, elegemos, como já mencionado, a categorização de Bortoni-Ricardo (2005) como a mais adequada à nossa pesquisa.

A tabela 1 apresenta o total de erros considerados como decorrentes da oralidade, encontrados em cada escola. Os dados foram computados, em número de ocorrências e em índices percentuais, conforme as categorias de análise definidas.

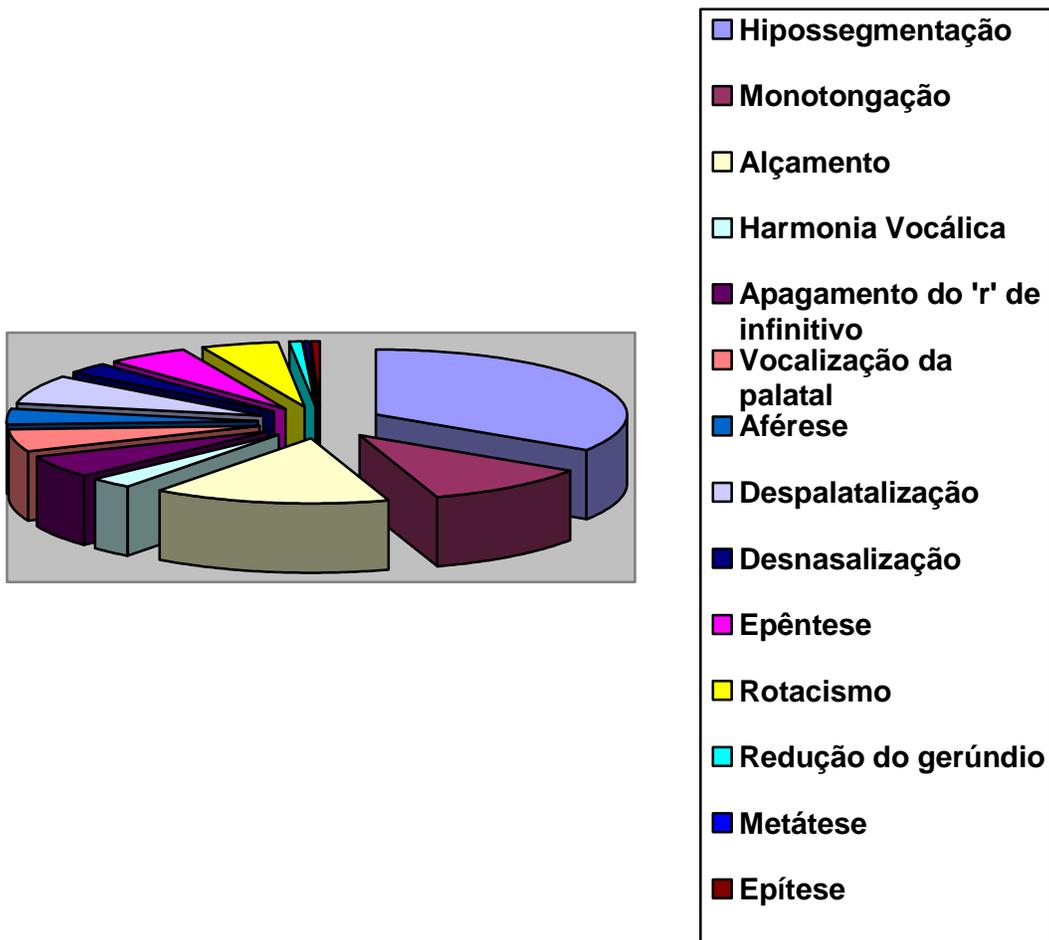
**Tabela 1 – Tipos de escola x tipos de erro**

<b>Tipos de Escola</b>	<b>Particular</b>		<b>Pública Urb.</b>		<b>Pública Rural</b>		<b>Total</b>	
<b>Tipos de Erro</b>								
Catagóricos	24/113	<b>21,24%</b>	65/184	<b>35,33%</b>	139/367	<b>37,88%</b>	228/664	<b>34,33</b>
Graduais	86/ 113	<b>76,11%</b>	105/184	<b>57,06%</b>	201/367	<b>54,77%</b>	392/664	<b>59,04%</b>
Descontínuos	03/113	<b>2,65%</b>	14/ 184	<b>7,61%</b>	27/367	<b>7,35%</b>	44/664	<b>6,63%</b>
	<b>113/100%</b>		<b>184/100%</b>		<b>367/100%</b>		<b>664/100%</b>	

Como se pode visualizar através dos resultados expressos na tabela acima, das 664 palavras com variações ortográficas decorrentes da influência da oralidade que compõem o corpus deste estudo, 34,33% referem-se aos erros ortográficos influenciados por regras categóricas, 59,04% aos erros ortográficos influenciados por regras variáveis graduais e 6,63% aos erros ortográficos influenciados por regras variáveis descontínuas. Se compararmos os resultados das escolas, podemos perceber a similaridade da distribuição dos erros em termos percentuais nas duas escolas públicas.

O gráfico 5 nos mostra a distribuição dos fenômenos fonético-fonológicos:

Gráfico 5 - Fenômenos fonético-fonológicos



Apresentaremos, a seguir, as categorias de análise e os tipos de fenômenos envolvidos a fim de analisarmos qualitativamente nossos dados.

#### 4.2.1 Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas categóricas

Nessa categoria Bortoni-Ricardo insere: a) os vocábulos fonológicos constituídos de duas ou mais formas livres ou dependentes grafados como um único vocábulo formal, como em 'atrabalhar', 'uque'; b) a neutralização das vogais anteriores /e/ e /i/ e das posteriores /o/ e /u/ em posição pós-tônica ou pré-tônica,



No caso da pretônica, além da neutralização são observados fenômenos variáveis tais como o alçamento e a harmonia vocálica (BISOL, 1981). Tais fenômenos, embora variáveis, são categorizados por Bortoni-Ricardo (2005) como regras categóricas. Neste caso específico, optamos por computar este tipo de erro na categoria dos erros graduais uma vez que são exemplos de regras variáveis largamente descritas em estudos da fonologia do português, as quais não resultam em formas socialmente estigmatizadas (cf. SCHWINDT, 2002).

Em relação ao terceiro caso, a grafia da palavra 'muinto' com registro da nasalidade, consideramos tratar-se de um caso de arbitrariedade ortográfica e não como estando relacionado a regras fonológicas categóricas.

A seguir, apresentamos os casos de hipossegmentação o único tipo de fenômeno encontrado que se enquadra nesta categoria.

#### **4.2.1.1 Hipossegmentação**

Segundo Massini-Cagliari (2001), ao ingressar na escola, a única experiência linguística que a criança tem é relativa à modalidade oral, portanto, no momento de produzir a escrita, muitas vezes, lhe falta a conscientização acerca das diferenças entre as duas modalidades da língua e ela tenta transpor para a escrita seu conhecimento sobre a oralidade. Por conta disso, produz formas gráficas variáveis, que refletem diferentes hipóteses para solucionar um problema específico que a escrita lhe apresenta. Dentre essas marcas, estão os casos das hipossegmentações, exemplificadas em (01), que estão em primeiro lugar dentre as alterações ortográficas dos sujeitos de nosso estudo, conforme mostramos no gráfico 4.

- (01) *nalavora* (na lavoura)  
*oque* (o que)

*siagaxou* (se agachou)

*ubluzão* (o blusão)

Recorrentemente em manuais de linguística que tratam de morfologia, encontramos a noção de palavra como unidade de fácil identificação para o falante, mas de difícil caracterização ao estudioso da linguagem. Entretanto, se analisarmos os textos das crianças em fase de alfabetização ou até mesmo em séries um pouco mais avançadas, veremos que não é nada simples ao aprendente, ainda sem experiência de escrita, identificar o que seja uma palavra.

Ferreiro e Pontecorvo (1996) constataram este fato em um estudo sobre a segmentação na aquisição da escrita. No começo do processo de aquisição é muito mais comum o aprendiz entender a palavra como um enunciado do que como uma unidade gramatical ou semântica, o que justifica a maior tendência à hipossegmentação.

As mesmas autoras, de acordo com Cunha (2004), verificam que na fase da aquisição é mais fácil o aluno identificar substantivos, verbos e adjetivos como palavras, sendo as demais classes gramaticais, principalmente artigos, conjunções, preposições e outros elementos de ligação, consideradas como *não-palavras*. No momento em que a criança não reconhece alguma sequência como um vocábulo independente, a tendência é que a associe a que ela reconhece.

A grande maioria das hipossegmentações encontradas nos dados desta pesquisa pode ser classificada dentro das categorias propostas por Cunha (2004), cujo estudo foi desenvolvido a partir do mesmo Banco de Textos que ora analisamos. Para a autora, se considerado que temos no léxico palavras gramaticais (os clíticos) e palavras fonológicas (aquelas que possuem acento primário), são quatro as possibilidades de combinação: palavra gramatical + palavra fonológica; palavra fonológica + palavra gramatical; palavra gramatical + palavra gramatical; palavra fonológica + palavra fonológica. Dados deste tipo,

também estudados por Abaurre (1991) e Abaurre e Cagliari (1985), estão exemplificados em (2).

