



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA  
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
LICENCIATURA EM LETRAS: LÍNGUA PORTUGUESA/  
LIBRAS/ LÍNGUA INGLESA**

**ELIENE DOS SANTOS SILVA**

**INTERFERÊNCIAS DE PROCESSOS FONOLÓGICOS NA  
ESCRITA DE ESTUDANTES AMARGOSENSES**

AMARGOSA  
2017

**ELIENE DOS SANTOS SILVA**

**INTERFERÊNCIAS DE PROCESSOS FONOLÓGICOS NA  
ESCRITA DE ESTUDANTES AMARGOSENSES**

Trabalho de conclusão de curso de graduação em Letras: Língua Portuguesa/LIBRAS/Língua Inglesa, do Centro de Formação de Professores, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, como requisito para obtenção do grau de licenciada em Letras: Língua Portuguesa/LIBRAS.

Orientadora: Profa. Dra. Fernanda Maria Almeida dos Santos

AMARGOSA  
2017

**ELIENE DOS SANTOS SILVA**

**INTERFERÊNCIAS DE PROCESSOS FONOLÓGICOS NA ESCRITA DE  
ESTUDANTES AMARGOSENSES**

Trabalho de conclusão de curso apresentado como requisito para obtenção de grau de licenciada em Letras: Língua Portuguesa/Libras/língua Inglesa, Centro de Formação de Professores, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

Aprovação em: Amargosa-BA 18 de Abril de 2017.

Fernanda Maria Almeida dos Santos - Orientadora Fernanda Maria Almeida dos Santos  
Doutora em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia  
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Adielson Ramos de Cristo Adielson Ramos de Cristo  
Doutor em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia  
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Gredson dos Santos Gredson dos Santos  
Doutor em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Bahia  
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

## AGRADECIMENTOS

A Deus, em primeiro lugar, por ter me sustentado nos momentos de angústia e fraqueza e ter me permitido chegar ao final desta jornada.

Aos meus familiares, em especial a minha mãe, Marilene, cujo esforço me possibilitou iniciar a graduação e por ser uma das minhas maiores motivações para concluí-la.

Aos amigos antigos, Lara, Evanize, Bianca e Everton, pela torcida, pela força, carinho e compreensão.

Aos amigos mais novos, Simone, Rosana, Manuela, Laura Juliana, Filipe e Neila, por terem tornado essa jornada menos árdua através dos risos, alegrias e conhecimentos compartilhados e pelas tristezas e angústias divididas. Vocês são os maiores presentes que levarei dessa etapa da vida.

A Pedro, pelo companheirismo e carinho.

Aos professores, pelas preciosas lições compartilhadas, as quais levarei por toda minha vida acadêmica, profissional e pessoal. Em especial a Ângela Vilma, a Tarcisio Fernandes, a Geísa Costa, a Midian Marins, a Adielson de Cristo, a Gredson dos Santos e a Gleide Sacramento, pelos quais tenho grande admiração.

À minha orientadora, Profa. Dra. Fernanda Maria Almeida dos Santos, a quem dedico especial carinho e admiração, pelo exemplo como profissional e como pessoa, pelas palavras de incentivo, pela paciência, pelo conhecimento partilhado, pela disponibilidade... Enfim, por tudo o que é e por tudo o que representa para seus alunos e para o nosso curso.

A todos aqueles que torceram pelo meu sucesso e contribuíram de algum modo para a conclusão deste trabalho.

## RESUMO

Considerando que a ortografia é um aspecto da língua escrita que ainda é supervalorizado pela escola e pela sociedade e que, além disso, desempenha papel linguístico relevante, uma vez que tem como finalidade facilitar a comunicação escrita, acreditamos que é necessário entender as alterações ortográficas motivadas por processos fonológicos, as quais aparecem na escrita de muitos estudantes, observando quais fatores tendem a favorecer o aparecimento desses fenômenos na escrita: foi esse o objetivo maior deste trabalho. Para tanto, utilizamos como aporte teórico os trabalhos de Cagliari (1994, 2002, 2008, 2009), Morais (2007), Simões (2006), Callou e Leite (2009), Botelho e Leite (2006), Bagno (2012) e Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão (2015), Mollica (2003), entre outros. Em campo, a pesquisa foi realizada em uma escola pública estadual do município de Amargosa-Ba, com uma turma de 6º ano composta por 34 estudantes, os quais responderam a três atividades distintas que compuseram o *corpus* da pesquisa. Através dessas atividades, testamos palavras que apresentam contextos linguísticos propícios para a ocorrência dos processos que escolhemos estudar: a ditongação, a monotongação, a epêntese e o apagamento do rótico. A análise das ocorrências mostrou que a epêntese é o processo fonológico que mais incide sobre a escrita dos estudantes participantes. Em seguida, vieram a ditongação, o apagamento do rótico e a monotongação, que apresentaram índices percentuais de ocorrência abaixo de 30%. Observamos também que, em relação às variáveis escolhidas para análise, as linguísticas (principalmente o contexto fonológico seguinte ou anterior) mostraram-se mais relevantes que as extralinguísticas para a ocorrência dos processos estudados. Por fim, chegamos à conclusão que, embora a ditongação, a monotongação, a epêntese e o apagamento do rótico não tenham ocorrido com frequência excessivamente alta, o trabalho sistemático com questões ortográficas que envolvam esses e outros processos fonológicos é pertinente e, mais que isso, necessário, já que o bom desempenho ortográfico é umas das maiores cobranças sociais e escolares, no que diz respeito à escrita.

**Palavras-chave:** Processos fonológicos; Ortografia; Ensino.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Informações básicas referentes aos alunos pesquisados Dados gerais coletados ...	75
Tabela 2 – Percentuais gerais de ocorrências por localidade de moradia dos estudantes .....	76
Tabela 3 – Percentuais de ocorrências por gênero dos estudantes .....	77
Tabela 4 – Percentuais de ocorrências de ditongação por palavra .....	78
Tabela 5 – Percentuais de ocorrência de ditongação por contexto.....	80
Tabela 6 – Percentuais de ocorrência de ditongação de acordo com o contexto fonológico ...	81
Tabela 7 – Percentuais de ocorrência de ditongação de acordo com o ditongo formado.....	82
Tabela 8 – Percentuais de ocorrência de ditongação por localidade dos estudantes.....	82
Tabela 9 – Percentuais de ocorrência de ditongação de acordo com o gênero dos estudantes	83
Tabela 10 – Percentuais de ocorrência de monotongação por palavra.....	84
Tabela 11 – Percentuais de ocorrência de monotongação por contexto.....	85
Tabela 12 – Percentuais de ocorrência de monotongação por tipo de ditongo .....	86
Tabela 13 – Percentuais de ocorrência de monotongação de acordo com a.....	87
Tabela 14 – Percentuais de ocorrência de monotongação de acordo com o gênero dos estudantes .....	87
Tabela 15 – Percentuais de ocorrência de epêntese por palavra.....	88
Tabela 16 – Percentuais de ocorrências de epêntese de acordo com a consoante seguinte .....	90
Tabela 17 – Percentuais de ocorrência de epêntese de acordo com o tipo de consoante perdida .....	91
Tabela 18 – Percentuais de ocorrência de epêntese de acordo com a localidade de moradia dos estudantes .....	92
Tabela 19 – Percentuais de ocorrência de epêntese de acordo com o gênero dos estudantes..	92
Tabela 20 – Percentuais de apagamento do rótico por palavra .....	93
Tabela 21 – Percentuais de apagamento do rótico de acordo com a vogal .....	94
Tabela 22 – Percentuais de apagamento do rótico de acordo com a classe da palavra.....	95
Tabela 23 – Percentuais de apagamento do rótico de acordo com a localidade dos estudantes .....	96
Tabela 24 – Percentuais de apagamento do rótico de acordo com o gênero dos estudantes....	96
Tabela 25 – Desempenho individual dos alunos .....	97

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Percentuais de ocorrências por processo.....	76
Gráfico 2 - Taxas de ocorrência de ditongação por palavra .....	79
Gráfico 3 - Taxas de ocorrência de monotongação por palavra .....	85
Gráfico 4 - Taxas de ocorrência de epêntese por palavra.....	89
Gráfico 5 - Taxas de apagamento do rótico por palavra.....	94
Gráfico 6 - Número de ocorrências por aluno .....	98

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Classificação e distribuição dos fenômenos de acordo com as propostas de Bagno e Botelho e Leite e X Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão .....	19
Quadro 2 - Principais relações de poliandria existentes no dialeto carioca.....	44
Quadro 3 - Resumo das principais relações poligâmicas existentes no dialeto carioca .....	45
Quadro 4 – Resumo dos principais casos das relações de concorrência .....	46
Quadro 5 – Estrutura curricular do curso de Pedagogia (diurno) da UFRB/CFP .....	55
Quadro 6 - Informações básicas referentes aos alunos pesquisados .....	69
Quadro 7 - Palavras testadas para cada processo estudado .....	70



## SUMÁRIO

<b>1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....</b>	<b>10</b>
<b>2. OS PROCESSOS FONOLÓGICOS E SUAS REPERCUSSÕES NA ESCRITA.....</b>	<b>12</b>
2.1 FONÉTICA E FONOLOGIA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	12
2.2 PROCESSOS FONOLÓGICOS .....	16
<b>2.2.1 Ditongação.....</b>	<b>20</b>
<b>2.2.2 Monotongação.....</b>	<b>22</b>
<b>2.2.3 Epêntese.....</b>	<b>26</b>
<b>2.2.4 Apagamento do Rótico .....</b>	<b>30</b>
2.3 INTERFERÊNCIAS DA FALA NA ESCRITA.....	33
<b>3. ORTOGRAFIA, FONOLOGIA E ENSINO.....</b>	<b>39</b>
3.1 ORTOGRAFIA: QUAL A IMPORTÂNCIA?.....	39
3.2 RELAÇÕES ENTRE O SISTEMA ORTOGRÁFICO E O SISTEMA FONOLÓGICO DA LÍNGUA PORTUGUESA.....	41
3.3 ORTOGRAFIA E ENSINO .....	48
<b>3.3.1 Tratando as alterações ortográficas: propostas de Lemle e Morais.....</b>	<b>56</b>
<b>4. METODOLOGIA.....</b>	<b>66</b>
4.1 A PESQUISA .....	66
4.2 O CAMPO DE PESQUISA.....	67
<b>4.2.1 A cidade .....</b>	<b>67</b>
<b>4.2.2 A Escola-Campo .....</b>	<b>68</b>
4.3 A ENTRADA NO CAMPO DE PESQUISA.....	68
4.4 OS SUJEITOS DA PESQUISA .....	69
4.5 A COLETA DOS DADOS.....	69
4.6 A DEFINIÇÃO DAS VARIÁVEIS .....	71
<b>5. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE DADOS.....</b>	<b>74</b>
5.1 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO GERAL DE DADOS .....	74
5.2 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE DADOS ACERCA DO PROCESSO DE DITONGAÇÃO .....	78
<b>5.2.1 Resultados das variáveis linguísticas .....</b>	<b>80</b>
<b>5.2.2 Resultados das variáveis extralinguísticas .....</b>	<b>82</b>
5.3 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE DADOS ACERCA DO PROCESSO DE MONOTONGAÇÃO .....	83
<b>5.3.1 Resultados das variáveis linguísticas .....</b>	<b>85</b>
<b>5.3.2 Resultados das variáveis extralinguísticas .....</b>	<b>87</b>
5.4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE DADOS ACERCA DO PROCESSO DE EPÊNTESE.....	88
<b>5.4.1 Resultados das variáveis linguísticas .....</b>	<b>90</b>
<b>5.4.2 Resultados das variáveis extralinguísticas .....</b>	<b>91</b>
5.5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE DADOS ACERCA DO PROCESSO DE APAGAMENTO DO RÓTICO .....	93
<b>5.5.1 Resultados das variáveis linguísticas .....</b>	<b>94</b>
<b>5.5.2 Resultados das variáveis extralinguísticas .....</b>	<b>96</b>

5.7 OUTRAS QUESTÕES EXTRALINGUÍSTICAS.....	97
5.6 SÍNTESE DOS RESULTADOS .....	99
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>102</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>103</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>106</b>
APÊNDICE A – MODELO DA CARTA DE INFORMAÇÃO À INSTITUIÇÃO.....	107
APÊNDICE B – MODELO DA CARTA DE AUTORIZAÇÃO .....	108
APÊNDICE C – MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO .....	109
APÊNDICE D – MODELO DA CARTA DE AUTORIZAÇÃO DOS RESPONSÁVEIS...	110
APÊNDICE E – MODELO DA PRIMEIRA ATIVIDADE UTILIZADA PARA COLETA DE DADOS .....	111
APÊNDICE F – MODELO DA SEGUNDA ATIVIDADE UTILIZADA PARA COLETA DE DADOS .....	112
APÊNDICE G – MODELO DA TERCEIRA ATIVIDADE UTILIZADA PARA COLETA DE DADOS .....	113
APÊNDICE H – MODELO DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ESTUDANTES.....	114
APÊNDICE G – MODELO DO QUESTIONÁRIO APLICADO À DIREÇÃO DA ESCOLA .....	116
APÊNDICE I – PLANILHA DE DADOS .....	117

## 1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Ao olharmos um texto no intuito de corrigi-lo, um dos aspectos sobre os quais automaticamente recai nossa atenção é a correta grafia das palavras. Tal como o metal é atraído pelo imã, as palavras grafadas de modo equivocado parecem saltar às vistas. Nesse sentido, pode-se dizer que a ortografia ocupa lugar de importância não somente dentro da escola, mas também fora dela.