(2)

**a) Palavra gramatical + palavra fonológica**

- artigo definido

*omenino* (o menino)

*ubluzão* (o blusão)

- artigo indefinido

*umavez* (uma vez)

*umaideia* (uma ideia)

- preposição

*dinovo* (de novo)

*nafasemda* (na fazenda)

- pronome

*selembra* (se lembra)

*elecantou* (ele cantou)

- conjunção

*edepois* (e depois)

*eagora* (e agora)

Os exemplos mostrados em (2.a) parecem corroborar o que dizem Ferreiro e Teberosky (1999) sobre a hipótese do número mínimo de caracteres, visto que, ao hipossegmentar estes vocábulos a criança parece ainda não reconhecer o

clítico, que na sua maioria é unidade composta por dois ou três segmentos, como uma palavra do léxico de sua língua.

### **b) Palavra fonológica + palavra gramatical**

*siguilo* (seguí-lo)

*espantalos* (espantá-los)

*abrasalo* (abraçá-lo)

O pronome em posição enclítica, apesar de ser o que a gramática normativa prescreve, não é o mais comum na fala coloquial do português brasileiro nem mesmo em alguns estilos monitorados. Desta forma, o *input* que a criança recebe é muito pequeno e, talvez por esta razão, haja pouca incidência, principalmente na escrita inicial. Nos textos analisados, encontramos apenas sete dados, considerando-se grafias corretas (apesar de não acentuadas) e incorretas, que envolvem o pronome nesta posição, conforme podemos ver em (3):

(3)

a. alimenta-lo

assusta-los

faze-lo

enterrou-o

b. siguilo (seguí-lo)

espantalos (espantá-los)

abrasalo (abraçá-lo)

É importante salientar que os dados em (3.a) e mais a palavra *siguilo* (em 3.b) foram produzidos por crianças de 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> séries da escola particular, sendo que houve hipossegmentação apenas no caso de ‘*siguilo*’. Os outros dados, ‘*espantalos*’ e ‘*abrasalo*’, foram produzidos na 3<sup>a</sup> série da escola pública. Independentemente da maneira como foram grafados, tais dados nos mostram a

interferência das práticas de letramento, uma vez que as crianças dificilmente ouvem o pronome nesta posição. O contato com a escrita, portanto, é que lhes proporciona o conhecimento desta norma gramatical.

### **c) Palavra gramatical + palavra gramatical**

Encontramos também, assim como Cunha (2004), apenas dois tipos de hipossegmentação entre palavras gramaticais: juntura entre a conjunção 'e' e artigos definidos e casos envolvendo a palavra gramatical 'que':

*oque* (o que)

*eos* (e os)

Abaurre, Galves e Scarpa (1999) dizem que a palavra gramatical 'que', em início de frase interrogativa, pode ser portadora de um acento nuclear, atraindo a palavra gramatical que está à sua esquerda. No entanto, em nossos dados não foi este o contexto de ocorrência, levando-nos a pensar que a hipótese do número mínimo de caracteres (cf. FERREIRO E TEBEROSKY, 1999), já mencionada, pode ser, também, a causadora deste tipo de hipossegmentação.

### **d) Palavra fonológica + palavra fonológica**

*chicobento* (Chico Bento)

*foicorrendo* (foi correndo)

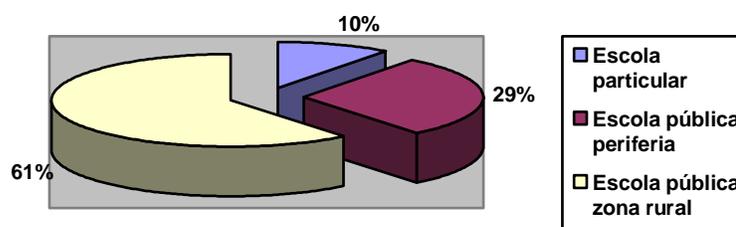
*nuncamais* (nunca mais)

Este tipo de segmentação não convencional foi bem menos frequente. Na escola particular encontramos dois casos, um na primeira e outro na segunda série. Nas duas escolas públicas, apesar de encontrarmos um número maior de ocorrências, elas se deram, sobretudo, na 1ª, 2ª e 3ª séries. Na quarta série não

encontramos hipossegmentações envolvendo duas palavras fonológicas em nenhuma das escolas.

O gráfico abaixo mostra a distribuição das hipossegmentações em termos quantitativos e por escola.

**Gráfico 6 – Erros decorrentes de hipossegmentações**



De um total de 230 ocorrências de hipossegmentação, apenas 10% foram encontrados na escola particular. Na escola pública urbana o número de ocorrências aumentou consideravelmente, visto que do total de casos 29% concentraram-se neste tipo de escola. No entanto, o dado que mais nos chamou atenção foi o percentual encontrado na escola de zona rural. Com 140, dos 230 dados encontrados, a escola de zona rural concentra o maior número de hipossegmentações nas três primeiras séries do ensino fundamental, apresentando, no entanto, uma significativa diminuição na 4ª série.

Estes resultados apontam mais uma vez para a influência das práticas de letramento sobre a escrita dos aprendizes bem como sobre as hipóteses que eles vão construindo. É possível considerar que essas hipóteses sobre a escrita, no que diz respeito às segmentações, têm como base os conhecimentos das crianças sobre a fala, ainda que possam ser observadas pressões exercidas pelos conhecimentos que elas já têm sobre o sistema de escrita, os quais já vêm sendo

construídos mesmo antes do momento da alfabetização, em função de suas experiências, maiores ou menores, em ambientes letrados.

Devemos considerar que, ao alfabetizando, não se apresenta como uma tarefa fácil a compreensão do que seja uma palavra e, portanto, de como devem ser grafadas as fronteiras vocabulares. De acordo com Kato (1986), a fala é uma cadeia contínua de sinais acústicos, devendo o ouvinte reestruturá-la em unidades psicologicamente significativas. No entanto, é somente durante o processo de aquisição da escrita, na escola ou anteriormente a ela, que a criança passa a ter consciência desse fato. Ao dizermos anteriormente à escola, referimo-nos às crianças que já mantêm contato com a leitura em ambientes fora da instituição escolar. Talvez esse fato possa explicar o porquê da grande diferença que encontramos em se comparando as três instituições pesquisadas. Os alunos da escola particular, ao entrarem na escola, como já dito anteriormente, geralmente, já possuem práticas de letramento fora dela, seja em casa ou em outros ambientes propiciadores. Tais experiências não são acessíveis a todos os alunos de escola pública. A de periferia é bastante heterogênea, visto que lá podemos encontrar tanto crianças com um nível socioeconômico um pouco mais privilegiado como crianças extremamente desfavorecidas economicamente, fatos estes que fazem muita diferença em termos de contato com ambientes letrados. A ausência deste contato seja por motivos econômicos ou geográficos, é ainda mais perceptível na escola de zona rural.

#### **4.2.2 Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis graduais**

Segundo Bortoni-Ricardo (2005), tais traços funcionam como indicadores de variedades sociais, mas também como marcadores de registro entre falantes na língua culta, ocorrendo com maior frequência nos registros não-monitorados. A

autora dá alguns exemplos, como a despalatalização das sonorantes palatais, a monotongação e a queda do /r/ como marca de infinitivo.

A seguir apresentamos os fenômenos fonético-fonológicos referentes a esta categoria.

#### 4.2.2.1 Grafia dos ditongos

##### a) Monotongação

Os desvios ortográficos referentes à grafia dos ditongos são frequentemente encontrados nas produções textuais das séries iniciais e relacionam-se, na maioria das vezes, à redução do ditongo, também chamada de monotongação, fenômeno que pode ser exemplificado pela grafia da sequência 'ei' como 'e' e da sequência 'ou' como 'o'.

Essa redução do ditongo tem relação direta com o que ocorre na linguagem oral e necessita de especial atenção por parte dos professores alfabetizadores, principalmente em virtude da frequência com que ocorrem. Em nosso corpus, no cômputo geral dos dados, do total de ocorrências de redução dos ditongos (74 dados), 9,5% ocorreram com o ditongo 'ei', exemplificados em (4.a); e 90,5% com o ditongo 'ou', como em (4.b) e (4.c). O gráfico 7 especifica o modo como ocorreu a distribuição dos dados.

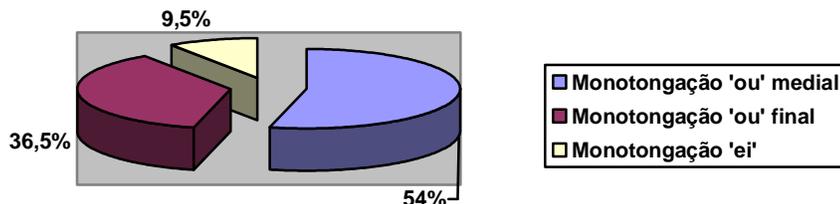
(4)

a. *celero*  
*dexou*  
*barrera*

b. *loco*  
*cenora*  
*ropa*

c. *acabo*  
*fico*  
*penso*

Gráfico 7 - Erros decorrentes de monotongação



Em relação à monotongação do /ei/, os poucos dados de nossa amostra não nos permitem tecer muitas considerações. Podemos apenas perceber que assim como nos estudos variacionistas de Paiva (1996), Cabreira (1996) e Araújo (2000), se deram em contextos já previsíveis, antes de /r/ e /ʃ/, por exemplo.

Os dados mencionados em (4.b) exemplificam a monotongação do /ou/ medial. Em pesquisa sobre a aquisição dos ditongos orais mediais na escrita infantil, Adamoli (2006) mostrou que as consoantes no contexto seguinte que mais favoreceram a monotongação do 'ou' foram as plosivas labiais (p, b), as plosivas velares (k, g) e a líquida não lateral (r). Em nossos dados também encontramos exemplos destes contextos.

Em (4.c), apresentamos alguns exemplos de supressão do glide em final de palavra. Este contexto tem sido mencionado em pesquisas da área como muito suscetível ao processo de monotongação. Todos os nossos dados referem-se a verbos de 1ª conjugação, flexionados na 3ª pessoa do singular, do presente do indicativo. Talvez a monotongação em final de palavra, que ocorre quase que invariavelmente em verbos, tenha relação com a função redundante que o ditongo exerceria, uma vez que a informação morfológica pode ser recuperada no contexto sintático, como se pode ver no texto abaixo:

chico e o Bento

Era uma vez o chico tava capinando a horta e depois saiu para pegar a outra semente e **deicho** a senmete cai a senmeite no chão.

Cabe mencionar que o maior número de monotongações foi encontrado na escola pública rural: 47%. As outras duas escolas apresentaram praticamente os mesmos índices percentuais, 28% na particular e 25% na pública urbana.

Cabreira (1996), ao pesquisar a supressão do glide nos ditongos, observou que a monotongação do /ou/ foi favorecida em todos os fatores analisados em seu estudo, levando-o a considerar que os resultados poderiam estar indicando a existência de um processo de mudança quase consumado. Paiva (1996), que pesquisou a monotongação no português falado no Rio de Janeiro, concluiu que o caso da monotongação do /ou/ nesta região é um fenômeno completamente concluído. Nos dados de escrita analisados por Adamoli (2006), os resultados apontaram, também, para o predomínio de omissão do glide no ditongo 'ou', embora tenhamos de considerar que sua pesquisa trata apenas dos ditongos mediais.

Gonçalves e Costa (1995) afirmam haver apagamento de [w] diante de qualquer consoante, ocorrendo a manutenção do ditongo [ow] nas formas em que há vocalização da consoante lateral, como em b[ow]sa e s[ow]tar (conforme podemos ver nesta subseção, em b, a seguir); em situações muito formais de fala e em nomes próprios, como 'Souto', 'Couto' e 'Moura'.

Entretanto, Quednau e Amaral (1997 *apud* TASCA, 2002), por meio de análises de dados do corpus do Projeto NURC (Norma Urbana Culta), discordaram das afirmações recorrentes em vários estudos, como os aqui

mencionados, de que o ditongo /ou/ perderia a semivogal em qualquer contexto linguístico. Para as autoras, a monotongação é uma regra variável, condicionada por fatores linguísticos e extralinguísticos específicos<sup>11</sup>.

Na verdade, pelo que vimos até aqui, não há consenso entre os linguistas. No entanto, acreditamos que o mais importante é sabermos que tal fenômeno não está atrelado, em hipótese alguma, a marcas de falares estigmatizados. É, portanto, um fenômeno variável encontrado nos falares urbanos, rurbanos e rurais com muita frequência. No caso do 'ou', especialmente, a pressão padronizadora da escrita, exercida, sobretudo, em ambiente escolar, parece ser a responsável pela queda dos índices de monotongação na 4ª série, por exemplo.

Apesar de não termos feito em nossa pesquisa uma análise pormenorizada do fenômeno monotongação, computando os contextos favorecedores e controlando a quantidade de acertos nos contextos prováveis à ocorrência, a frequência com que se apresentaram em um pequeno número de textos parece evidenciar a necessidade de o professor destinar uma atenção especial a estes casos de supressão dos glides. Acreditamos que tal atenção do educador deva ocorrer especialmente no caso do ditongo 'ou' que por ser regra 'quase' categórica na fala do português brasileiro, sempre incidirá em grandes porcentagens de erro na escrita inicial.

Entretanto, se houver uma metodologia em que se trabalhe as diferenças das modalidades oral e escrita da língua, colocando-as no mesmo nível de importância, a depender dos objetivos de comunicação, os alunos, certamente, tenderão a superar essas dificuldades iniciais, inclusive as ortográficas<sup>12</sup>. Naturalmente, a escolarização encarrega-se pelo processo de autocorreção, no

---

<sup>11</sup> Bortoni-Ricardo (2005) também a considerou como regra variável, apesar de dizer em sua obra "Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula", publicada no ano anterior, que a *monotongação do /ow/ está generalizada na língua oral, inclusive nos estilos monitorados* (p. 96).

<sup>12</sup> Mollica (1998), em sua obra *Influência da fala na alfabetização*, apresenta, a respeito da monotongação, algumas diretrizes ao professor alfabetizador e algumas estratégias a serem exercitadas com o alfabetizando.

entanto, uma otimização didático-pedagógica fará com que os alunos se sintam mais seguros em seu processo de aprendizagem.

Mollica (1998), em pesquisa realizada sobre o processo de monotongação nas séries iniciais de uma escola pública e uma escola particular, em turmas com e sem instrução, concluiu que as crianças que receberam instrução sobre a possível influência da fala sobre a escrita monotongaram menos, o que, segundo a autora, “leva a supor que a consciência explícita por parte do falante acerca da influência da relação fala/escrita concorre para melhorar o desempenho no processo de alfabetização” (p.79).

#### **b) Vocalização da líquida lateral //**

No português, o segmento //, uma consoante do grupo das consoantes líquidas, a depender da posição que ocupa, pode apresentar diferenças articulatorias, a saber:

- dental ou alveolar: na posição de onset (como em 'lua', 'lata' ou 'lixo') ou como segundo elemento de grupo consonantal (como em 'placa', 'bloco' ou 'flor');
- velar ou semivogal: na posição de coda diante de consoante ou em fim de palavra (como em 'sol', 'alto' ou 'mel').

Segundo Quednau (1993), o Rio Grande do Sul apresenta, predominantemente, a variante vocalizada na fala dos monolíngues de Porto Alegre e a variante velarizada na fala dos bilíngues alemães, italianos e da região fronteira.

Do total de ocorrências da vocalização em nossos dados, 13% ocorreu na escola particular, 34% na escola pública de periferia e 53% na escola pública de zona rural. A localidade da escola rural pesquisada, apesar de apresentar forte influência alemã, tem o maior índice percentual do total de vocalizações. Talvez o fenômeno da velarização que ocorre, normalmente, na fala de pessoas mais velhas, não esteja influenciando a geração atual de crianças ou, talvez, a saliência

da pronúncia do português chame a atenção das crianças e acabe sendo trazida para escrita.

Em (8), alguns exemplos retirados de nosso corpus:

- (8) *voutaram* (voltaram)  
*bousa* (bolsa)  
*pinceu* (pincel)  
*aumoçar* (almoçar)

Em virtude de termos um número muito pequeno de dados, não conseguimos extrair conclusões que pudéssemos sustentar a respeito da vocalização da consoante lateral //l/. Entretanto, não restam dúvidas, de que as representações gráficas com ‘u’ têm origem na variação da língua oral que, em nosso dialeto, pode ser considerado como um fenômeno praticamente categórico, uma vez que ocorre na fala de grande parte dos falantes do português brasileiro, independente da classe social.

Sendo, então, uma variável muito recorrente na fala dos brasileiros, torna-se difícil para a criança, especialmente nas séries iniciais, compreender que algo que ela ouve como um ‘u’ precisa ser grafado com um ‘l’. Em virtude disso, é natural que desvios ortográficos ocorram, principalmente quando há pouco contato com a escrita. Nossa hipótese, considerando os números de nossa pesquisa, é que as crianças que leem com mais frequência consigam apreender essa arbitrariedade ortográfica mais facilmente. Prova disso é que quando os alunos começam a internalizar essa regra, em situação escolar, surgem as hipercorreções, como exemplificadas em (9), cujo “erro” deve ser percebido pelo professor como apreensão de uma regra e não como um problema ortográfico. Neste caso, uma simples marca com caneta vermelha, chamando a atenção para o “erro” do aluno, como geralmente se faz em sala de aula, é uma demonstração

de insensibilidade do professor em relação à grande capacidade de reflexão linguística do aprendiz.

(9)

*pegol* (pegou)

*acabol* (acabou)

*ficol* (ficou)

*tocol* (tocou)

É importante mencionar que dados deste tipo foram encontrados preponderantemente nos textos da escola particular.

#### 4.2.2.2 Alçamento e Harmonia Vocálica

Os processos de harmonia e de alçamento foram, depois das hipossegmentações, os mais recorrentes em nosso corpus. A título de exemplificação, apresentamos em (10) algumas palavras presentes nos textos para tecermos alguns comentários.