A ortografia torna-se ainda mais importante porque a sociedade costuma entender o seu domínio como condição para a escrita de um bom texto. Além do escrever bem, a questão do conhecimento ortográfico apresenta outra dimensão, pois como Cagliari (2002, p.44) afirma “[...] a grafia das palavras revela de imediato o grau de escolaridade das pessoas. [...]”. Com isso, o desconhecimento do sistema ortográfico se torna, muitas vezes, motivo de escárnio e discriminação social.

O processo de aquisição das regras do sistema ortográfico é complexo e o seu ensino se configura como um dos grandes problemas do período de alfabetização, podendo até mesmo ser considerado o calcanhar de Aquiles das aulas de língua portuguesa. Entretanto, as dificuldades ortográficas não estão fixadas apenas na fase de alfabetização, pois é notório que a ortografia ainda é um problema para estudantes que estão cursando outros níveis de ensino e, inclusive, para aqueles que já deixaram os bancos escolares.

Observa-se também que muitos desses equívocos que têm aparecido na escrita dos alunos são ainda reflexos de interferências da fala, algo que, em tese, deveria ter sido superado durante as séries iniciais.

Levando em consideração o cenário traçado, surge o seguinte questionamento: *Quais fatores influenciam o aparecimento de alterações ortográficas decorrentes da interferência de processos fonológicos na escrita dos estudantes amargosenses do 6º ano do ensino fundamental?* A busca pela resposta a este problema é o que motivou a realização desta pesquisa.

Desse modo, o objetivo geral deste trabalho é investigar a interferência de processos fonológicos na escrita de estudantes amargosenses do 6º ano do ensino fundamental, observando quais fatores linguísticos e extralinguísticos favorecem o aparecimento desses processos. Mais especificamente, tencionamos observar a frequência de ocorrência e as variáveis que mais influenciam no aparecimento dos processos de ditongação, monotongação, epêntese e apagamento do rótico na escrita desses estudantes. Além disso,

pretendemos discutir a relação entre a ocorrência dessas alterações ortográficas e o ensino de ortografia.

Entre os principais autores que fundamentam esta pesquisa estão Cagliari (1994, 2002, 2008, 2009) e Morais (2007), tratando de questões relativas à ortografia. Em conjunto com Cagliari, é utilizado o trabalho de Simões (2006), para a discussão sobre as relações entre fala e escrita. Callou e Leite (2009) e Vagones (1980) aparecem fundamentando a discussão sobre fonética e fonologia. Já os trabalhos de Botelho e Leite (2006), Bagno (2012) e Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão (2015) fornecem os subsídios para a problematização dos processos fonológicos.

Espera-se que este trabalho, ao apontar a importância de se repensar o ensino de ortografia, possa servir de referencial para os professores de língua portuguesa da rede básica de educação, estimulando-os a pesquisarem interferências de processos fonológicos na escrita de seus alunos para que, partindo dos resultados obtidos, possam organizar atividades condizentes com as dificuldades apresentadas pelos discentes. Espera-se também que esta pesquisa possa servir de referencial para futuros trabalhos na área.

Para tanto, além desta seção introdutória, o trabalho está segmentado em mais cinco capítulos. No segundo capítulo, são tecidas discussões a respeito da fonética e da fonologia e do conceito e tipos de processos fonológicos. Fazemos também a apresentação de alguns trabalhos sobre interferências da fala na escrita. No terceiro capítulo, discorreremos sobre a ortografia e suas relações com a fonologia, além de aspectos relativos ao ensino. Após isso, apresentamos, no quarto capítulo, os procedimentos realizados para o desenvolvimento da pesquisa. No quinto capítulo, apresentamos os resultados e a análise dos dados encontrados para os processos estudados: ditongação, monotongação, epêntese e apagamento do rótico. Em seguida, temos, por fim, as considerações finais.

## 2. OS PROCESSOS FONOLÓGICOS E SUAS REPERCUSSÕES NA ESCRITA

Este capítulo apresenta discussões teóricas pertinentes ao desenvolvimento do tema da presente pesquisa. Na primeira seção, discorreremos brevemente sobre a Fonética e a Fonologia, áreas de conhecimento que fornecem as bases para o estudo dos processos fonológicos, tema discutido na segunda seção. Na última seção, apresentamos alguns estudos que, assim como este, debruçaram-se sobre as interferências da fala na escrita, mais especificamente, no que diz respeito aos reflexos dos processos fonológicos na ortografia de estudantes.

### 2.1 FONÉTICA E FONOLOGIA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Embora a Linguística – nos moldes atuais – seja considerada uma disciplina recente, o interesse pelo estudo da língua é bem antigo: existem reflexões sobre essa questão desde a antiguidade clássica. Do mesmo modo, a curiosidade pela fala e pelos distintos sons que a caracterizam não é recente. A própria criação do alfabeto, conforme assinala Vagones (1980), é uma prova evidente do empenho do homem para entender o componente sonoro das línguas.

Discorrendo a respeito da história da fonética, Vagones (1980) explica que vieram da Índia (séc. IV AC) as mais antigas reflexões conscientes sobre os fatos da língua das quais se tem notícia, sendo Panini, importante autor da época, considerado o fundador da fonética articulatória por ter escrito um tratado minucioso sobre os pontos de articulação do sânscrito.

Embora os estudos hindus tenham precedência em relação aos gregos, eles só vieram à tona no século XIX e, por isso, foram os gregos que forneceram o legado teórico para os estudos sobre a linguagem humana que se desenvolveram na Europa, tanto no âmbito da Linguística de modo mais geral quanto no que diz respeito especificamente aos sons. O sistema de classificação dos sons das línguas em vogais e consoantes, por exemplo, é uma das contribuições mais notáveis deixadas pelos gregos. Callou e Leite (2009, p. 48) chamam a atenção para o fato de que durante a predominância do pensamento grego, “[...] o estudo fonético se limitava ao estabelecimento do valor das letras do alfabeto da língua escrita e os sons das línguas estrangeiras eram aproximados e reduzidos ao valor das letras do alfabeto grego e do latino”.

De acordo com o que se pode ver em Vagones (1980), a crescente importância dada à língua escrita durante a Idade Média fez com que os estudos sobre os sons da fala perdessem espaço. No largo período de tempo pelo qual se estendeu a Idade Média, o único feito que se destaca nesse âmbito é o trabalho de um islandês não identificado que realizou uma minuciosa descrição de sua língua no século XII. Essa descrição fonética é considerada como a primeira a ser feita de maneira independente da escrita e também como uma antecipação do alfabeto fonético e de alguns princípios fonêmicos que vieram a ser desenvolvidos plenamente apenas no século XX (CALLOU; LEITE, 2009).

No século XV, período do Renascimento, o interesse pelos sons da fala foi reavivado e, sobretudo na França e na Inglaterra, começaram a surgir preocupações pela ortografia e enunciação das palavras. “[...] Entretanto, ao lado de observações bem feitas, essas tentativas de descrição dos sons eram geralmente muito superficiais, baseadas em etimologias e, além disso, frequentemente fantasiosas. Assim, as soluções eram geralmente inadequadas” (VAGONES, 1980, p.181). Foi a partir do século XVI que os avanços nos estudos sobre os sons começaram a aparecer de modo mais expressivo, com destaque para os trabalhos de Hart e Madsen Aarhus (séc. XVI), que apresentaram um coerente sistema articulatório para vogais e consoantes, e de Wallis (séc. XVII), que propôs uma classificação articulatória para as vogais a qual, de acordo com Vagones (1980), permitiu inclusive entrever o princípio da ressonância<sup>1</sup>.

No século XVIII, os estudos de fonética avançaram ainda mais e se dirigiram também para o campo experimental. Dessa vez, além de estudiosos da linguagem, cientistas de áreas como a Física, a exemplo de Dodart e Ferrein, também entram em cena e começam a estudar a produção da fala, tentando descrevê-la por meio da comparação com instrumentos musicais, porém sem qualquer interesse normativo e/ou gramatical. Trata-se, de acordo com Vagones (1980), do estudo do som pelo som. Wolfgang von Kempelen, um dos pioneiros da fonética experimental, criou nessa época a “máquina falante”, aparelho que visava imitar os ressoadores do órgão fonador humano.

No século XIX, aparelhos como o quimógrafo e o palato artificial, adaptados da medicina por Rousselot (dialetólogo e foneticista), começaram a ser utilizados para verificar as características dos sons da fala e a consequência disso foi a rápida evolução dos estudos fonéticos, sobretudo no campo experimental, devido à enorme quantidade de detalhes sobre

---

<sup>1</sup> Princípio físico que tem a ver com o aumento da amplitude de uma onda (sonora, magnética, mecânica, etc.). “Ocorre quando a frequência da vibração forçada de um objeto se iguala a frequência natural dele” (HEWITT, 2011, p. 363) HEWITT, Paul G. Física Conceitual. 11. ed. Porto Alegre: Bookman, 2011.

os sons que esses aparelhos permitiram observar. No entanto, Vagones (1980) mostra que pouco a pouco alguns pesquisadores começaram a compreender que alguns desses detalhes eram irrelevantes para a comunicação e, assim, começou a busca pela distinção entre os sons propriamente ditos e o que atualmente conhecemos por fonemas.

Foi só no final do século XVIII que surgiu o termo *fonologia*, designando a ciência dos sons da fala. No entanto, conforme Callou e Leite (2009), foi apenas bem mais tarde, com grande contribuição do pensamento de Saussure, sobretudo no que diz respeito à dicotomia *langue-parole*, que houve uma reinterpretação linguística do termo, o que, inclusive, tornou possível a distinção entre *fonética* e *fonologia*. Outra figura importante nesse processo de diferenciação foi Baudouin de Courtenay, que – nos anos finais do século XIX – tentou distinguir os elementos sonoros que desempenham papel na significação daqueles que eram resultado das realizações individuais dos usuários de uma língua (CALLOU; LEITE, 2009). No entanto, a fonologia só se constituiu enquanto disciplina distinta da fonética em 1928, no 1º Congresso Internacional de Linguística, através dos trabalhos dos componentes do Círculo Linguístico de Praga, entre eles, Trubetzkoy e Jakobson.

Entre os conceito mais importante na área da fonologia está o de *fonema*, termo que desde o seu aparecimento foi utilizado com diferentes acepções. No século XIX, por exemplo, o fonema equivalia simplesmente a uma unidade de som. No entanto, no final desse mesmo século, através dos esforços de Courtenay, a noção de fonema ganhou um novo sentido, passando a significar também a forma psíquica do som da fala, em outras palavras, um som ideal que um falante espera reproduzir quando fala (CALLOU; LEITE, 2009). Foi apenas no século XX que o conceito de fonema chegou à acepção que hoje conhecemos. Conforme explicam Callou e Leite (2009, p. 35)

O conceito de fonema, porém, só foi formulado com maior precisão a partir de 1930 nos trabalhos do Círculo Linguístico de Praga. A noção tal como usada hoje em dia já estava implícita em Saussure em sua dicotomia *langue-parole* (língua-fala). O fonema é uma unidade da *língua* e sons ou fones são unidades da *fala*.

Na atualidade, tanto fonética quanto fonologia estão definitivamente constituídas como disciplinas separadas e possuem objetos de estudos distintos. São disciplinas irmãs, tendo as duas, a princípio, o mesmo ponto de partida de estudo: os sons. Não obstante, entre elas existe uma diferença básica, mas primordial, pois enquanto a fonética se preocupa em

descrever os sons da *fala*, o foco da fonologia são os sons da *língua*, conforme já assinalado anteriormente, sendo que essa última possui alto grau de dependência da primeira (HENRIQUES, 2007). Pertencente à área dos estudos linguísticos, a fonética é a ciência que vai se ocupar em realizar a descrição, a transcrição e a categorização dos sons. De acordo com Callou e Leite (2013, p.11), o papel desta ciência é fazer a descrição dos “sons da linguagem e analisar suas particularidades articulatórias, acústicas e perceptivas”. Ampliando este conceito, Simões (2006) mostra que a fonética é um campo da linguística que

[...] se ocupa do levantamento de todos os sons produzidos pelos falantes - sons da fala - com vistas a viabilizar as distinções dialetais que caracterizam comunidades linguísticas e, conseqüentemente, seu subagrupamento *geográfico* (pelas variações diatópicas), *social* (pelas variações diastráticas) ou mesmo *individual* (pelas variações diafásicas) (SIMÕES, 2006, p. 17-18, grifos do autor).

Preocupando-se mais com a língua, a fonologia em contraste com a fonética, não irá voltar-se para as questões do plano das variações dialetais, mas para o estudo das diferenças fonemáticas responsáveis pelas distinções de sentido em uma língua (SIMÕES, 2006). Silva (2011) conceitua a fonologia da seguinte maneira:

[...] disciplina da linguística que investiga o componente sonoro das línguas naturais do ponto de vista organizacional. Determina a distribuição dos sons e contraste entre eles, com ênfase na organização dos sistemas sonoros. Caracteriza-se também pela boa formação das sílabas e dos aspectos suprasegmentais, como por exemplo, o tom e o acento (SILVA, 2011, p.110, grifos do autor).