(10)

a. *custurava* (costurava)

*vistiu* (vestiu)

*minino* (menino)

b. *ispantalho* (espantalho)

*sinhora* (senhora)

*buneco* (boneco)

c. *terminadu* (terminado)

*tevi* (teve)

*monti* (monte)

Como nosso objetivo aqui não é analisar o processo em si, não nos detivemos em análises fonológicas bem detalhadas de nossos dados, mas, buscamos na literatura da área, algumas explicações.

Segundo Câmara Jr. (2006 [1970]), como já mencionado, o sistema vocálico do português é constituído de sete fonemas que se mantêm estáveis na posição tônica, cuja disposição está representada em (11). Portanto, quando nesta posição, as vogais da língua criam as seguintes oposições: s[a]co, s[e]co, s[ɛ]co, s[i]co, s[o]co, s[ɔ]co, s[u]co.

(11) Vogais em posição tônica

altas	/i/		/u/
médias	/e/		/o/
médias	/ɛ/		/ɔ/
baixa	/a/		

No entanto, nas posições átonas, como também já foi mencionado, há uma diminuição no número de fonemas em consequência da neutralização que atua na fonologia da língua, (cf. Câmara Jr., 1970). Vogais baixas como /ɛ/ e /ɔ/ de palavras como ‘belo’ e ‘pobre’ tornam-se /e/ e /o/ em suas formas derivadas ‘beleza’ e ‘pobreza’, respectivamente. Na posição pretônica ocorrem ainda processos como a harmonização vocálica, em que a vogal pretônica assimila um ou mais traços da vogal da sílaba imediatamente seguinte, beneficiando, segundo Bisol (1981), o processo harmônico na pronúncia dos falantes, como em (10.a); e o alçamento de pretônica em início da palavra ou dentro dela, como em (10.b). Na posição postônica não-final, ficam quatro vogais – i, u, e, a –. E, em posição final de palavra, ficaria o sistema reduzido a três vogais: a, i, u, como exemplos em

(10.c). É importante referir que, assim como no estudo de Miranda (2008), houve um número significativamente maior de desvios envolvendo a grafia do 'e' na postônica final em relação aos desvios envolvendo a grafia do 'o' na mesma posição. Nesse estudo, a autora aponta que

o uso das letras 'e' e 'o' nessa posição pode ser caracterizado como sendo definido por regra contextual, pois, exceto por um conjunto reduzido de itens lexicais, no qual estão incluídas palavras como 'fazúli', 'báli' e 'dândi', por exemplo, o sistema ortográfico seleciona sistematicamente as letras 'e' e 'o'. (MIRANDA, 2008, p.157)

Através do levantamento dos dados e de uma análise preliminar, notamos que alguns resultados apresentados confirmaram vários aspectos já explorados na literatura linguística sobre as vogais pretônicas, como no estudo de Bisol (1981) que trata da influência das consoantes adjacentes como as *bilabiais* [b, m], por exemplo. Em palavras como *b[u]neco*, vocábulo recorrente em nosso corpus, provavelmente em função de uma das oficinas, a labial pode ter influenciado o *alçamento* de [o] devido ao seu traço de labialidade. Conforme a autora, tal traço favoreceria a realização de [u] que, numa escala crescente, seria mais arredondada que [o].

Os dados revelam que o *alçamento* da pretônica inicial, por uma característica do léxico da língua, envolve sempre a vogal coronal, especialmente quando ela está seguida da fricativa /S/ em posição de coda como em 'iscondeu' por escondeu e 'ispantalho' por espantalho, casos em que ocorre o *alçamento* como regra praticamente categórica. Schwindt (2002), ao realizar pesquisa sobre a harmonização vocálica no Rio Grande do Sul, deixa de fora do *cômputo* de seus dados, não só as palavras iniciadas por e seguido de S como também as palavras iniciadas por e seguido de N, como 'intão', por terem estas estruturas, também, uma elevação quase categórica. Tais dados são bastante recorrentes na escrita inicial, no entanto, torna-se mais fácil à criança depreender a regra ortográfica

contextual, visto que há poucas palavras na língua grafadas com a vogal alta 'i' nesta posição.

Nestes casos as crianças escrevem exatamente o que ouvem e falam e, como não há qualquer estigma para estas variações, ou seja, não há nenhuma reprimenda ao enunciarem a forma variante do vocábulo, é somente através do texto escrito que a forma ortográfica será conhecida. Nestes casos é imprescindível a orientação do professor mostrando a variação bem como a norma ortográfica.

O que se observa, portanto, é que a fonologia do Português tende a apresentar processos cujo resultado é uma vogal alta. Diante de tais regras, as quais são de natureza variável e, por isso, não são codificadas na ortografia, é natural que a criança, no processo de aquisição da escrita, venha a interpretar a manifestação de um som vocálico – especialmente uma vogal alta – como decorrente de uma regra fonológica. De posse deste conhecimento de que as vogais altas resultantes de regras são representativas de um fonema vocálico médio e que, portanto, são escritas com a letra e ou a letra o, a criança, às vezes, por um processo chamado hipercorreção ou supergeneralização, utiliza essas letras para representar os fonemas /i/ e /u/, conforme exemplos em (13), encontrados nos textos que analisamos:

(13)

*vio* (viu)

*pedio* (pediu)

*servio* (serviu)

*golosa* (gulosa)

*gerafa* (girafa)

Os três primeiros casos referem-se à grafia do morfema. Nestes exemplos, ocorre o mesmo que mostramos em (9), ou seja, a criança demonstra que está assimilando uma regra e passa a aplicá-la de forma generalizada. No caso das

formas nominais 'golosa' e 'gerafa', há um abaixamento da pretônica. No entanto, tais dados foram bem menos frequentes do que as hipercorreções envolvendo morfemas.

Na escola particular há, desde a 1ª série, muitos exemplos de hipercorreção. Nas escolas públicas, no entanto, tais exemplos vão aparecer mais tarde, entre a 3ª e 4ª séries, sendo que na escola de zona rural encontramos bem poucos casos. Fica evidente nesses exemplos que a criança já percebeu que não há isomorfia entre a palavra falada e a palavra escrita e, na intenção de acertar acaba desviando-se da norma. Entretanto, este desvio é um ótimo indício do nível de compreensão do sistema ortográfico, e que o professor, de forma alguma, poderá considerar como uma simples troca de letras.

#### **4.2.2.3 Apagamento do r de infinitivo**

No caso de nossa pesquisa, a grande incidência de apagamentos do 'r' está relacionada à marcação do infinitivo<sup>13</sup>.

Com relação aos verbos, o apagamento do 'r' no infinitivo é fenômeno comum e se estende a muitas (ou talvez todas) regiões do Brasil, como comprovam os estudos variacionistas de Monaretto (2000) e Callou (1979), dentre outros. Não conhecemos estudos que tratem deste fenômeno na escrita, no entanto, em nossa análise, encontramos vários dados, conforme exemplos em (13):

---

<sup>13</sup> Ocorreram outros dois casos, como a grafiação de 'próprio' para próprio e 'oto' para outro. Tais dados nos fazem pensar que a criança lança mão de estratégias, nestes casos, o apagamento, para evitar a grafia da sílaba complexa. Conforme Carraher (1986), esse erro pode ocorrer pelo fato de que as sílabas que não obedecem ao padrão CV (consoante – vogal), oferecem maior dificuldade de escrita, principalmente a alunos expostos a métodos silábicos de alfabetização. No caso de 'próprio', também podemos pensar em um caso de dissimilação em que o falante a fim de evitar duas sílabas complexas elimina a complexidade de uma delas. Em dialetos menos prestigiados esse é um fenômeno bastante comum, como vemos também em 'poblema', por exemplo.

(13)

*faze* (fazer)

*planta* (plantar)

*come* (comer)

*leva* (levar)

Na fala, o morfema 'r' costuma não se realizar quando apresenta essa função morfológica de marcador de formas não flexionadas. Entretanto, não há nenhum estigma para esse tipo de omissão e é possível que a encontremos até mesmo em estilos mais monitorados. Talvez isso se dê pelo fato de a informação que seria veiculada pelo marcador 'r' estar implícita na tonicidade da vogal final.

Cabe mencionar que em nossa pesquisa, este fenômeno ocorreu predominantemente na escola pública de zona rural com um total de 60% das 37 palavras em que o apagamento foi constatado. Na escola particular, ao contrário, ocorreu em apenas quatro vocábulos, o que parece evidenciar que a distinção entre a oralidade e a escrita, neste aspecto, é um conhecimento mais consolidado na escrita deste grupo.

Nas escolas públicas, o maior número de ocorrências concentrou-se na segunda série, decrescendo consideravelmente nas séries subsequentes, sendo que na quarta série encontramos apenas dois dados em cada escola. Parece-nos, portanto, que há, neste caso, uma nítida influência da escolarização.

Cabe lembrar que por ser este fenômeno muito produtivo na fala, deve ser trabalhado na escola, tanto do ponto de vista da variação, como da escrita, pois apesar de em nossos dados termos percebido uma diminuição deste apagamento com o avançar das séries, não raro deparamo-nos com estes casos em textos produzidos por alunos até mesmo de séries mais adiantadas (cf. GARCIA, 2009).