Callou e Leite (2009) vão além, acrescentando à conceituação supracitada algumas outras informações de extrema importância para obtermos uma dimensão mais ampliada do campo de trabalho da fonologia:

À fonologia cabe estudar as diferenças fônicas *intencionais, distintivas*, isto é, que se vinculam a diferenças de significação, estabelecer como se relacionam entre si os elementos de diferenciação e quais as condições em que se combinam uns com os outros para *formar morfemas, palavras e frases* (CALLOU; LEITE, 2009, p. 11, grifos nossos).



Desse modo, é válido afirmar que a fonética e a fonologia são áreas de extrema importância para a compreensão de diversos aspectos da linguagem humana, especialmente aqueles que dizem respeito à manifestação da fala e aos seus diferentes modos de realização. No entanto, a relevância dessas disciplinas não se limita ao plano da fala, uma vez que as variações que ocorrem na superfície da língua podem resultar em mudanças linguísticas que são transportadas inclusive para a língua escrita, alterando assim a forma ortográfica de determinadas palavras.

Ciente do estreito vínculo existente entre ortografia, fonética e fonologia, pode-se afirmar que conhecer alguns aspectos de fonética e fonologia da língua é importante para o aluno e essencial para o professor que deseja garantir que seus alunos construam um conhecimento sólido a respeito da ortografia de sua língua. “Assim, ao invés de um professor se irritar com os erros de seus alunos pode, se tiver uma formação em lingüística, deles tirar bom proveito para uma reanálise da língua [...]” (CALLOU; LEITE, 2009, p. 115). Na verdade, é necessário que, partindo da reanálise sugerida pelas autoras, sejam criados mecanismos para identificação das causas dos problemas ortográficos enfrentados pelos alunos e elaboradas abordagens e atividades adequadas para que essas dificuldades sejam superadas.

Nesse sentido, conhecer os processos fonológicos que atuam sobre a fala é de extrema importância para que se possa fazer a distinção entre as alterações ortográficas que são motivadas por interferências fonológicas e aquelas que são motivadas pela arbitrariedade do sistema ortográfico. Assim, a sessão seguinte apresenta o conceito e os principais tipos de processos fonológicos.

## 2.2 PROCESSOS FONOLÓGICOS

As sociedades, de modo geral, passam por diferentes transformações, seja nos campos econômico, cultural e político ou, até mesmo, no âmbito das relações interpessoais. Essas transformações sociais podem ser profundas e permanentes, alterando a estrutura na qual se fundamenta uma sociedade e mudando, portanto, os rumos de sua história<sup>2</sup> (LAKATOS; MARCONI, 1990) ou podem ser mais superficiais, se manifestando, por exemplo, na modificação das formas de vestir, nos hábitos, gostos e nos modos de falar de uma sociedade específica.

---

<sup>2</sup> Rocher (1971 apud LAKATOS; MARCONI, 199, p. 283) dá a esse tipo de transformação o nome de mudança social.

Considerada pela visão sociolinguística como um fenômeno social, a língua, sobretudo a falada, também passa por transformações, pois para cumprir integralmente seu papel social precisa ser tão heterogênea e plural quanto a sociedade a que serve (LUCCHESI; ARAÚJO, s/d). As transformações que ocorrem no nível fonético da língua são denominadas de metaplasmos, segundo Botelho e Leite (2006) e Bagno (2012) ou de processos fonológicos, conforme Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão (2015). As autoras conceituam esses processos da seguinte maneira:

[...] são as modificações que os morfemas sofrem quando se combinam para formar as palavras. Eles podem alterar ou acrescentar traços articulatorios, eliminar ou inserir segmentos, e esses processos fonológicos podem ser classificados em função das alterações que ocorrem nos segmentos (SEARA; NUNES; LAZZAROTTO-VOLCÃO, 2015, p. 140).

Conforme Botelho e Leite (2010), esses processos de transformação ocorrem desde a passagem do Latim para o português e continuam em vigência em nossa língua atual. Desse modo, essas transformações podem ser estudadas numa perspectiva diacrônica, observando as modificações sofridas por um vocábulo ao longo dos tempos, ou sincrônica, pensando, por exemplo, apenas nas causas linguísticas e/ou extralinguísticas que favorecem a ocorrência de determinado fenômeno.

Bagno (2012) mostra que existem quatro tipos de metaplasmos que ocorrem com regularidade na língua portuguesa, são eles: os metaplasmos por acréscimo, por supressão, por transformação e por transposição.

Os metaplasmos por acréscimo, conforme o nome já indica, ocorrem quando há a inserção de um fonema no meio, início ou fim de palavra. São exemplos dessa categoria os fenômenos de prótese (lembrar → alebrar), epêntese (advogado → adevogado) e paragoge (variz → varize). Os metaplasmos por supressão ocorrem quando um fonema ou sílaba é eliminado do vocábulo. Assim como ocorre nos metaplasmos por acréscimo, essas supressões também podem acontecer em início, meio ou fim de palavra. São exemplos desses processos: aférese (você → cê), síncope (paralelepípedo → paralepípedo) e apócope (andar → andá) (BAGNO, 2012; BOTELHO; LEITE, 2006).

Os metaplasmos por transposição acontecem quando um fonema ou acento tônico troca de posição no interior de uma palavra. Esse deslocamento pode ocorrer no interior de uma mesma sílaba, de uma sílaba para outra ou por recuo ou avanço do acento tônico. Como

exemplos desses processos temos a metátese (perguntar → preguntar), a hipértese (nervoso → nevroso) e o hiperbibasmo (gratuito → grátuito). Por fim, os metaplasmos por transformação são aqueles que “ocorrem quando um fonema de um vocábulo se transforma, passando a ser outro fonema distinto em lugar do primeiro” (LEITE; BOTELHO, 2006, p.6). Fazem parte dessa categoria os seguintes processos: rotacismo (planta → pranta), metafoia (primeiro → premeiro), nasalização (idiota → indiota), palatização (família → família), sonorização (cuspir → guspir), etc.

Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão (2015), estudando os mesmos fenômenos, propõem uma classificação distinta, agrupando os processos fonológicos de acordo com as seguintes categorias: *assimilação, reestruturação silábica, enfraquecimento e reforço, neutralização*. As autoras explicam que os processos de *assimilação* ocorrem quando um segmento adquire os traços distintivos de um segmento vizinho. Compõem esta categoria os processos de palatalização, labialização, nasalização, vozeamento e harmonia vocálica. É interessante notar que nessa categoria estão contemplados alguns dos processos que Bagno (2012) classifica como metaplasmos de transformação.

A *reestruturação silábica* acontece através da eliminação ou adição de um segmento vocálico ou consonantal. Os processos de reestruturação silábica podem ocorrer de duas maneiras: através da transformação de dois segmentos em um só ou através da permuta entre os segmentos. No primeiro caso, a mudança mais frequentemente ocorre quando uma sílaba complexa é transformada em sílaba simples (próprio → própio), atendendo assim à estrutura silábica básica do português brasileiro, a saber consoante-vogal (CV). O segundo caso caracteriza-se como sendo a alteração da posição ocupada por um fonema em uma sílaba (lagarto → largato) (SEARA; NUNES; LAZZAROTTO-VOLCÃO, 2015).

*Enfraquecimento e reforço* é a categoria de processos que ocorrem “quando os segmentos são modificados de acordo com sua posição na palavra” (SEARA; NUNES; LAZZAROTTO-VOLCÃO, 2015, p.145). Nessa categoria, as autoras colocam os processos de síncope e ditongação. A última categoria discutida pelas autoras é a *neutralização*, a qual acontece quando os segmentos se unem em um contexto linguístico específico: vogais em posição átona final.

O quadro 1 apresenta a distribuição de alguns processos fonológicos de acordo com os trabalhos de Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão (2015), Bagno (2012) e Leite e Botelho (2006). A partir do quadro, podemos observar que não há correspondência direta entre as diferentes categorias propostas pelos autores, ou seja, os fenômenos que estão agrupados numa determinada categoria de um autor não estão todos juntos numa única categoria dos

outros autores. Além disso, pode-se observar também que de acordo com a categorização proposta por Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão (2015), alguns processos podem ser encaixados em mais de uma classe, como ocorre com a epêntese.

**Quadro 1** – Classificação e distribuição dos processos de acordo com as propostas de Bagno e Botelho e Leite e X Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão

		PROCESSOS FONOLÓGICOS Seara, Nunes, Lazzarotto-Volcão (2015)			
Categorias		Enfraquecimento e reforço	Assimilação	Reestruturação silábica	Neutralização
<b>METAPLASMOS</b>  <b>Bagno (2012), Leite e Botelho (2006)</b>	Por acréscimo	→ Epêntese		→ Epêntese	
	Por supressão	→ Síncope		→ Síncope → Haplologia	
	Por transformação	→ Ditongação → Monotongação	→ Palatalização → Nasalização	-----	→ Alçamento de vogais médias-altas para altas (em posição átona final)
	Por transposição			→ Metátese	-----

A ocorrência de alguns desses processos no falar dos usuários de uma língua é, muitas vezes, considerada como erro pelos puristas e defensores da norma culta da língua, gerando estigma e preconceito para quem o pratica. Por outro lado, a vertente dos estudos sociolinguísticos não trata esses fenômenos como casos de erro, mas de variação linguística, fenômeno que mostra que “nos diferentes níveis de uma língua (fonético-fonológico, morfossintático ou semântico-pragmático) podem existir diferentes formas de igual valor, passíveis de serem substituídas umas pelas outras” (TASCA, 2002, p. 17).

O grande problema em se considerar erro a ocorrência desses processos é que, como problematiza Tasca (2002, p. 19), essa postura “é fator de marginalização das pessoas menos favorecidas, uma vez que sua fala é estigmatizada pelos que ignoram a legitimidade dos usos linguísticos que diferem da norma”. Por outro lado, a adoção de um ponto de vista que aceita a noção de variação linguística auxilia na eliminação dos preconceitos linguísticos, já que a vertente sociolinguística se preocupa em procurar as explicações dos fatores que promovem essa variação e não em fazer prescrições sobre o "correto" uso da língua.

Contudo, nota-se que essa variação presente na fala acaba sendo transportada para a escrita de alunos tanto das séries iniciais quanto das turmas mais avançadas. Neste caso, a

questão já se complica um pouco mais, pois se na fala, por sua natureza mais dinâmica e flexível, várias formas podem coexistir, em alguns níveis/situações de escrita isso não é admitido.

Os casos em que a escrita sofre alterações ortográficas decorrentes de interferências da fala, ou mais especificamente da influência de processos fonológicos, são mais recorrentes na escrita de estudantes na fase inicial da alfabetização, pois eles têm a língua falada como base para a criação de hipóteses sobre a língua escrita (BORTONI-RICARDO, 2006). No entanto, essas alterações aparecem também na escrita de estudantes que já ultrapassaram o momento da alfabetização e, nesses casos, deve-se também buscar outras explicações para ocorrência do fenômeno.

Cagliari (2008) afirma que há um despreparo por parte da escola para lidar com a ortografia, visão corroborada por Morais (2007), que afirma que “[...] o ensino de ortografia não evoluiu quando comparado a outros aspectos do ensino da língua portuguesa. [...]”. Desse modo, pode-se pensar que uma das possíveis explicações para a persistência do aparecimento de alterações ortográficas decorrentes de interferências de processos fonológicos na escrita de alunos de séries mais avançadas reside no fato de que a escola não vem lidando bem com o conteúdo ortografia, nem com as relações entre fala e escrita.

Pensando nessa conturbada relação entre fala e escrita, nas seções posteriores discorreremos sobre a ditongação, a monotongação, a epêntese e o apagamento do rótico, fenômenos que, conforme atestam pesquisas da área, são produzidos frequentemente por falantes do português brasileiro e que, por consequência, acabam sendo transportados para a escrita, sobretudo de estudantes das séries iniciais e do Ensino Fundamental, embora seus aparecimentos não se restrinjam a esses níveis de escolaridade.

### **2.2.1 Ditongação**

De acordo com Camara Júnior (2011), a ditongação é uma “mudança fonética que consiste na formação de um ditongo sistemático a partir de uma vogal simples. Leite e Botelho (2006) demonstram ainda que a ditongação pode ocorrer também através do deslocamento de um segmento vocálico para a sílaba imediatamente anterior, transformando um hiato em um ditongo, como ocorre, por exemplo, com a palavra 'saudar' que passa de sa-u-dar para sau-dar, sendo essa última, de acordo com os autores, o modo de pronúncia mais recorrente.

Conforme aponta Oliveira (2008), há registros da ditongação no português escrito desde o século XIX. Camara Júnior (2011) mostra que, no português moderno, esse processo ocorreu em dois casos:

1) vogal tônica em hiato, quando: a) média anterior, com o desenvolvimento de um ditongo /éy/ ou /êy/, indicado na grafia moderna (ex.: *ideia, veia*); b) média posterior fechada com o desenvolvimento de um ditongo /ôw/, não indicado na grafia e inexistente nas zonas dialetais em que houve a monotongação do ditongo /ôw/ (ex.: *boa*, pronunciado como /bôwa/); 2) dialetalmente, para a vogal tônica final travada por /s/ pós-vocálico, com o desenvolvimento dos ditongos de pospositiva /y/ (ex.: *pás, és, fez, sós, flux, cãs*, pronunciadas então - /pays/, /fêys/, /sóys/, /flúys/, /kay(n)s/) (CAMARA JÚNIOR, 2011, p. 123-124).