#### 4.2.2.4 Epêntese

Mello (1994), ao analisar comunidades étnicas distintas no Rio Grande do Sul, constatou que a formação de ditongo em sílaba travada por /S/ foi favorecida por alguns fatores, dentre os quais, a extensão do vocábulo, sendo que os monossílabos revelaram-se fortes condicionadores. Em nossos dados, coincidindo com o estudo de Mello, como se pode observar em (14), a ditongação ocorreu prioritariamente em monossílabos, sendo as únicas exceções as palavras ‘rapais’ para rapaz e ‘detráis’ para detrás.

- (14) *mais* (mas)  
*feis* (fez)  
*veis* (vez)

Foi na conjunção ‘mas’ a maior incidência de ditongação. Dos 29 casos, houve 16 ocorrências de ‘mais’ por ‘mas’. Como existe em nossa língua o advérbio “mais”, é possível que as grafias equivocadas da conjunção tenham influência deste vocábulo semelhante.

Os dados ocorreram nas três escolas estudadas e foram encontrados principalmente na primeira e na segunda séries. Na escola particular, entretanto, encontramos apenas o vocábulo ‘mas’ grafado como ‘mais’. Como essa ditongação é menos frequente nos dialetos mais prestigiados, talvez tenha ocorrido, nestes casos, a influência da grafia do advérbio em detrimento de um apoio na oralidade.

Em nossa região a variação ocorre principalmente nos estilos não monitorados, ao contrário de outros dialetos, como o carioca, por exemplo, que, segundo Lemle (1978), apresenta este processo como uma regra já estabilizada no discurso oral, podendo ocorrer até mesmo em situações formais sem qualquer estigma ao falante. No Rio Grande do Sul, podemos perceber com certa

frequência o uso dessa variante na fala coloquial, no entanto, em estilos que exigem maior formalidade, parece-nos (embora não haja ou não tenhamos tido acesso a estudos que corroborem nossa hipótese), que os falantes ainda são conservadores.

Além destes dados, também foi grafado com uma vogal epentética o verbo 'voar' que no contexto foi flexionado como 'avuario' por 'voaram'. Ressaltamos que tal fenômeno ocorreu na escola pública de zona rural, cuja comunidade de falantes utiliza-se deste vocábulo com bastante frequência. No entanto, nas outras ocorrências deste verbo, tivemos apenas a desnasalização da átona final, como veremos a seguir, sem a inserção de vogal epentética.

Em nosso corpus encontramos, também, três exemplos de um outro tipo de epêntese, todos na escola de zona rural: 'aroze' para arroz, 'feize' para fez e 'felize' para feliz. Nestes casos, parece haver a intenção de manter a sílaba canônica CV. Evidenciando uma marca dialetal de grupos socioeconomicamente menos privilegiados ou de falantes de zona rural, os vocábulos assim pronunciados são fortemente estigmatizados por usuários da norma culta da língua, motivo pelo qual não os classificáramos como decorrentes de interferência de regras fonológicas variáveis graduais, mas sim de descontínuas.

#### **4.2.2.5 Desnasalização**

No português brasileiro, o ditongo nasal em sílaba átona pode sofrer variação e realizar-se com nasalidade, como em *falaram*, ou sem qualquer traço de nasalidade, como a variante *voltaro*, por exemplo. Apesar de a nasalidade carregar, por vezes, informação morfológica flexional, o que poderia contribuir para sua preservação, em nossos dados, com exceção da palavra 'ome' para 'homem', todos os outros exemplos encontrados referem-se a verbos, em contextos átonos, como exemplificado em (15).

(15)

*voutaro* (voltaram)*viero* (vieram)*sairo* (saíram)*vuario* (voaram)

Na linguagem coloquial é bastante comum ouvirmos essa variante dos verbos de 3ª pessoa do plural, inclusive na fala de pessoas com níveis mais altos de escolarização. Entretanto, nos estilos monitorados desses falantes, dificilmente a ouviremos. Este fato é relevante para nossa análise uma vez que nos dados da escola particular a nasalidade tanto dos verbos como a de vocábulos pertencentes a outras classes gramaticais foi mantida em todos os contextos em que poderia haver variação. Em contrapartida, nas escolas públicas, principalmente na de zona rural, encontramos vários exemplos deste fenômeno. Todavia, nenhum na quarta série, o que, novamente, nos leva a considerar a influência da escolarização.

O estudo de Battisti (2002) sobre dados de oralidade referentes a ditongos nasais átonos na região sul do Brasil, nos chamou atenção em virtude dos resultados obtidos em sua análise estatística. Sobre a regra de redução da nasalidade, a pesquisadora constatou que o fator *nome em -gem* foi o que apresentou maior peso relativo (.77) em detrimento das formas verbais cujos fatores apresentaram os menores pesos para aplicação da regra. A autora atribui esse resultado à funcionalidade do ditongo nasal nas formas verbais, uma vez que marca modo, tempo, número e pessoa.

Sendo assim, achamos pertinente voltar aos textos dos alunos para observarmos mais atentamente estes dados no contexto sintático em que ocorrem. Alguns exemplos estão em (16).

(16)

... os passaros *viero* ...... eles *voltaro* ...... os passarinho *vuaro*...

Constatamos que nos contextos de ocorrência de vocábulos com ditongos nasais átonos, em todos os casos encontrados, houve a marcação de plural em nível sintático. Podemos perceber então que a desnasalização não alterou o sentido que a criança pretendia dar, uma vez que ela se vale dos recursos sintáticos da língua marcando no sintagma nominal a informação de número que pretendia veicular. Tais dados nos revelam o quanto o falante reflete sobre a sua língua. Desta forma, chamamos atenção, mais uma vez, para a necessidade de que tal reflexão linguística não passe despercebida em sala de aula. O professor deve se valer dos conhecimentos que seus alunos já dominam para orientá-los naqueles que eles ainda não dominam.

#### 4.2.2.6 Aférese

A aférese é um metaplasmo que consiste na supressão de um fonema (ou de uma sílaba) no início de um vocábulo. Em nosso corpus este fenômeno ocorreu apenas com a palavra 'está' que foi substituída diversas vezes por 'ta' ou 'tava' (quando indicando o passado). Por ser variação muito comum na fala de qualquer brasileiro, não possui qualquer estigma. O fato de ter aparecido em nosso *corpus*, pode estar não só relacionado à influência da fala, mas, também, por estar presente em textos, principalmente os narrativos, aos quais os alunos têm bastante contato nesta fase escolar. Muitos autores ao transcreverem em discurso direto a fala de seus personagens utilizam a variante do vocábulo *está* como 'ta' ou 'tava', sendo que as crianças, talvez por já terem visto esta forma grafada em

algum texto ou por se apoiarem na oralidade, tendem a reproduzi-la. Na verdade, o verbo *estar* tem tido variantes em todas as pessoas, tempos e modos. Se observarmos esta ocorrência na fala não monitorada dos brasileiros, veremos que as produções, no presente, se dão como nos exemplos em negrito (17.a). No passado, ainda com uma menor possibilidade de variação, como se vê em (17.b).

(17)

a. Eu estou ~ **tô**

Tu estás ~ **tá**

Ele está ~ **tá**

Nós estamos ~ **tamo**

Eles estão ~ **tão**

b. Eu estava ~ **tava**

Tu estavas ~ **tava**

Ele estava ~ **tava**

Nós estávamos ~ **tava**

Eles estavam ~ **tava(m)**

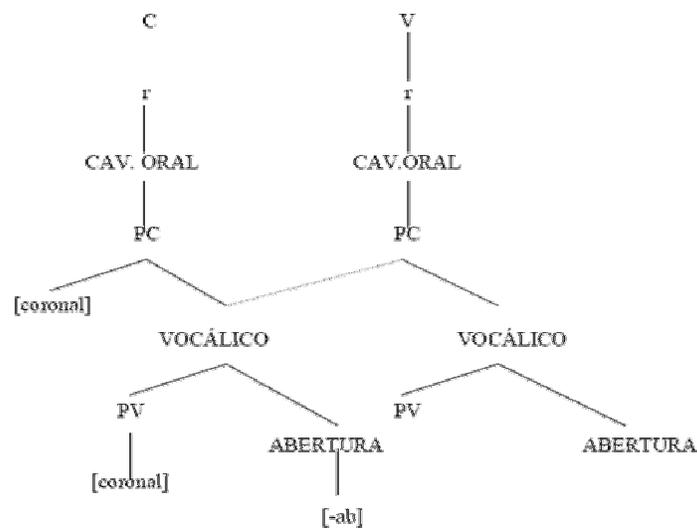
Como este é um verbo muito frequente, tanto em nossa fala como em nossa escrita, é natural que o aprendente o utilize conforme fala e ouve. É, portanto, responsabilidade da escola mostrar os contextos em que se pode usar uma ou outra maneira.

#### 4.2.2.7 /ʎ > // (Despalatalização)

De acordo com Matzenauer (1994), seguindo Clements (1985), o /ʎ/ pode ser interpretado como um segmento complexo, uma vez que apresenta em sua geometria de traços duas articulações, uma primária consonantal e outra secundária vocálica. O fato de ser constituído por dois nós explicaria, segundo a

autora, o comportamento dessa soante, diferente daquele observado com relação aos segmentos da língua que possuem somente uma articulação. No início da aquisição oral, quando não é apagado, o /ɲ/ é realizado como [l] ou como glide [j]. Ao empregar [l], a criança não está ligando, à estrutura do segmento, a constrição secundária vocálica que o caracteriza, apresentando somente a constrição primária consonantal, realizando, portanto, uma consoante simples.

A realização da sequência /lj/ em lugar da soante palatal é decorrente de um processo de espraiamento da articulação secundária de /ɲ/ para o nó Ponto de Consoante do segmento vocálico subsequente, como ilustra a figura abaixo.



O espraiamento observado dá origem a um ditongo de natureza semelhante à dos ditongos que se alternam com vogal diante de palatal, como b[ej]jar ~ b[e]jar. Os ditongos derivados de /ɲ/ também se alternam com essa consoante como exemplificado em (18).

(18) olhar o[lj]ar ~ o[λ]ar

Atentando para o processo de aquisição fonológica e comparando-o ao processo de aquisição da modalidade escrita da língua, percebemos a semelhança que há entre ambos, uma vez que as crianças, ao escreverem, empregam, para representar o fonema /λ/, variantes idênticas às aquelas registradas no uso da língua oral, característico das etapas iniciais do desenvolvimento fonológico.

Em nosso corpus, em virtude de uma das oficinas apresentar a figura de um espantalho, tal palavra foi bastante recorrente e, apresentou-se grafada, diversas vezes, como ‘espantatio’. Além deste, encontramos, apenas, os vocábulos ‘mileo’ para milho; ‘velias’, para velhas; ‘oliou’ e oliãndo’ para olhou e olhando, respectivamente. Teixeira e Miranda (2008) já haviam constatado que há uma baixa incidência deste tipo de erro na escrita.

O vocábulo ‘espantatio’ (assim como variantes, tais como ‘ispantatio’ e ‘espantaleo’), apesar de ter aparecido em todas as escolas pesquisadas, foi na de zona rural que apresentou maior taxa de ocorrência: 27 vezes. Na escola pública urbana ocorreu 12 vezes e, na particular, apenas 3. Apesar dos tantos dados encontrados na escola pública de zona rural, as trocas entre ‘lh’ e ‘li’ apresentaram-se entre as três primeiras séries, não ocorrendo nenhum dado na quarta série. Podemos pensar então que neste caso a escolarização foi importante para apropriação desta norma ortográfica.

#### **4.2.3 Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas**

Nesta categoria estão incluídos os desvios ortográficos que se relacionam a traços descontínuos que, conforme Bortoni-Ricardo (2005), seriam, geralmente, provenientes de variedades rurais e/ou submetidas a forte avaliação negativa.

Como exemplos, podemos citar o rotacismo, como em ‘pranta’ para ‘planta’, e a metátese, em ‘sastifeito’ para satisfeito.

#### 4.2.3.1 Rotacismo

Câmara Jr. (2006[1970]) ressalta que, no português, como segundo elemento de um grupo consonantal, só ocorrem as laterais alveolares e as vibrantes simples, criando-se assim alguns contrastes, como, por exemplo, ‘fluir’ e ‘fruir’ sendo que, neste ambiente, há a substituição de um som por outro:

“Um e outro contraste são muito precários nos dialetos sociais inferiores e mesmo num registro muito familiar (...) Nos grupos de líquida como segundo elemento consonântico, há nos dialetos sociais populares o rotacismo do /l/ que o muda em /r/.” (CAMARA JR., 1970, p. 40).

Neste trabalho usamos a terminologia de Câmara Jr. e denominamos rotacismo a realização de um rótico onde esperaríamos uma lateral, ou seja, a troca de uma líquida lateral por uma líquida vibrante como, por exemplo, a realização de [‘bluza] como [‘bruza]. É importante frisar que tal fenômeno foi bastante raro em nossos dados, sendo que os únicos casos, encontrados em textos da escola de zona rural cujo dialeto da comunidade prevê essa variante, estão exemplificados em (19):

(19)

*prantano* (plantando)

*espantario* (espantalho)

Apesar de tal fenômeno ser recorrente em falares rurais, nos textos em que analisamos, a variante de ‘plantando’ ocorreu duas vezes e a variante de espantalho, quatro vezes.

Esse tipo de troca é bastante estigmatizada, não só na escola, mas na sociedade de modo geral. Mollica (1998), em pesquisa sobre o rotacismo e o cancelamento do /r/ em grupos consonantais na escrita, ressalta que pelo fato destes fenômenos sofrerem forte estigma, restaram poucos vestígios desta variante na escrita dos sujeitos pesquisados, alunos de 5ª a 8ª série de uma escola pública. A autora também diz que:

É possível, inclusive, que em comunidades de estratos mais altos na escala social, esse fenômeno não constitua propriamente um problema na alfabetização, uma vez que seus falantes praticamente não o apresentam na língua oral. (MOLLICA, 1998 p.92)

No entanto, até mesmo em comunidades socioeconomicamente menos privilegiadas, como no caso da escola de zona rural pesquisada, o fenômeno, apesar de utilizado na fala, é pouco percebido na escrita, o que nos leva a pensar que a criança já entendeu a diferença entre as modalidades, falada e escrita e, além disso, sabe qual a “preferência” da escola.

#### **4.2.3.2 Metátese**

A metátese é um fenômeno muito comum entre os falantes menos escolarizados. Consiste na mudança de posição de determinado fonema de uma palavra, como no caso de ‘percisá’, em que o fonema /r/ altera sua posição no interior da sílaba: ‘pre’ > ‘per’.

Tendo em vista que a sílaba complexa é a maior causa da metátese, a consoante líquida é a mais atingida, pois pode ocupar, no sistema do Português, a posição de coda ou segundo elemento de ataque complexo, que se caracterizam como posições marcadas e, conseqüentemente, mostram maior probabilidade de variação.

Em nosso corpus, encontramos apenas três vocábulos, todos na escola de zona rural: ‘proque’ para porque, ‘trimino’ para terminou e ‘percurando’ para procurando. Nestes últimos, além da metátese, houve, também harmonização vocálica e monotongação em ‘trimino’ e troca entre as vogais médias ‘e’ e ‘o’ em ‘percurando’. Esse processo de permuta de segmentos, segundo Varella (1993), situa-se no nível inicial e intermediário da alfabetização. No entanto, no caso das palavras mencionadas, como foram encontradas apenas nos textos da escola de zona rural, acreditamos que sejam marcas da influência do dialeto da comunidade pesquisada.

#### 4.2.3.3 Assimilação

A redução da marca morfológica do gerúndio, *-ndo* para *-no* é, em nosso dialeto, traço típico de falares rurais ou rurbanos e foi encontrada em alguns textos da escola pública de zona rural, conforme mostrado em (20).

(20)

*plantano* (plantando)

*comeno* (comendo)

*fazeno* (fazendo)

Há, nestes casos, uma simplificação da sílaba, sendo que a sequência CCV torna-se CV, sílaba canônica do português. De acordo com Cristófaró Silva (1996),

Quando temos [falãdu] a consoante nasal cumpre o seu papel de nasalizar a vogal precedente e /do/ ocorre como a sílaba final. Quando temos [falãnu] a consoante nasal cumpre o seu papel de nasalizar a vogal precedente, mas a consoante nasal irá também ocupar a posição de consoante inicial da sílaba final. (CRISTÓFARO SILVA, 1996, p. 61)

Segundo Ferreira e Tenani (2009, p. 64), o processo fonológico da assimilação ocorre da seguinte forma:

[falar]

[fal[a[ndo]]] sufixação

[fal[ã[ndo]]] nasalização

[fal[ã[nno]]] assimilação

[fal[ã[no]]] redução do “n”

[falãnu] representação fonética

As autoras ressaltam que esse processo fonológico não acontece em todas as palavras terminadas em -ndo, mas apenas nos casos de gerúndio, sendo, portanto, uma regra bloqueada para outras formas, como adjetivos, advérbios ou outros verbos. Entretanto, em nosso *corpus*, encontramos duas vezes, em textos diferentes, o advérbio ‘quando’ grafado como ‘coane’ levando-nos a considerar a variação também neste item lexical.

Cabe salientar que nos dialetos mineiro e carioca, por exemplo, a referida variação não é estigmatizada, sendo estendida, inclusive, a pessoas com nível de escolaridade mais alto. Em nossa região, ao contrário, tais variantes são logo identificadas como variantes de menor prestígio, cujos falantes têm pouca escolaridade, sendo, portanto, altamente estigmatizadas.

Nos textos analisados, apesar das ocorrências de assimilação, constatamos que em muitos outros contextos em que poderia ocorrer tal variação, a norma padrão foi preservada, inclusive em um mesmo texto, como em (21):

(21)

... estava *capinando* para plantar e depois estava *plantano* ...