Diante da citação acima, podemos perceber que a ditongação pode ocorrer tanto através da inserção da semivogal [y] quanto da semivogal [w]. Além disso, de acordo com Leite, Callou e Moraes (2003, p. 232) citados por Oliveira (2008, p. 169) esse processo pode ocorrer também através da “modificação de uma consoante, em posição de coda silábica (mal >ma[w]; arco-iris > a[w]co-iris ou a[y]co-iris)”.

Oliveira (2008), em artigo intitulado de *O verso e o reverso: redução de ditongos e ditongação em textos escritos por negros no Brasil Oitocentista*, observou a presença de processos de ditongação e monotongação em 290 documentos escritos no decorrer do século XIX. Para o processo de ditongação, o autor encontrou 721 ocorrências as quais tinham como contexto favorecedor principalmente as palavras monossilábicas com sílaba travada em /S/ - no caso dos ditongos formados pela inserção de [y]. Já em relação à ditongação formada pelo acréscimo de [w], Oliveira (2008) explica que o fenômeno só ocorreu em sílabas tônicas com 65,4% das ocorrências e em sílabas pretônicas, com 34,6% dos casos.

Os resultados da pesquisa de Oliveira (2008) mostraram ainda que apesar da ditongação poder ocorrer através da inserção de [y] e [w] ou pela modificação de consoante em posição de coda, são mais frequentes os casos com a inserção do [y], que obteve 82,5% (595) de um total de 721 ocorrências. É interessante pontuar que, para essa variável, os resultados de Oliveira (2008) mostram que o principal ditongo formado foi o [ey], que apareceu 391 vezes na amostra estudada pelo autor. A ocorrência de ditongo por meio da inserção de [w] ocorreu somente em 17,2% (124) dos casos. Para a vocalização da consoante, o autor encontrou apenas 0.3% (02) de ocorrências de ditongação.

Mais recentemente, Silva (2015) no trabalho *Da fala para a escrita: uma abordagem da monotongação e da ditongação na escrita* produziu um módulo didático a fim de contribuir para a diminuição da ocorrência desses fenômenos na escrita dos estudantes. À elaboração do material seguiu-se o seu teste, aplicado numa escola da rede estadual da cidade de Aracaju-SE que oferta o Ensino fundamental e Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os 21 participantes selecionados para a pesquisa cursavam o 6º ano e tinham entre 10 e 13 anos de idade. O módulo montado era composto por atividade diagnóstica e, posteriormente, aulas sobre ditongos, sobre regularidades ortográficas referentes à ditongação e à monotongação e sobre a relação fala/escrita. Conforme explica Silva (2015), durante as aulas foram promovidas diversas atividades com palavras com contextos favorecedores do fenômeno e que continham estímulo ortográfico e visual da palavra.

Analisando os dados extraídos da atividade diagnóstica, Silva (2015) notou que o ambiente fonológico que favorece a ocorrência da ditongação é o que apresenta vogal forte + consoante sibilante nas palavras oxítonas e em monossílabas tônicas. Além disso, a autora notou também que o processo de hipercorreção podia desencadear a ditongação.

Ao analisar os dados obtidos através das atividades realizadas após as instruções, Silva (2015) notou que o índice de ocorrência da monotongação e da ditongação foi bem menor em comparação com os resultados obtidos através da atividade diagnóstica. Isso mostra que investir em atividades direcionadas e diversificadas, com teor mais lúdico, em detrimento das repetitivas atividades de cópia tradicionalmente usadas nas aulas com conteúdo ortográfico, pode ser uma boa saída para a amenização dos problemas de escrita relacionados à ortografia.

### **2.2.2 Monotongação**

Conforme conceitua Camara Júnior (2011, p. 211), monotongação é a “mudança fonética que consiste na passagem de um ditongo a uma vogal simples, como a passagem em latim de *ae* para /è/ e em latim vulgar de *au* para *o* (*pauper* > *\*popper*; cf. port. *pobre*)”. A definição aparentemente simples pode, no entanto, esconder um conflito. Oliveira (2008), partindo da supracitada definição de Camara Júnior, problematiza o alcance de aplicação do termo monotongação. De acordo com o autor, a definição de Camara Júnior, a princípio, parece se aplicar a qualquer redução de ditongo independente de sua motivação, entretanto trabalhos mais recentes (Oliveira não cita quais) sugerem que o uso do termo é mais apropriado para se referir aos ditongos decrescentes que perdem suas semivogais. Assim,

Oliveira (2008) adota em seu trabalho a nomenclatura ‘redução de ditongo’ ao invés de monotongação, por acreditar que o termo abrange melhor as ocorrências do *corpus* por ele estudado. Ainda assim, neste trabalho optamos por tratar o fenômeno simplesmente por monotongação.

Após apresentar uma tabela com exemplos de palavras com ambientes propícios para a aplicação da regra de monotongação (ex.: peixe, freira, queijo, depois), Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão explicam que os ditongos [ej] e [oj] se monotongam quando seguidos de consoantes fricativas e do tepe. Para esse processo, as autoras formulam a seguinte regra:

[...] a sequência de vogais /e o/ (traços: [-cons], [+sil], [-alto], [-baixo]) seguidos do glide, tem esse glide apagado transformando-se em uma vogal simples. Isso ocorre quando essa sequência se encontra em sílaba acentuada diante de consoantes fricativas e tepe (traços [+cons], [-soante], [+cont]). (SEARA; NUNES; LAZZAROTTO-VOLCÃO, 2015, p. 149)

A partir da regra exposta acima, podemos dizer que as autoras concordam com Oliveira (2008) em relação ao termo monotongação referir-se à redução de ditongos decrescentes.

Na pesquisa *Interferências da língua falada na escrita de séries iniciais – o papel dos fatores linguísticos e sociais*, Tasca (2002) investigou a variação dos ditongos decrescentes [ey] e [ow] e do segmento lateral [l] em posição de coda silábica. A pesquisa foi realizada no período de 2000 a 2002 em quatro escolas (duas públicas e duas particulares) de Porto Alegre, com turmas de 2<sup>a</sup>, 3<sup>o</sup> e 4<sup>a</sup> séries, totalizando 496 informantes. Para cada série foram selecionadas duas turmas<sup>3</sup> em cada escola para participar da pesquisa, pois a pesquisadora queria analisar o impacto que a orientação prévia a respeito das diferenças entre fala e escrita teria sobre a ocorrência das variações na escrita. Desse modo, para cada série, uma turma recebeu instrução antes da aplicação dos testes e a outra não.

Os resultados encontrados por Tasca (2002) mostram que, dentre as variáveis extralinguísticas, influenciaram na ocorrência da variação do ditongo [ey] > [e] as variáveis escolaridade, tipo de escola e orientação direcionada. A variável sexo não se mostrou relevante.

---

<sup>3</sup> Tasca informa que em duas escolas (uma pública e uma particular) só havia uma turma de segunda série e, por isso, elas foram divididas em dois grupos, de modo que um recebe instrução direcionada e outro não.



Em relação ao nível de escolaridade, a pesquisa demonstrou que quanto maior a série menor a ocorrência da variação. Os alunos da 2ª série apresentaram percentual de 23% de variação contra 11% dos alunos da 3ª série e 9% dos alunos da 4ª série. Em termos de peso relativo, a única série que apresentou índice favorecedor da monotongação do [ey] foi a 2ª, com 0,69 de aplicação da regra. No que se refere à variável tipo de escola, os resultados mostraram que os alunos das escolas públicas (mais carentes de recursos e que atendiam à população de menor poder aquisitivo) foram os que mais variaram o ditongo, ficando ambas com peso relativo acima do ponto neutro. Em pontos percentuais, as escolas públicas apresentaram os índices de 14% e 18% de variação enquanto as particulares obtiveram 11% e 12%. A última variável relevante para a análise foi, conforme mostrou Tasca (2002), a orientação direcionada. O grupo que recebeu orientação direcionada foi denominado pela autora de grupo experimental e o que não recebeu a instrução foi chamado de grupo de controle. O grupo experimental obteve um índice de 11% de variação contra 16% do grupo de controle. De acordo com a autora, isso reforça a importância de uma formação linguística sólida do docente que leciona língua portuguesa.

A variável linguística selecionada como relevante na pesquisa de Tasca foi o contexto linguístico seguinte. Dentre as consoantes analisadas, mostrou-se significativa a presença do tepe [r] com peso relativo de 0,55 e percentual de 16%. As fricativas palatais surda [ʃ] e sonora [ʒ], obtiveram, respectivamente, os pesos relativos 0,49 e 0,42 e percentuais de 13% e 10%. A influência do tepe como favorecedor da ocorrência da monotongação foi confirmada pela pesquisa de Silva (2015), anteriormente apresentada.

Os resultados para o ditongo [ow], em relação às variáveis extralingüísticas, seguiram a mesma tendência dos resultados do ditongo apresentado anteriormente. No entanto, os índices de ocorrência da variação [ow] > [o] foram mais expressivos. No que se refere à variável escolaridade, mais uma vez os estudantes da 2ª série apresentaram maior índice de variação, obtendo o percentual de 47% e peso relativo de 0,72. Os alunos da 3ª série variaram em 25% dos casos, alcançando o peso relativo de 0,46. A 4ª série realizou 21% de variação, obtendo o peso relativo de 0,40. Em relação ao tipo de escola, outra vez, por consequência das condições socioculturais e econômicas, conforme explica Tasca (2002), as instituições públicas apresentaram as maiores frequências de variação, com percentuais de 24% e 43% e pesos relativos de 0,50 e 0,67, enquanto as escolas particulares apresentaram os valores percentuais de 21% e 26% e pesos relativos de 0,41 e 0,43. A variável orientação direcionada mostrou-se ainda mais importante com relação ao ditongo [ow], pois o grupo experimental apresentou o índice de 25% contra 32% do grupo de controle. Nota-se que a diferença entre o

grupo que recebeu a instrução e o que não recebeu foi de 7% de ocorrência de variação, 2% a mais que no caso da monotongação do [ey].

No que tange à variável contexto linguístico seguinte, os ambientes mais favorecedores foram os que apresentaram após o ditongo as seguintes consoantes: a dorsal [k], com percentual de 57% e peso relativo de 0,81; as labiais [p], [b] e [v], com percentual de 29% e peso relativo de 0,53; e as coronais [t] e [s], com percentual de 28% e peso de 0,50. Dessa vez, o tepe não se mostrou significativo, obtendo apenas o percentual de 16% e seu peso relativo ficou abaixo do ponto neutro.

Santos (2006) em sua dissertação de mestrado intitulada *Variação fonética em estudantes residentes em áreas rurais da Bahia*, estudou a ocorrência de quatro fatos fonéticos (monotongação de /ey/, a síncope da vogal postônica não-final em vocábulos proparoxítonos, a iotização de /λ/ e o rotacismo de /l/) na fala e sua repercussão na escrita de estudantes de Catu-BA. *O corpus* em que se baseou a pesquisa foi composto por dois tipos de amostras: gravação de 10 horas de entrevistas e aplicação de testes escritos obtidos através de 14 estudantes de duas escolas da rede municipal de ensino que cursavam a 1ª e a 4ª série.

Com relação aos resultados obtidos pelo pesquisador no que se refere à monotongação de /ey/ na escrita, os dados mostraram uma baixa incidência da variante [e], a qual foi utilizada apenas pelos alunos da primeira série de ambas as escolas. Na primeira escola, a taxa de ocorrência foi de 18,75% e na segunda 43,75%. Desse modo, o autor concluiu que, em relação às variáveis sociolinguísticas que podem influenciar na ocorrência da monotongação do /ey/, a escolaridade é a que se mostra mais relevante, uma vez que a variação ocorreu apenas na escrita dos estudantes das séries menos adiantadas. Desse modo, o autor demonstrou que quanto maior a escolaridade menor a probabilidade de a monotongação ocorrer na escrita. Santos (2006) não se deteve na análise dos fatores linguísticos que poderiam interferir na ocorrência do fenômeno, pois segundo o autor, escolheu palavras com contextos que outros pesquisadores, como Gonçalves (1997)<sup>4</sup>, Paiva (1998a)<sup>5</sup> e Silva (2004)<sup>6</sup> já haviam apontado como favorecedores da aplicação da regra, a saber, a presença das consoantes tepe e das fricativas palatais.

<sup>4</sup> GONÇALVES, Carlos Alexandre V. (1997). Ditongos decrescentes: variação e ensino. **Revista de Estudos da Linguagem**. Ano 6, n. 05, jan.-jun., p.159-192.

<sup>5</sup> PAIVA, Maria da Conceição Auxiliadora de (1998a). Supressão das semivogais nos ditongos decrescentes. In: OLIVEIRA E SILVA, Giselle Machline de; SCHERRE, Maria Marta Pereira (Orgs.). **Padrões sociolinguísticos: análise de fenômenos variáveis do português falado na cidade do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro. p. 219-236.

<sup>6</sup> SILVA, Fabiana de Souza (2004). O processo de monotongação em João Pessoa. In: HORA, Dermeval da. **Estudos sociolinguísticos: perfil de uma comunidade**. João Pessoa: UFPB.

Em resumo, os resultados de Santos (2006) no que concerne à monotongação, apontaram para ampla ocorrência do fenômeno quando se trata da fala, pois a incidência em ambas as escolas e séries ultrapassaram o percentual de 95%. No entanto, como já mencionado, na escrita a ocorrência não foi tão expressiva e a variação se deu apenas entre os alunos da primeira série, tendo o maior índice chegado em 43,75%.

Interessante notar que as pesquisas de Tasca (2002) e Santos (2006) indicaram como relevantes para a ocorrência da monotongação os mesmos fatores linguísticos (contexto seguinte composto pelas consoantes [r], [ʃ], e [ʒ]) e extralinguísticos (escolaridade).

### 2.2.3 Epêntese

De acordo com Camara Júnior (2011), epêntese é a mudança fonética resultante do desenvolvimento de um fonema no interior de uma palavra. De acordo com o autor, no processo evolutivo da língua portuguesa, há três tipos de epêntese que merecem destaque: i) a da semivogal /y/ inserida após um /e/ tônico em hiato (ex.: *creo* > *creio*), formando uma ditongação que, de acordo com o autor, vai diferenciar o português moderno do arcaico; ii) a do aparecimento de consoante nasal em hiato (ex.: *vño* (de – *vinu-*) > *vinho*); iii) a da adição da oclusiva /b/ no grupo consonantal /mr/ produto da síncope de uma vogal pré ou postônica (ex.: *umeru* > *um'ru* > *ombro*).

Bagno (2012) aponta a existência de uma categorial particular de epêntese, o anaptixe ou suarabácti, processo pelo qual uma vogal é inserida no interior de uma palavra para desfazer um encontro consonantal, como ocorre com a palavra “*pneu*” que é normalmente pronunciada como [pin'ew].

Conforme se pode observar a partir dos três tipos de epêntese apresentados por Camara Júnior (2011), esse fenômeno pode ocorrer por meio da inserção de uma vogal ou de uma consoante. Em relação à epêntese consonantal, Cagliari (2000) explica que, na língua portuguesa, o fenômeno acontece somente na “juntura morfemática interna de palavras derivadas” (CAGLIARI, 2000, p. 166). Em outras palavras, esse tipo de epêntese dá-se apenas no processo de incorporação de um sufixo a uma palavra e, por regra, as consoantes inseridas são as que têm o lugar de articulação coronal, embora, de acordo com o autor, existem casos que podem fugir à essa regra.

A respeito da epêntese consonantal, Cagliari (2000) faz ainda duas observações importantes de serem citadas. A primeira delas diz respeito ao objetivo do fenômeno, o qual –

de acordo com o autor – é o de impedir a formação de um hiato ou de “preencher o *onset* da sílaba inicial do segundo morfema” (CAGLIARI, 2000, p. 185). A segunda diz que no português só é possível observar o fenômeno em questão a partir de uma perspectiva diacrônica.

No que concerne a epêntese vocálica, Cagliari (s.d) afirma que o fim principal desse fenômeno é “corrigir uma estrutura silábica mal formada, fazendo com que certas consoantes que ocupavam a posição de coda passem-na para a posição de *onset*, dando um núcleo vocálico a uma sílaba que não o tem ou formando ditongos” (CAGLIARI, s.d, p. 01).

Já no ponto de vista de Simões (2006) a epêntese ocorre porque existe no português uma tendência natural à rejeição a estruturas silábicas nas quais as consoantes não têm um apoio vocálico. A autora explica que “[...] seguindo a tendência fônica da língua, cada consoante busca um apoio vocálico. Daí, as chamadas *letras mudas* (sempre consoantes) passarem a soar, gerando nova sílaba e contrariando normas assentes ditadas pela Nomenclatura Gramatical Brasileira – NGB [...]” (SIMÕES, 2006, p. 38-39). No entanto, faz-se necessário observar que não é qualquer consoante em posição de coda que necessitará desse amparo da vogal. Normalmente, isso ocorre mais frequentemente quando são consoantes oclusivas a ocuparem essa posição.

No ano 2000, Collischonn publicou o trabalho intitulado *A epêntese vocálica no português do Sul do Brasil: análise variacionista e tratamento pela teoria da otimalidade*, no qual a autora apresenta os principais fatores que favorecem a realização do fenômeno por falantes da região Sul. Utilizando o *corpus* do projeto VARSUL<sup>7</sup>, Collischonn (2000) analisou a fala de 72 indivíduos moradores das cidades de Porto Alegre, Florianópolis e Curitiba (24 por cidade). Como o título já informa, o trabalho é dividido em duas grandes partes. Na primeira, a autora apresenta uma análise variacionista e, na segunda, reinterpreta os dados à luz da teoria da otimalidade. Aqui nos limitaremos a apresentar os resultados relativos à primeira parte.

Para empreender a análise, a pesquisadora selecionou os seguintes fatores extralinguísticos: sexo, idade, escolaridade e grupo geográfico. Os fatores linguísticos escolhidos foram: posição da consoante perdida<sup>8</sup>, tipo de consoante perdida, contexto seguinte à consoante perdida, posição da consoante perdida em relação à sílaba tônica, posição do vocábulo no grupo de força, velocidade da fala do informante e, por fim, origem do vocábulo.

---

<sup>7</sup> VARSUL (Variação Linguística Urbana do Sul do País) é um banco de dados composto por amostras de fala de habitantes de 12 cidades da região Sul do Brasil.

<sup>8</sup> O termo consoante perdida refere-se à consoante que, numa sílaba, não pode ocupar a posição de ataque ou de coda e que não é ligada a um nó silábico (COLLISCHONN, 200).

Os dados foram rodados pelo VARBRUL, que selecionou como relevantes para a realização da epêntese apenas quatro fatores: posição da consoante perdida em relação à sílaba tônica, contexto seguinte à consoante perdida, grupo geográfico e tipo de consoante perdida, nesta ordem.

Conforme Collischonn (2000), para o fator posição da consoante perdida em relação à sílaba tônica, o resultado mostrou que a epêntese é mais frequente quando a consoante perdida está em posição pretônica, que obteve o índice de realização 67% e peso relativo 0,69. A posição postônica obteve o percentual de 26% e peso relativo 0,28. Em relação ao contexto seguinte à consoante perdida, os resultados mostraram uma expressiva ocorrência da epêntese, peso relativo de 0,90 e percentual de 84%, nas palavras em que a consoante seguinte era do tipo fricativa não sibilante. As consoantes oclusivas nasais apresentaram o percentual de 61% de realizações e também obtiveram peso relativo acima do ponto neutro, 0,59. As consoantes oclusivas não nasais e fricativas sibilantes obtiveram os índices de 42% e 33% e os pesos de 0,39 e 0,36, respectivamente.

No que diz respeito ao grupo geográfico dos informantes, os índices percentuais foram equilibrados. Entre os informantes de Porto Alegre, a epêntese ocorreu em 53% dos casos, ao passo que em Curitiba o índice foi de 48% e, em Florianópolis, de 44%. No entanto, uma olhada nos pesos relativos revela uma diferença bem maior na frequência de realização do fenômeno. Os falantes de Porto Alegre apresentaram peso relativo de 0,69 enquanto os de Curitiba e Florianópolis nem ultrapassaram o ponto neutro, ficando com 0,47 e 0,37. Por fim, Collischonn (2000) apresentou a tabela com os resultados do último fator selecionado pelo VARBRUL como o mais relevante para a ocorrência da epêntese: o tipo de consoante perdida. As consoantes fricativas mostraram-se mais favoráveis à realização do fenômeno, obtendo um índice percentual de 86% e peso relativo de 0,82. Em seguida veio o tipo alveolar, com percentual 72% e peso 0,66. As consoantes dos tipos labial e velar não ultrapassaram o ponto neutro, apresentando, respectivamente, os percentuais de 49% e 31% e pesos relativos 0,47 e 0,40.

Em resumo, de acordo com Collischonn (2000), os fatores linguísticos que se mostraram mais favoráveis para a realização do fenômeno foram os casos que apresentaram contextos em que a consoante perdida estava em posição postônica; uma consoante fricativa ou nasal seguia a consoante perdida; e a consoante perdida era uma oclusiva alveolar.

Com foco na língua escrita, Silva e Silva (2012) também estudaram a epêntese vocálica. De acordo com os autores, não há muitos trabalhos que se debrucem sobre a transposição da epêntese da fala para a escrita. Esse foi um dos motivos pelos quais eles

levaram a cabo a pesquisa que resultou no artigo *Epêntese vocálica na escrita: uma abordagem sociolinguística*, cujo objetivo principal foi “verificar a influência de fatores extralinguísticos sobre a variação linguística no fenômeno fonético-fonológico da ocorrência da epêntese vocálica na escrita” (SILVA; SILVA, 2012, p.1). A pesquisa foi composta por 60 estudantes de uma mesma escola que cursavam o Ensino Fundamental (6º e 9º ano) e o Ensino Médio (3º ano) no município de Guarabira-PB. Os autores explicam que os dados foram coletados através de um ditado composto por 20 palavras, sendo que 10 delas foram consideradas palavras usuais e as outras 10 não usuais.

Os resultados encontrados pelos autores foram os seguintes: em relação ao fator sexo, foi entre o sexo masculino que houve maior ocorrência da variação, chegando a alcançar o índice de 62% no 6º ano. No 9º ano, o percentual foi de 29% e no 3º de 20,5%. Entre o sexo feminino, a ocorrência de variação também diminuiu conforme aumentava a série. Os índices para o 6º, o 9º e o 3º ano foram, respectivamente, 46,5%, 24% e 15%. Em relação ao fator escolaridade, ocorreu nesta pesquisa fato semelhante ao já apresentado nos resultados para os processos apresentados anteriormente: os informantes de séries mais baixas variaram mais que os de séries mais altas. O 6º ano obteve para esse fator o percentual de 54,24%, o 9º ano obteve 26,5% e o terceiro ano 3º ano apresentou 18%. No que se refere ao último fator observado pelos autores, a familiaridade, os resultados mostraram que a ocorrência da epêntese foi maior entre o grupo de palavras não-usuais. O percentual de ocorrência da epêntese no 6º para palavras não usuais foi de 30,5% contra 24% para as palavras usuais. O 9º ano obteve índice de 16,5% para as palavras menos familiares e 10,5% para as palavras mais familiares. Já o 3º ano apresentou uma diferença de apenas 1% em relação às palavras usuais (8,5%) e não usuais (9,5%).

Os autores não se propuseram a analisar a influência de fatores linguísticos sobre a ocorrência da epêntese na escrita, no entanto, comprovaram que os fatores extralinguísticos exercem grande influência sobre o aparecimento ou não do fenômeno na escrita, demonstrando que os maiores índices de ocorrência se deram entre os informantes do sexo masculino com menor grau de escolaridade e com as palavras que eram menos familiares para os informantes. Destaca-se, mais uma vez, a relevância da variável escolaridade para a ocorrência da variação.

Em relação às duas pesquisas que acabamos de apresentar chama a atenção a divergência no que diz respeito ao fator escolaridade. Enquanto na pesquisa de Collischonn (2000) o critério nem chegou a ser selecionado como relevante para a ocorrência da epêntese, em Silva e Silva (2000) esse foi um dos fatores determinantes para a ocorrência do fenômeno.

Possivelmente, faz diferença o fato de que a segunda pesquisa considerou a língua escrita, modalidade na qual a escolaridade tem maior influência.

#### 2.2.4 Apagamento do Rótico

Callou, Leite e Moraes (1998) explicam que o apagamento do 'R' é um fenômeno antigo no português brasileiro, tendo sido, em sua fase inicial, considerado como um traço próprio dos falares incultos. No entanto, com o passar do tempo, o processo foi se expandindo de forma progressiva até tornar-se comum na fala de indivíduos de diferentes camadas sociais, conforme apontam as autoras.

Mollica (2003) realizou uma investigação sobre esse tema na escrita, tratando o fenômeno por cancelamento da vibrante. Para a realização da pesquisa, a autora explica que foi elaborado um teste no qual foram dispostas imagens e frases com uma lacuna que deveria ser preenchida com a palavra referente à imagem correspondente. Os testes foram aplicados em duas escolas situadas no Rio de Janeiro e que ofertavam o Ensino Fundamental. Aqui nos restringiremos a mostrar os resultados referentes a uma das escolas. Participaram da pesquisa alunos de 1ª a 4ª série, tendo sido cada turma dividida em dois grupos: um recebeu instrução sobre variação na fala e suas possíveis repercussões na escrita e o outro não recebeu nenhum tipo de instrução.