Este dado revela que, apesar de ainda haver interferência dialetal, já há uma consciência do que a gramática preconiza como padrão. Basta apenas, neste caso, uma sensibilidade do professor para, em vez de simplesmente apontar o erro, mostrar as diferenças entre o código falado e escrito da língua e assinalar as circunstâncias nas quais o aluno poderá usar uma ou outra forma.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal desta pesquisa foi o de analisar, a partir de erros ortográficos, a influência da fala na escrita inicial. Utilizamos para isso textos produzidos espontaneamente por crianças de três diferentes escolas da cidade de Pelotas/RS. Os dados levantados foram classificados em três categorias: erros decorrentes da interferência de regras fonológicas categóricas; erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis graduais; e erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas (cf. BORTONI-RICARDO, 2005). Também observamos categorias extralinguísticas, como tipo de escola, série e sexo.

Considerando nossos dados quantitativamente, vimos que os 664 desvios ortográficos influenciados pela oralidade dividiram-se, em termos percentuais, da seguinte forma: 17% na escola particular, 27% na escola pública urbana e 56% na escola pública de zona rural. Pudemos perceber, portanto, que há grande diferença entre as escolas pesquisadas, especialmente se compararmos a escola particular com a escola pública de zona rural. Tal constatação nos levou a considerar a questão do acesso aos bens culturais, uma vez que podem estar influenciando na apreensão das regularidades da língua.

Pudemos constatar que, embora haja influência da oralidade na escrita inicial ortográfica, há uma diminuição dos desvios na medida em que as séries

avançam. Houve, na quarta série, em todas as escolas, um decréscimo no número de erros, uma vez que do total de grafias não convencionais encontradas, 27% concentraram-se na 1ª série, 33% na 2ª série, 28% na terceira série e 12% na quarta série, fazendo-nos, portanto, considerar o efeito positivo da escolarização em relação às formas padronizadas ortograficamente. A sistematicidade do ensino e o acesso contínuo à leitura e à escrita fazem com que os alunos consigam apreender parte do que é preconizado em termos de regras ortográficas.

Como nosso estudo envolve os pressupostos sociolinguísticos e, geralmente, as pesquisas nesta área apontam para diferenças entre homens e mulheres em relação à língua falada, achamos conveniente controlar a variável extralinguística sexo. No entanto, os números revelaram um equilíbrio – 49% de influência de oralidade na escrita de meninos e 51% na escrita de meninas –, o que nos levou a concluir que, pelo menos na escrita inicial, há indícios de que essa variável não seja relevante.

Em relação às categorias de análise propostas por Bortoni-Ricardo (2005), as quais consideramos pertinentes<sup>14</sup> ao tipo de estudo que desejávamos empreender, constatamos que:

- na categoria *erros decorrentes da interferência de regras categóricas*, em que consideramos apenas as hipossegmentações (como ‘omenino’, ‘edepois’, ‘nafasemda’), os resultados apontaram para o que consideramos como influência das práticas de letramento, uma vez que 10% das hipossegmentações encontradas concentraram-se na escola particular e os outros 90% dividiram-se entre as escolas públicas, sendo que a de zona rural apresentou 61% das grafias não convencionais advindas da hipossegmentação. Sabemos que ao alfabetizando a compreensão do que seja uma palavra não é uma tarefa fácil e, por ser a fala uma cadeia contínua de sinais acústicos, as fronteiras vocabulares,

---

<sup>14</sup> É importante considerar que as categorias propostas pela autora podem – e devem – ser adaptadas e melhor exploradas em estudos mais detalhados que considerem a interface oralidade/escrita.

principalmente àqueles que têm pouco contato com a escrita, apresentam-se como de difícil compreensão gerando, portanto, as grafias segmentadas equivocadamente.

- a categoria *erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis graduais*, que abarcou os fenômenos fonético-fonológicos monotongação (como 'ropa'), alteamento (como 'terminadu'), harmonia vocálica (como 'custurava'), vocalização da palatal (como 'aumoçar'), dentre outros, concentrou o maior número de grafias não-convencionais nas três escolas pesquisadas. Pelo fato de tais variações, na fala, não tornarem o dialeto do falante estigmatizado, elas ocorrem muito frequentemente e, portanto, como aprendizes da modalidade escrita da língua pautam-se inicialmente na modalidade falada, acabam reproduzindo tais variações em suas escritas iniciais.

- em relação aos *erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas*, consideramos o rotacismo (como 'prantano'), a metátese (como 'percurando') e a assimilação (como 'fazeno') como os fenômenos fonético-fonológicos desta categoria, uma vez que são fortemente estigmatizados na sociedade. É importante lembrar, mais uma vez, que tais desvios foram encontrados apenas nas escolas públicas, principalmente na de zona rural, corroborando o que os estudos da área já preveem em função da influência do dialeto sobre a escrita inicial.

Vale ressaltar a importância deste estudo que busca travar um diálogo entre a teoria sociolinguística e a teoria sobre aquisição da linguagem escrita. Em um primeiro momento poderíamos pensar que ambas são apenas galhos individuais, ligados ao mesmo tronco – a linguística – mas que não necessariamente conversariam entre si. Obviamente não tivemos a pretensão de esgotar o assunto e sabemos que há, ainda, muito a ser estudado. No entanto, uma pesquisa como a que propomos pretende trazer contribuição, principalmente, ao ensino da língua portuguesa, tanto nas séries iniciais, como nas séries finais do ensino

fundamental. Ao tomarmos como objeto de pesquisa a influência da variação nos erros ortográficos, não queremos, como alguns poderiam pensar, enfatizar o prescritivismo gramatical, mas, tão somente, entendermos os fenômenos sob um ponto de vista científico e, de alguma forma, então, chamar a atenção dos educadores para a importância de se conhecer a realidade linguística das crianças, visto que, se assim não o for, corre-se o risco de considerar todos os desvios ortográficos da mesma forma, o que prejudicaria muito a abordagem em sala de aula.

Entendemos que a variedade usada pelo aluno deve ser valorizada, na medida em que, como ponto de partida, será usada para reflexão sobre o funcionamento da língua. Nesse caso, para poder compreender a produção escrita das crianças, identificando as suas hipóteses, o professor não pode desconsiderar a fala de seus alunos. Assim sendo, defendemos que o professor deva ser um pesquisador, uma vez que sem este perfil correrá o risco de não perceber as especificidades dos desvios ortográficos.

No entanto, sabemos que é necessário, também, um certo conhecimento linguístico que permitirá ao professor entender o erro e identificar a provável hipótese elaborada pelo aluno. O conhecimento linguístico também dará condições ao professor de perceber quando os erros cometidos pelos alunos deixam de ser “hipóteses” sobre a aquisição da escrita, e se transformam em problemas de escrita ou até mesmo patologias. De posse desse conhecimento, o professor deve ser capaz de elaborar exercícios que auxiliem a criança na superação desses obstáculos.

Não podemos perder de vista o quanto a criança é ativa em seu processo de aprendizagem. Se analisarmos os dados levantados, veremos a sistematicidade do que é produzido. A criança leva em consideração seus conhecimentos linguísticos advindos de suas práticas orais e, em um primeiro momento, os utiliza como hipóteses de escrita. Todavia, assim que suas experiências aumentam, suas hipóteses também se reformulam em direção às

formas-alvo preconizadas pela escola. Podemos perceber isso na diminuição dos erros na quarta série em todas as escolas.

Naturalmente, acreditamos que a escolarização seja responsável por um processo natural de autocorreção na escrita. Todavia, uma metodologia estratégica que considere os problemas mais recorrentes, pode antecipar a solução de problemas já conhecidos na alfabetização o que, de acordo com Mollica (1998), *significa uma otimização didático-pedagógica quanto a regras variáveis*. (p.79)

Assim como este, vários outros trabalhos sobre aquisição da escrita já enfatizaram a relação existente entre as modalidades escrita e oral da língua. Dessa forma, o professor de língua materna não pode ignorar esses conhecimentos, sob pena de taxar as importantes e reveladoras hipóteses levantadas por seus alunos a respeito da escrita como erros absurdos e grosseiros. Acreditamos que é justamente nesse sentido que este trabalho pode contribuir para a ação pedagógica de professores de português, especialmente os das séries iniciais.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, M. B. M.; CAGLIARI, L. C. Textos espontâneos na primeira série: evidência da utilização, pela criança, de sua percepção fonética para representar e segmentar a escrita. **Cadernos Cedex**, v. 14, São Paulo: Cortez, 1985.

ABAURRE, M. B. A relevância dos critérios prosódicos e semânticos na elaboração de hipóteses sobre segmentação na escrita inicial. **Boletim da ABRALIN**, 1991.

\_\_\_\_\_. GALVES, C. SCARPA, E. A interface fonologia-sintaxe. Evidências do português brasileiro para uma hipótese top-down na aquisição da linguagem. In: SCARPA, Ester. (org.). **Estudos de prosódia**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1999.