Diferente dos estudos apresentados até então sobre outros fenômenos, Mollica (2003) apresenta seus dados mostrando os resultados que dizem respeito não a ocorrência do fenômeno, mas ao seu não aparecimento. Em outras palavras, as tabelas apresentadas pela pesquisadora apontam os índices de registros do /R/ e não do seu apagamento. Desse modo, para a vibrante /R/ final, o primeiro fator observado pela autora é o seu registro nos grupos com e sem instruções nas 4 séries estudadas. Observa-se que, entre a 1ª e a 4ª série, os índices de registro da vibrante vão aumentando, partindo de 59,33% até chegar em 77,5% nos grupos com instrução. Nos grupos que não receberam instrução pedagógica, os índices foram de 52,4% para a 1ª série e 86% para a 4ª série. Para a vibrante /R/ medial, os índices de registro da consoante foram bem maiores. O menor percentual se deu no grupo sem instrução de 1ª série, que obteve o índice de 73,44% de registro do /R/. Sobre o fator instrução, Mollica (2003) ainda comenta que ele não funcionou conforme o esperado na 2ª e na 4ª séries em relação à vibrante final, uma vez que os grupos que receberam instrução apresentaram menor frequência de registro do /R/ que aqueles que não receberam instrução alguma.

Com relação ao fator tamanho da palavra, Mollica (2003) notou que para os dois contextos estudados, esse fator interfere na frequência de registro do /R/. A autora concluiu que quanto menor a palavra maior a chance de a vibrante ser grafada. Tanto no contexto final quanto no medial, nos grupos com e sem instrução, os índices de registro da vibrante ultrapassaram a marca de 89% nas palavras monossílabas e dissílabas. O próximo fator analisado pela pesquisadora foi o contexto de vogal seguinte. Para o /R/ final, os resultados apontaram a vogal /u/ como o contexto em que menos se registra o /R/. O menor índice para essa vogal foi de 3,57% na 2ª série e o maior foi o da 4ª série, com percentual de 38,70%. Em contrapartida, os contextos nos quais o /R/ era precedido da vogal /o/ foram os que tiveram os maiores percentuais de registro da vibrante, sendo o menor percentual o obtido pela 1ª série, 75,64%, e o maior obtido pela 3ª série, que apresentou 100% de registros. Para o /R/ medial, a autora explica que os resultados se mostraram bem equilibrados e que apenas no contexto de precedência da vogal /a/ os índices de registro do /R/ mostram-se menores em comparação aos contextos com precedência das outras vogais.

Mollica (2003) analisou ainda outros dois fatores: a classe da palavra e o sexo dos informantes. Para o /R/ final, em relação à classe de palavras, a autora constatou que os adjetivos foram favorecedores da manutenção do /R/ no registro escrito, apresentando um índice total de registro de 92,94%. A classe que apresentou o menor índice total foi a dos substantivos, com percentual de 69,38%. Os verbos obtiveram um total de 71,06% de ocorrência de registros. Para o /R/ medial, os índices de registros foram bastante equilibrados, com diferença no índice total de registro de apenas 2% entre as classes nas quatro séries. A classe dos verbos apresentou o maior percentual, com 91% de registros, enquanto que os adjetivos apresentaram o menor índice, com 89% de ocorrências.

Em relação ao fator sexo, para ambos os contextos, o sexo feminino apresentou maior índice de registro do /R/. No contexto final, os números foram de 73% de registro para o sexo feminino contra 70,19% do masculino. Já no contexto medial, a diferença foi maior: 93,58% para o sexo feminino e 87,45% para o masculino.

Em resumo, os contextos que se mostraram mais favorecedores para o registro do /R/ e, portanto, para a não realização do fenômeno, em ambos os contextos observados por Mollica (2003), foram: maior grau de escolaridade, menor extensão do vocábulo, /u/ como vogal precedente e a palavra em questão ser da classe adjetivo (para o /R/ final) ou verbo (para o medial). O fator instrução também se mostrou relevante, uma vez que, de modo geral, os grupos que receberam informação pedagógica acerca dos fenômenos registraram o /R/ mais vezes que os que não tiveram instrução alguma. Por fim, o fator sexo também foi visto



pela autora como relevante, tendo o sexo feminino feito o registro do /R/ mais vezes que o masculino.

No artigo *O apagamento do rótico em coda silábica na escrita de estudantes catuenses*, Costa (2009) também se debruçou sobre o tema, se propondo a investigar o grau de interferência do fenômeno em questão na escrita de estudantes do município de Catu-BA. Na pesquisa, Costa (2009) chama a atenção para o fato de que o apagamento do R, fenômeno que as pesquisas da área têm sido praticamente unânimes em atestar a ampla presença fala, vem avançando do contexto de coda silábica para o contexto medial, o que ocorre, sobretudo, na fala de usuários da variedade popular do português.

O *corpus* do trabalho de Costa (2009) se constituiu de testes escritos aplicados com 18 estudantes de 2ª a 4ª séries, que frequentavam uma escola pública da rede municipal de Catu-BA. Para cada série foram testados 3 informantes do sexo masculino e 3 do gênero feminino.

Os resultados da análise de Costa (2009) mostraram um maior índice de apagamento do R, mais de 80%, em contexto de coda final. De acordo com a autora, nesse mesmo contexto na fala, o apagamento é quase total, e isso está se refletindo também na escrita. No que concerne ao fator escolaridade, os alunos das séries menos avançadas apagaram o R com mais frequência em ambos os contextos. O índice de apagamento na 2ª série chegou a 87% para o contexto final e 71,9% para o medial. Na quarta série a ocorrência teve uma diminuição de mais de 40%.

Costa (2009) analisou também a influência da classe morfológica das palavras testadas e verificou que, assim como na fala, os verbos favorecem mais o apagamento do R que os nomes. O último fator analisado pela autora foi a familiaridade com a palavra. A constatação a respeito desse fenômeno foi que quanto menor o grau de familiaridade maior a ocorrência do apagamento.

A autora concluiu seu trabalho mostrando que o resultado obtido permitiu constatar um relevante nível de interferência da fala na escrita e, tal como vem sendo postulado na literatura da área, a posição de coda realmente possui maior liberdade de variação devido ao seu caráter instável. Costa (2009) chama ainda a atenção para o fato de que apesar de esse não ser um fenômeno que traz estigmatização para quem o reproduz na fala, quando se trata da escrita há a necessidade de um trabalho pedagógico voltado para o tratamento do fenômeno.

Interessante notar que em relação à classe morfológica da palavra o resultado de Costa (2009) diverge do de Mollica (2003), pois enquanto, em contexto de coda silábica, a primeira que são os verbos os maiores favorecedores do apagamento, a última observou maior índice de apagamento no rótico em palavras enquadrada na categoria dos nomes.

Na próxima seção, apresentaremos alguns estudos que se dedicaram a investigar as relações entre fala escrita, enfocando as implicações dessa para a apreensão das normas do sistema ortográfico do português.

### 2.3 INTERFERÊNCIAS DA FALA NA ESCRITA

As línguas naturais são dotadas de diversas características como, por exemplo, a dupla articulação, a flexibilidade, a arbitrariedade, a descontinuidade, etc. (QUADROS, et al., 2009). Além dessas características, há nas línguas um aspecto que pode ser considerado “constante” e universal: a mudança, processo do qual nenhuma língua está imune e que ocorre por diversos motivos, bastando para isso existir uma comunidade que faça uso dela. Simões (2006, p.68) afirma que

as mudanças linguísticas têm por determinantes maiores o tempo, o espaço e a organização social. Esses três fatores exercem pressão e provocam transformações em toda a vida humana; logo, a língua também se altera por esses elementos. As mudanças podem ser: (a) *temporais* ou *diacrônicas*: apícula (lat.) > *abelha* (port.); (b) *espaciais* ou *diatópicas*: facto (Portugal) cf. *fato* (Brasil); (c) *sociais* ou *diastráticas*: *lagartixa* (culto) cf. *largatixa* (pop) (grifos do autor).

Nesse processo de mudança, as línguas acabam por incorporar características e particularidades próprias das comunidades linguísticas que a utilizam (CAGLIARI, 2008). Estas transformações na língua se estendem também para o plano da língua escrita que

representa um bem social de grande importância, e objeto de disputa e de ambições, justificadas pelas conveniências sociais, em detrimento de suas qualidades lingüísticas. Esta é a razão pela qual surgem, de tempo em tempo, pessoas ou instituições interessadas em promover reformas ortográficas (CAGLIARI, 1994, p.554).

Além das mudanças que ocorrem por força de interesses de determinados grupos sociais e/ou institucionais, a forma escrita das palavras de uma língua também pode ser alterada por influência de processos fonético-fonológicos que se iniciam na fala. Essas “[...] mudanças fonéticas não são extraordinárias, tampouco raras, senão comuns, frequentes e

patentes na língua em funcionamento” (SIMÕES, 2006, p. 70).

Assim, essas duas faces da língua, fala e escrita, mantêm estreita ligação, embora sejam distintas entre si. “Na verdade, uma língua vive na fala das pessoas e só aí se realiza plenamente. A escrita preserva uma língua como objeto inanimado, fossilizado. A vida de uma língua está na fala” (CAGLIARI, 2008, p.52).

Como precursora da escrita, a fala foi e continua sendo desencadeadora de mudanças sobre essa face da língua. Nesse sentido, é normal que frequentemente apareçam na escrita de estudantes, principalmente das séries iniciais, alterações ortográficas decorrentes da interferência da fala. Bortoni-Ricardo (2006, p. 275) comenta:

Quando vai escrever, o aluno reflete sobre o que está fazendo e vai procurar subsídios na sua língua oral e nos conhecimentos que está adquirindo sobre a estrutura da língua escrita para construir hipóteses sobre a forma correta de escrever.

Em decorrência da frequência com que algumas alterações ortográficas, que são entendidas como produtos de interferências de processos fonológicos, aparecem na escrita, diversas pesquisas foram dedicadas ao estudo do tema, bem como das relações entre fonologia e ortografia. Abaixo se encontram resenhados alguns desses estudos.

Em 1995, Varella, em artigo que leva o mesmo título de sua dissertação, *Na aquisição da escrita pelas crianças ocorrem processos fonológicos similares aos da aquisição da fala?*, demonstrou os resultados de sua pesquisa, cujo objetivo era verificar se no processo de aquisição da língua escrita aparecem processos fonológicos parecidos com os que ocorrem durante o processo da aquisição da fala.

O corpus no qual Varella (1995) baseou a sua pesquisa foi constituído de textos escritos espontaneamente por quinze crianças que na época cursavam a 1ª série. O material foi coletado durante um período de seis meses, maio a novembro. A autora explica que, dentre os desvios ortográficos encontrados nos textos, selecionou para análise apenas os de ordem fonológica.

Os resultados encontrados por Varella (1995) mostraram que os tipos de desvios ortográficos que apareceram de maneira mais recorrente nos textos analisados foram os casos de *apagamento da nasal* (sempre > sepre), cometidos por treze entre os quinze sujeitos. Em seguida, apareceram casos de *apagamento de fricativas* (elefante > eleante) em posição de ataque silábico, *redução de encontro consonantal* (floresta > foresta), *epêntese* (tigre >

tigore), *metátese* (flor > folr), *assimilação* (mangueira > menqueira) e *substituição* (buraco > duraco), processo que teve menor incidência em relação aos outros.

Desse modo, a conclusão a que chegou a autora foi afirmativa para a reprodução na escrita de processos fonológicos que comumente aparecem na fala de crianças que estão em período de aquisição das duas modalidades da língua.

No texto *Operações fonológicas nas alterações ortográficas – a presença da fonologia na ortografia*, pesquisa de dissertação de Tessari (2002), também são apresentados os resultados das investigações realizadas pela autora, com o intuito de observar na língua portuguesa a relação que se estabelece entre “[...] o sistema fonológico da língua e a sua representação ortográfica [...]” (TESSARI, 2002, p. 9). No entanto, diferente de Varella (1995), Tessari (2002), além de analisar o contexto linguístico, considerou a variável extralinguística *tipo de leitor*, observando se ela teria algum tipo de implicação na ortografia dos textos analisados.

A pesquisa de Tessari (2002) foi realizada se valendo de um corpus constituído de setenta e oito textos escritos espontaneamente por vinte e duas crianças que cursavam a 4ª série de uma escola particular situada em Ijuí (RS). A autora explica que os textos produzidos pelas crianças foram separados em duas categorias que tinham relação com o tipo de destinatário do texto. Assim, as categorias utilizadas por Tessari (2002) foram: destinatário real e destinatário virtual, sendo os destinatários reais as mães das crianças e as pessoas com acesso à biblioteca escolar e os destinatários virtuais as professoras da escola.

Após o levantamento das palavras que apresentaram escrita que não correspondia à forma ortográfica padrão (ou, como denomina a autora, escrita com “alteração ortográfica”) e posterior agrupamento de acordo com a categoria correspondente a cada desvio ortográfico, a pesquisadora analisou os dados sob a perspectiva da Teoria da Sílabas e da Teoria Autossegmental, a fim de vinculá-los à fonologia. Feita a análise, a autora criou uma nova tipologia de erros, utilizando também categorias propostas em trabalhos de outros autores. Desse modo, a classificação proposta pela autora levou em conta as seguintes categorias: i) Alterações ortográficas em função da atonicidade das vogais (elevação vocálica por atonicidade e elevação vocálica por harmonia); ii) Alterações ortográficas decorrentes de representações múltiplas (representação do mesmo fonema por diversas letras e representação diferenciada de fonemas conforme o contexto); iii) Alterações ortográficas decorrentes de relações sequenciais (em função da estrutura silábica e em função da representação de fonema sempre por dígrafo); iv) Alterações ortográficas em função da etimologia; v) Alterações ortográficas decorrentes da hipercorreção; e vi) Alterações ortográficas provenientes da

segmentação vocabular. Posteriormente, Tessari (2002) comparou os textos de destinatários reais e virtuais entre si, “[...] com o objetivo de avaliar se o tipo de destinatário do texto é ou não fator condicionante da ortografia” (TESSARI, 2002, p. 46).

Os resultados obtidos por Tessari (2002) mostraram que as alterações ortográficas encontradas com maior frequência, 48% do total de ocorrências, nos textos dos alunos de Ijuí, foram decorrentes de representações múltiplas. Em segundo lugar, veio a categoria *Alterações ortográficas decorrentes de relações seqüenciais*, a qual obteve 25% do total das ocorrências. Na sequência, vieram as categorias *Alterações ortográficas provenientes da segmentação vocabular*, com 13% de frequência de aparição, *Alterações ortográficas em função da atonicidade das vogais*, com 6%, *Alterações ortográficas decorrentes da hipercorreção*, com 5% e, por último, *Alterações ortográficas em função da etimologia*, com 3% das ocorrências. É válido observar que as subcategorias derivadas da categoria 3 de Tessari (2002), engloba alguns dos processos apontados anteriormente na pesquisa de Varella (1995). Em relação à questão de o destinatário ter alguma influência sobre a ortografia, Tessari (2002) comprovou sua hipótese inicial, mostrando que 66% do total de desvios encontrados estavam no texto classificados como textos destinatário virtual. “Esse dado permite afirmarmos que o tipo de leitor do texto influencia o comportamento da ortografia e reforça que a prática de que o aluno escreva para ninguém, deve ser revista. Escrever para ninguém desmotiva quem escreve” (TESSARI, 2002, p. 135).

A dissertação de Adamoli (2006), intitulada de *Aquisição dos ditongos orais mediais na escrita infantil: uma discussão entre ortografia e fonologia*, por sua vez, teve por finalidade “descrever e analisar o processo de aquisição gráfica dos ditongos orais mediais nas produções infantis” (ADAMOLI, 2006, p. 16).

O trabalho foi realizado a partir de um *corpus* constituído de novecentos e quarenta e sete textos produzidos entre 2011 e 2014 por crianças com idade entre seis e nove anos, que na época cursavam a 1ª e a 2ª série do ensino fundamental em duas escolas, uma pública e outra particular, da cidade de Pelotas (RS). Adamoli (2006) explica que essas redações não foram coletadas exclusivamente para a pesquisa, mas fazem parte do banco de dados do projeto de pesquisa *Aquisição e Desenvolvimento da Escrita: Ortografia*<sup>9</sup>.

Depois de fazer a triagem dos dados que seriam considerados válidos para a análise, o autor procedeu à análise quantitativa dos ditongos ‘ai’, ‘ei’ e ‘oi’, a partir dos quais verificou os percentuais de produção ou supressão das semivogais e os fatores que se mostraram

---

<sup>9</sup> Projeto 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.

importantes para a aplicação da regra da monotongação. Adamoli (2006) explica que os ditongos ‘ei’ e ‘ou’ foram submetidos às rodadas do programa GOLDVARB 2001 e os ditongos ‘ai’ e ‘éu’ foram analisados por meio de percentuais. “Essa decisão foi tomada em função de o ditongo ‘ai’ apresentar baixa ocorrência de produção, o que impediria que os dados fossem submetidos às rodadas, e também de o ditongo ‘éu’ apresentar apagamento da semivogal sempre na mesma palavra” (ADAMOLI, 2006, p. 52). As variáveis linguísticas e extralinguísticas definidas pelo autor para análise do fenômeno da monotongação dos ditongos orais médios foram: grafia dos ditongos ou monotongação (variável dependente), tipo de ditongo, contexto fonológico seguinte, tonicidade, categoria morfológica (variáveis independentes), escola, série e sexo (variáveis independentes extralinguísticas).

Os resultados da pesquisa de Adamoli (2006) mostram que, de um total de 1394 palavras que foram analisadas, 86,15% foram grafadas corretamente e em apenas 13,85% ocorreu a monotongação. O ditongo ‘ei’ teve um percentual de ocorrência de 55,66%, o ‘ou’ de 31,2%, o ‘éi’ de 8,53% e o ditongo ‘ai’ ocorreu em 4,61%. O percentual de ocorrência da monotongação de cada um desses ditongos foi, respectivamente: 13,53%, 18,16%, 4,2% e 6,25%.

Nesse caso, observa-se que dentre os quatro grupos de ditongos especificados anteriormente, o que se mostrou mais problemático na escrita das crianças foi o ‘ou’, com índice de ocorrência de monotongação (18,16%) superior aos demais.

Outra pesquisa realizada com o intuito principal de analisar os erros ortográficos cuja natureza pode ser explicada por questões de ordem fonético-fonológicas foi a dissertação de Veçossi (2010), intitulada de *A Interferência da fala na escrita de alunos de 8ª série de uma escola pública: uma perspectiva conexionista*. O trabalho confirmou a hipótese levantada pelo autor de que a maior parte dos desvios ortográficos encontrados teria suas causas no apoio na oralidade.

O *corpus* utilizado na pesquisa de Veçossi (2010) foi composto por trinta e cinco textos produzidos por vinte e sete alunos de uma escola pública de Santa Maria (RS), estudantes da 8ª série dos turnos diurno e noturno. A fim de realizar a categorização dos tipos de erros encontrados na escrita dos alunos sujeitos da pesquisa, o autor realizou uma adaptação da proposta de Zorzi (2008)<sup>10</sup> para compor uma planilha de classificação dos erros ortográficos, na qual constavam as nove categorias elencadas a seguir: *apoiado na oralidade*,

---

<sup>10</sup> Zorzi (2008) elaborou uma planilha específica para classificação dos erros ortográficos levantados em sua pesquisa, a qual buscava compreender a maneira como as crianças se apropriam do sistema ortográfico. O autor elencou dez categorias que incluíam os erros mais frequentes extraídos de seu *corpus* de pesquisa e uma para os erros para os quais ele não tinha explicação (VEÇOSSI, 2010).

*representações múltiplas, generalização de regras, erros nas sílabas de estruturas complexas, junção/separação não convencional de palavras, confusão entre as terminações am x ão, erros por ausência de nasalização, trocas surdas/sonoras e casos particulares.* Após as etapas de identificação, classificação e distribuição dos erros por categoria, o autor criou subcategorias que especificavam os tipos de erros cometidos pelos sujeitos da pesquisa.

A pesquisa de Veçossi (2010) mostrou que num total de 117 ocorrências de erros ortográficos, 39 foram classificados como causados por apoio na oralidade, o que em percentual dá aproximadamente 33,3% das ocorrências. Dentre os casos de apoio na oralidade, o autor observou a ocorrência dos seguintes fenômenos: harmonia vocálica, monotongação de ditongos, semivocalização da líquida lateral em coda, abaixamento de vogal alta, ditongação de monotongos, elevação da vogal média alta, apagamento do morfema de infinitivo e troca entre líquidas.

Veçossi (2010) observou ainda que nos erros ortográficos, motivados por questões fonético-fonológicas, cometidos por ambas as turmas, houve, “[...] basicamente, três os segmentos fonológicos envolvidos: vogais médias e altas; glides em ditongos e líquidas laterais em coda.

Conforme se pode ver através dos trabalhos apresentados até aqui, em maior ou menor escala, algumas alterações ortográficas que têm aparecido na escrita de estudantes que cursam níveis distintos de escolaridade são resultantes da interferência de processos fonológicos. Sendo assim, sem dúvida alguma, conhecer o que são os processos fonológicos e como eles podem interferir no domínio da ortografia dos estudantes é uma ferramenta essencial, pois partindo desse conhecimento o professor poderá, como sugere Bortoni-Ricardo (2004), empreender um trabalho de análise dos tipos de “erros” ortográficos que aparecem na escrita de seus alunos e, posteriormente, com base na análise, elaborar atividades direcionadas para resolver problemas ortográficos de ordens específicas.

### 3. ORTOGRAFIA, FONOLOGIA E ENSINO

Conforme anteriormente citado, entendemos que fonologia e ortografia mantêm uma estreita ligação em si e acreditamos que a compreensão do funcionamento dos sistemas ortográfico e fonológico de nossa língua é essencial para que os professores que lecionam língua portuguesa e para os que trabalham com a alfabetização possam desenvolver um trabalho mais eficiente.

Desse modo, essa seção apresenta uma discussão em torno de como a ortografia e a fonologia de nossa língua se entrelaçam, criando algumas situações que podem criar dúvidas para aqueles que estão iniciando o caminho rumo ao domínio da língua escrita. Assim, começamos por fazer uma breve discussão acerca da importância da ortografia para, em seguida, trazermos algumas considerações sobre a relação entre a fonologia e o sistema ortográfico da língua portuguesa. Por fim, fazemos uma discussão envolvendo o ensino de ortografia.

#### 3.1 ORTOGRAFIA: QUAL A IMPORTÂNCIA?

Diferente do modo como pronunciamos as palavras, a forma de representá-las graficamente é algo que ultrapassa a esfera do particular, pois há leis ortográficas que regem a escrita de uma língua e que devem ser seguidas por todos, indistintamente<sup>11</sup>. A ortografia das palavras de uma língua não é, portanto, passível de variação. De acordo com Cagliari (1994, p. 552), a “ortografia é uma definição sobre como devem ser escritas as palavras”. Ainda acerca desse conceito, o mesmo autor, posteriormente, o complementa através da seguinte explicação:

a ortografia é a grande idéia subjacente a qualquer sistema de escrita, e que, portanto, deve ser preservada. Todavia, como se trata de uma forma “abstraída” das inúmeras maneiras como as palavras poderiam ser escritas [...], uma vez aceita e generalizada, torna-se uma forma de escrita congelada, fixa, imutável, que deve ser aprendida através de regras e da memorização

---

<sup>11</sup> Na verdade, há contextos nos quais a norma ortográfica não atua com tanta rigidez. Um exemplo disso são os textos literários, nos quais os autores, valendo-se da chamada licença poética, têm liberdade para fazer “transgressões” de naturezas diversas em seus textos. Outro contexto em que se pode observar um “afrouxamento” da rigidez da ortografia é o meio digital, devido ao grau de informalidade que muitas pessoas atribuem a esse espaço.



de formas estabelecidas arbitrariamente pela tradição ou por algum legislador (CAGLIARI, 2002, p 13).

A ortografia tem como objetivo, consoante Moraes (2007), auxiliar na comunicação escrita. Cagliari (2002) ressalta que a norma ortográfica não tem a finalidade de representar na escrita a fala, mas sim de permitir a leitura e se não fosse por sua força conservadora, as palavras seriam escritas de variadas formas, o que causaria uma dificuldade de leitura e compreensão nos distintos dialetos que uma mesma língua pode possuir.

Ainda que o domínio do sistema ortográfico, em contextos como, por exemplo, o da alfabetização, não seja o fator mais importante a ser observado e admitindo que esta não é a competência que determina a riqueza da produção escrita, não se pode negar que a ortografia ocupa lugar de importância tanto linguisticamente quanto socialmente. Em relação ao campo linguístico, a ortografia faz-se importante, pois, no âmbito da escrita, age como mecanismo homogeneizador, tendo como objetivo “neutralizar a variação linguística” (CAGLIARI, 1994, p.556). Em outras palavras, ela permite que, independente da variação utilizada pelo leitor ou pelo escritor, o texto possa ser lido por qualquer falante da língua em questão sem maiores problemas.

A ortografia abriu caminho para a leitura em qualquer variedade dialetal. Isto ajudou muito o leitor que terá diante de si um mesmo texto, que poderá ser lido em diferentes pronúncias, de acordo com as conveniências sociais, como diz a sociolinguística (CAGLIARI, 1994, p.558).

No que se refere ao campo social, Cagliari (2002, p.44) assinala a seguinte questão: “Nas conversas sobre linguagem, entre o povo comum, não é raro encontrar alguém que diz que não sabe escrever, querendo com isso dizer que não domina a ortografia das palavras”. Com isso, podemos perceber que a ortografia adquiriu importância tal no imaginário popular que a falta de domínio é tida como sinônimo de desconhecimento sobre a língua.

Além disso, o indivíduo que escreve em desacordo com a norma ortográfica também pode receber um rótulo negativo por parte da sociedade. De acordo com Moraes (2007, p. 18), “no dia-a-dia, os erros de ortografia funcionam como uma fonte de censura e de discriminação, tanto na escola quanto fora dela. [...]”. Prova disso são os inúmeros memes<sup>12</sup> e

---

<sup>12</sup> O termo meme é uma expressão corriqueira do meio digital utilizada para se referir a conteúdos que se propagam rapidamente pela rede e caem nas graças dos internautas. Esse conteúdo contém uma ideia que pode ser expressada por meio de um vídeo, imagem, frase e outros formatos.

outros tipos de postagens que circulam em redes sociais, ridicularizando as pessoas que cometem o “crime” de escrever errado ou como se costuma dizer, que “assassinam o português”.