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

ALKMIM, T. M. Sociolinguística – Parte I. In: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Christina Orgs. **Introdução à Linguística**. Domínios e Fronteiras. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ARAÚJO, M. F. R. de. Considerações sobre a monotongação do ditongo decrescente [Ey] no dialeto de Caxias (MA). **Revista Letras PUC - Campinas**, p. 121-137, dez. 2000.

BATTISTI, E. A redução dos ditongos nasais átonos. In: BISOL, L. e BRESCANCINI, C. (orgs.) **Fonologia e variação: recortes do português brasileiro**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

BISOL, L. **Harmonização Vocálica**: uma regra variável. 1981. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1981.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna** – A sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

\_\_\_\_\_. **Nós chegemu na escola, e agora?** Sociolinguística e Educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas lingüísticas**: o que falar quer dizer. São Paulo, Editora da USP, 1996.

CABREIRA, S. H. **A monotongação dos ditongos orais decrescentes em Curitiba, Florianópolis e Porto Alegre**. 1996. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras e Artes, PUCRS, Porto Alegre, 1996.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e lingüística**. 10ª ed. São Paulo: Scipione, 2003.

CALLOU, D.I. **Variação e distribuição da vibrante na fala urbana culta no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, UFRJ, Faculdade de Letras. Tese de Doutorado, 1979.

CÂMARA Jr. J. M. **Estrutura da Língua Portuguesa**. 38ª ed. Petrópolis, Vozes, 2006 [1970].

CARRAHER, T. N. **Explorações sobre o desenvolvimento da ortografia do Português**. Isto Se Aprende Com O Ciclo Básico. Projeto IPÊ. Secretaria da Educação. São Paulo: SE/CENP, 1986.

CHAMBERS, J. K. **Sociolinguistic theory**. Oxford: Blackwell Publishers, 1995.

CLEMENTS, G.N. **The geometry of phonological features**. Phonology Yearbook, London, n. 2, 1985.

CRISTÓFARO SILVA, T. Fonologia: por uma análise integrada à morfologia e à sintaxe. **Cadernos do Departamento de Letras Vernáculas**. Anais da 2ª

Semana de Estudos Portugueses. v. 2, p. 56-65, Belo Horizonte: FALE/UFMG, 1996.

CUNHA, A. P. N. **A hipo e a hipersegmentação nos dados de aquisição de escrita: um estudo sobre a influência da prosódia**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFPel, Pelotas, 2004.

FARACO, C. A. **Escrita e alfabetização**. São Paulo: Contexto, 1992.

\_\_\_\_\_. Norma-padrão brasileira: desembaraçando alguns nós. In: BAGNO, M. **Linguística da norma**. 2ª ed. São Paulo, Edições Loyola, 2004, p.37-61.

FERREIRA, J. S.; TENANI, L. A redução do gerúndio à luz da Fonologia Lexical. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 59-68, jan.-abr. 2009. Disponível em: <[http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/38/EL\\_V38N1\\_05.pdf](http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/38/EL_V38N1_05.pdf)>. Acesso em: 10 de maio de 2010.

FERREIRO, E. PONTECORVO, C. Os limites entre as palavras. A segmentação em palavras gráficas. In: FERREIRO, Emilia. PONTECORVO, Clotilde. MOREIRA, Nadja Ribeiro. HIDALGO, Isabel García. **Chapeuzinho Vermelho aprende a escrever**. São Paulo: Ática, p. 38-66, 1996.

FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GARCIA, D. Um olhar sociolinguístico para o erro ortográfico. **Anais do VI Congresso Internacional de Educação**, v. 6, São Leopoldo, Casa Leiria, 2009.

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo, Martins Fontes, 1985.

GONÇALVES, C. A. V. & COSTA, R. R. Sobre a interpretação fonológica dos ditongos em português. In: GONÇALVES, C. A. & RONCARATI, C. (orgs.). **Anais do V Congresso da ASSEL-Rio**. Rio de Janeiro: UFF, 1995.

GUIMARÃES, M. R. **Um estudo sobre a aquisição da ortografia nas séries iniciais**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2005.

GUY, G. **Linguistic Variation in Brazilian Portuguese**: Aspects of the phonology, syntax, and language history. University of Pennsylvania PhD dissertation. Published: Sydney: Sydney University, Department of Linguistics, 1981.

HYMES, D. On communicative competence. In: PRIDE, J.B.; HOMES, J. (Eds.). **Sociolinguistics**. Harmondsworth: Penguin, 1972.

KATO, M. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.

LABOV, W. **Padrões sociolingüísticos**. Trad. Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008.

LEMLE, M. Heterogeneidade dialetal: um apelo à pesquisa. **Revista Tempo Brasileiro**. Rio de Janeiro, n. 53/54, 1978.

\_\_\_\_\_. **Guia Teórico do Alfabetizador**. São Paulo: Ática, 1982.

LIMA, J. D. M. **Difusão lexical na vibrante final**. Dissertação de Mestrado. 1992. Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1992.

MASSINI-CAGLIARI, G. **O texto na alfabetização**: coesão e coerência. Campinas, Mercado de Letras, 2001.

MATZENAUER-HERNANDORENA, C. L. A Geometria de Traços na Representação das Palatais na Aquisição do Português. **Letras de Hoje**. Porto Alegre. v. 29, nº 4, p.1-167, dezembro, 1994.

MELLO, V. H. D. **Formação de ditongo em sílaba travada por /s/ na linguagem coloquial gaúcha**. 1994. Dissertação (Mestrado em Letras - Lingüística Aplicada) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Porto Alegre, 1994.

MIRANDA, A. R. M.; MEDINA, S. Z.; SILVA, M. R. da. O Sistema Ortográfico do Português Brasileiro e sua Aquisição. **Linguagem e Cidadania**. Revista Eletrônica, UFSM. Julho/dezembro, 2005; edição 14.

MIRANDA, A. R. M. A aquisição ortográfica das vogais do português: relações com a fonologia e a morfologia. **Revista Letras** (Programa de Pós-Graduação em Letras da UFSM), nº 36, janeiro/junho de 2008.

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

\_\_\_\_\_. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. In: MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. (Orgs.) **Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação**. São Paulo: Contexto, 2003.

\_\_\_\_\_ & PAIVA, M. da C. de. "Restrições Estruturais Atuando na Relação. Entre /L/>/R/ e /R/>0 Em Grupos Consonantais em Português". In : **Boletim da ABRALIN**, nº 11, 1991.

\_\_\_\_\_. "Da Gênese de Grupos Consonantais ao Português Contemporâneo". **Revista Terceira Margem**, Pós-Graduação em Letras da UFRJ, ano 1, nº 1, 1993, p.136-40.

MONARETTO, V. N.O. O apagamento da vibrante posvocálica nas capitais do sul do Brasil. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 275-284, 2000.

MONTEIRO, C. R. **A aprendizagem da ortografia e o uso de estratégias metacognitivas**. 2008. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2008.

MORAIS, A. G. **Ortografia: ensinar e aprender**. São Paulo: Ática, 2003.

NARO, A. J. & SCHERRE, M. M. P. Variação e Mudança Lingüística: fluxos e contrafluxos na comunidade de fala. In: **Cadernos Estudos Lingüísticos**. Campinas (20): 9-16, Jan/Jun. 1991.

OLIVEIRA, M. e NASCIMENTO, M. Da análise de "erros" aos mecanismos envolvidos na aprendizagem da escrita. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 12, p. 33-43, dez. 1990.

PAIVA, M. C. A. 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.

PETTER, M. Linguagem, língua, lingüística. In: FIORIN, J. L. (org.) **Introdução à lingüística I**. Objetos teóricos. São Paulo: Contexto, 2005.

QUEDNAU, L. **A lateral pós-vocálica no português gaúcho**: análise variacionista e representação não-linear, 1993. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1993.

SCHWINDT, L. C. A regra variável de harmonização vocálica no RS. In: BISOL, L.; BRESCANCINI, Cláudia (orgs.). **Fonologia e Variação**: Recortes do Português Brasileiro. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

SCLIAR-CABRAL, L. **Guia Prático de Alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2003.

SIMÕES, D. **Considerações sobre a fala e a escrita**: fonologia em nova chave. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2006.

TASCA, M. **Interferência da língua falada na escrita das séries iniciais**: o papel de fatores lingüísticos e sociais. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2002.

TEIXEIRA, S. M.; MIRANDA, A. R. M. Descrição e análise dos erros ortográficos referentes à grafia das soantes palatais e discussão sobre seu status fonológico. **Anais do CELSUL – URGs**, Porto Alegre, 2008.

TERZI, S. B. A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados. In KLEIMAN, A. B. (org.) **Os Significados do Letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

VARELA, N. K. **Na aquisição da escrita ocorrem processos similares aos da fala?** Porto Alegre, Dissertação de Mestrado em Letras, PUCRS, 1993.

WEINREICH, U., LABOV, W. & HERZOG, M. Empirical Foundations for a Theory of Language. In LEHMANN, W. P. & MALKIEL, Y. (eds). **Directions for Historical Linguistics**, Austin & London: University of Texas Press. pp. 99-188. 1968.

ZORZI, J. L. Aprender e Escrever. **A apropriação do sistema ortográfico**. Porto Alegre: Artmed, 1998.