Embora reconheça que a excessiva preocupação com a ortografia pode ser prejudicial no processo de ensino da escrita, Cagliari (2008) ressalva que os aprendizes de uma língua precisam sim aprender a ortografia, porém no momento e na medida adequada. Além disso, e o que é extremamente importante, esse ensino deve ocorrer de forma sistemática, clara e direcionada. Nesse sentido, faz-se necessário repensar o ensino de ortografia, visando melhorar o desempenho dos alunos e, para isso, o estudo da fonologia da língua mostra-se como um caminho promissor, afinal, conforme assinala Simões,

[...] a experiência [...] demonstra que o domínio dos fatos e fenômenos do plano fônico da língua subsidia o entendimento dos outros planos da descrição linguística; e que, uma vez compreendida a inter-relação entre os vários planos, a compreensão dos esquemas da língua atualizados na produção de texto se realiza de uma forma mais firme, visto ser sustentada em bases múltiplas [...] (SIMÕES, 2006, p. 40).

Além disso, ainda de acordo com Simões (2006), a fonética e a fonologia são campos de estudo da língua mantêm relação estreita com a ortografia. Por isso, é necessário que os professores que trabalham nas séries iniciais tenham formação em Linguística, sobretudo em relação às áreas citadas, para obter conhecimento mais aprofundado acerca do que é e como funciona a escrita e como a fala influencia em seu processo de aquisição, do sistema ortográfico e das relações entre fonemas e grafemas e, por fim, de como melhor ensinar e tratar o aparecimento de alterações ortográficas na escrita de seus alunos, promovendo assim um processo de ensino e aprendizagem mais sólido e eficaz (TESSARI, 2002).

### 3.2 RELAÇÕES ENTRE O SISTEMA ORTOGRÁFICO E O SISTEMA FONOLÓGICO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Antes da utilização do sistema alfabético, o registro da escrita ocorria através dos pictogramas, desenhos que representavam as palavras usadas para representar coisas. Apesar de se caracterizar como um sistema de fácil compreensão, inclusive por sujeitos que falavam línguas diversas, o sistema ideográfico tinha uma grande desvantagem: o número de símbolos

necessários era tão grande quanto o número de coisas a serem representadas, o que o tornava cada vez mais complexo. Devido a essa complicação surgida, os pictogramas foram substituídos pelos silabários, mudando assim o ponto de partida da escrita, pois esses novos símbolos não mais representam o significado das palavras, mas os sons que as compunham (CAGLIARI, 2009).

A criação do silabário foi o ponto de partida para o surgimento do alfabeto baseado nos sons até se chegar ao alfabeto que utilizamos contemporaneamente. No entanto, esse alfabeto passou por diversas etapas, sendo a versão atual o resultado da contribuição de diferentes povos (por exemplo, fenícios e egípcios e, sobretudo, os gregos).

Os semitas do Oriente Médio puseram em prática aquela idéia de formar uma escrita com poucos caracteres e com formas gráficas de fácil desenho. Para isto, fizeram uma lista de palavras, de tal modo que cada uma delas começasse pelo som de uma consoante diferente, e sua sucessão representasse todas as consoantes. Além disso, o significado dessas palavras devia se associar diretamente a hieróglifos egípcios que pudessem ser usados para representar os sons iniciais. [...] Feita a tabela com os caracteres, os significados e os nomes, estava criado o alfabeto. Agora, o hieróglifo egípcio que representava “casa” e que era associado às consoantes PR, passou a ser o caracter que representava apenas o som de “B” inicial da palavra **beth**, a qual passou, por sua vez, a ser o nome da letra. Esse procedimento estendeu-se a todas as palavras da relação, surgindo deste modo o alfabeto (CAGLIARI, 2009, p. 3, grifo do autor).

Ainda conforme Cagliari (2009), esse novo sistema, que contemplava apenas os sons consonantais, fez com que a escrita passasse a ser essencialmente fonética. Apesar da engenhosidade da ideia, o sistema logo esbarrou também num problema, o qual, de acordo com o autor, se configurou como “obstáculo intransponível”: a variação dialetal existente na fala das pessoas. Em outras palavras, ao se basear na pronúncia das palavras, esse modelo deu margem ao surgimento de formas variadas de escrever.

Mais tarde, na Grécia, o alfabeto fenício foi adaptado através da alteração do nome das letras e da incorporação das vogais. Houve também a troca do valor sonoro de algumas letras, posto que alguns desses símbolos usados no alfabeto fenício representavam sons que não existiam na língua grega, então, essas mesmas letras passaram a representar os sons que existiam no grego, mas não no fenício (CAGLIARI, 2009).

O fato de colocar letras representando consoantes e vogais, umas ao lado das outras, compondo as sílabas, deu ao sistema de escrita o verdadeiro alfabeto.

É por isso que muitos estudiosos dizem que o alfabeto propriamente dito foi inventado pelos gregos (CAGLIARI, 2009, p. 4).

Por volta dos anos 600 a.C., os romanos também fizeram adaptações do alfabeto etrusco, o qual, por sua vez, era uma versão adaptada do alfabeto grego. Entre essas mudanças figuram alterações nas formas gráficas, nos valores sonoros e nos nomes das letras que passaram a se chamar “a”, “bê”, “cê”, para atender ao princípio acrofônico<sup>13</sup>. De acordo com Cagliari (2009), no período que compreendeu os anos de 116 a 27 a.C., havia além desse, outro modo de se pronunciar os nomes de algumas letras: adicionando um som de [e] antes da consoante (ex.: EF, EL, EM). Esses dois modos de dizer o nome das letras “em latim passou, mais tarde, para as línguas neolatinas, como o português. Essa mudança alterou, em parte, o princípio acrofônico. Posteriormente, com a introdução de novas letras, o princípio acrofônico nem sempre foi respeitado” (CAGLIARI, 2009).

Conforme passou o tempo e outras mudanças foram ocorrendo, não foi só o princípio acrofônico que perdeu espaço, pois a própria natureza “puramente fonética” da escrita foi também alterada. Prova disso é que a forma ortográfica atual das palavras não é mais baseada somente no modo como elas são pronunciadas.

O objetivo dessa incursão na história da língua escrita e do alfabeto foi, sobretudo, mostrar que, desde que os sons da fala foram eleitos como ponto de partida para o registro escrito, as relações entre sons e letras foram intensamente modificadas dentro das culturas em que foram sendo inseridas. Em consequência disso, não há mais a correspondência biunívoca entre todas as letras que compõem o nosso alfabeto e os sons que elas representam, como houve, em princípio, na língua fenícia.

Desse modo, é possível dizer que a escrita alfabética já não é mais somente de base fonética. Se o alfabeto não o é, a ortografia tampouco, pois, conforme assinala Veçossi (2010), ela neutraliza a variação dialetal ao representar tão somente o que é significativo na língua oral. Tessari (2002) afirma que há quem aceite que “[...] a escrita alfabética seja fonêmico-fonética. Um exemplo de motivação fonêmico-fonética é referente ao /p/ que sempre se realiza como [p]; assim, sempre que é empregada a letra **p**, representa tanto o fonema /p/ como a sua realização fonética [p] (TESSARI, 2002, 21). Por sua vez, a autora acredita que a natureza da ortografia é de base “fonético-fonêmico-etimológica”, visto que a forma escrita de algumas palavras só pode ser explicada se recorrermos à sua história.

---

<sup>13</sup> O princípio acrofônico é aquele que diz que o som de uma letra está no seu próprio nome.

A relação entre fala, ortografia e alfabeto é assim um tanto complexa. Por exemplo, não há, no português, equivalência entre o número de fonemas e o número de grafemas para representá-los. Temos o total de 26 fonemas (dos quais 19 são consonantais e 7 são vocálicos) e 25 letras (20 consoantes e 5 vogais). Isso se constitui como um dos primeiros entraves para o processo de aprendizado (e de ensino) da língua escrita (SIMÕES, 2006), pois uma vez que se dá conta de que os símbolos alfabéticos representam os sons da fala, uma das primeiras hipóteses levantadas pelo aprendiz da língua escrita é que há correspondência biunívoca entre as letras e os sons (LEMLE, 2011). Quando essa hipótese não é substituída de forma consistente, o reflexo disso é a persistência do aparecimento na escrita de palavras que são registradas como transcrições fonéticas.

Lemle (2011), ao discutir sobre o processo de alfabetização, traz à tona a complicada relação existente entre as letras e os sons da língua portuguesa. O primeiro tipo de relação pontuado por Lemle (2011) é referente à biunivocidade entre os grafemas e os sons, caso que, de acordo com a autora, são bastante restritos no português, se aplicando apenas aos fonemas /p/, /b/, /t/, /d/, /f/, /v/ e /a/. Esse tipo de relação é chamado por Lemle de monogamia.

O segundo tipo de correspondência destacado por Lemle (2011) diz respeito à poligamia e poliandria, que em termos gerais são relações do tipo um para vários. A poliandria (cf. Quadro 2) ocorre quando uma mesma letra pode ter diferentes sons, de acordo com a posição que ocupa, a exemplo do ‘L’ que, quando em posição de ataque silábico, é pronunciado [l] como em ‘lata’. Em posição de coda, a letra pode representar o som de [u] tal como o som final da palavra ‘sal’ (na maior parte do país) ou o som de [ʃ] como ocorre em algumas comunidades do Rio Grande do Sul.

**Quadro 2** - Principais relações de poliandria existentes no dialeto carioca

<b>Letra</b>	<b>Fone (sons)</b>	<b>Posição</b>	<b>Exemplos</b>
s	[s]	Início de palavra	Sala
	[z]	Intervocálico	casa, duas árvores
	[ʃ]	Diante de consoante surda ou em final de palavra	resto, duas casas
	[ʒ]	Diante de consoante sonora	rasgo, duas gotas
m	[m] (nasalidade da vogal precedente)	Antes de vogal	mala, leme
		Depois de vogal, diante de <b>p</b> e <b>b</b>	campo, sombra
n	[n] (nasalidade da vogal precedente)	Antes de vogal	nada, banana
		Depois de vogal	ganso, tango, conto
l	[l]	Antes de vogal	bola, lua

	[u]	Depois de vogal	calma, sal
e	[e] ou [ɛ]	Não-final	dedo, pedra
	[i]	Final de palavra	padre, morte
o	[o] ou [ɔ]	Não-final	bolo, cova
	[u]	Final de palavra	bolo, amigo

Fonte: Lemle, 2011, p. 56.

A relação de poligamia (cf. Quadro 3) ocorre quando um mesmo som pode ser representado por letras diferentes, também conforme a posição em que ocorre na sílaba. Casos assim são bastante comuns no português, sobretudo com os sons vocálicos [i] e [u] que, quando em sílaba tônica, devem ser representados pelas letras ‘I’ e ‘U’ (pequi, caju) e, em posição átona final, são representados pelas letras ‘E’ e ‘O’ (pente, menino).

**Quadro 3** - Resumo das principais relações poligâmicas existentes no dialeto carioca

Fone (som)	Letra	Posição	Exemplos
[k]	<b>c</b>	Diante de <b>a, o, u</b>	casa, come, bicudo
	<b>gu</b>	Diante de <b>e, i</b>	pequeno, esquina
[g]	<b>g</b>	Diante de <b>a, o, u</b>	gato, gota, agudo
	<b>gu</b>	Diante de <b>e, i</b>	Paguei, guitarra
[i]	<b>i</b>	Posição acentuada	pino
	<b>e</b>	Posição átona em final de palavra	padre, morte
[u]	<b>u</b>	Posição acentuada	lua
	<b>o</b>	Posição átona em final de palavra	Falo, amigo
[R] [r forte]	<b>rr</b>	Intervocálico	carro
	<b>r</b>	Outras posições	Rua, carta, honra
[əw]	<b>ão</b>	Posição acentuada	portão, cantarão
	<b>am</b>	Posição átona	Cantaram
[ku]	<b>qu</b>	Diante de <b>a, o, e, i</b>	Aquário, quota, cinquenta, eqüino,
	<b>cu</b>	Outras	Frescura, piracuru

Fonte: Lemle, 2011, p. 57.

O terceiro tipo de relação apontado por Lemle (2011) é o que diz respeito à concorrência entre grafemas que podem representar um mesmo som em contextos idênticos. Conforme explica a autora, nesses casos, a preferência por um ou outro grafema é fonologicamente arbitrária. No entanto, uma análise que parta do critério morfológico demonstrará que essa preferência não é tão aleatória quanto pode parecer em primeira

instância. No Quadro 4, apresentamos uma demonstração das principais relações de concorrência entre letras no português, baseado no dialeto carioca.

**Quadro 4** – Resumo dos principais casos das relações de concorrência

<b>Fone</b>	<b>Contexto</b>	<b>Letras</b>	<b>Exemplos</b>
[z]	Intervocálico	s z X	Mesa certeza Exemplo
[s]	Intervocálico diante de <b>a, o, u</b>	ss ç SC	Russo ruço cresça
	Intervocálico diante de <b>e, i</b>	ss c SC	posseiro, assento roceiro, acento Asceta
	Diante de <b>a, o, u</b> , precedido por consoante	s Ç	Balsa Alça
	Diante de <b>e, i</b> , precedido por consoante	s C	Persegue Percebe
[ʃ]	Diante de vogal	ch X	chuva, racha xuxu, taxa
	Diante de consoante	s X	espera, testa expectativa, texto
	Fim de palavra e diante de consoante ou de pausa	s Z	funis, mês, Taís atriz, vez, Beatriz
[ʒ]	Início ou meio de palavra e diante de <b>e, i</b>	j G	jeito, sujeira gente, bagageiro
[u]	Fim de sílaba	u I	céu, chapéu Mel, papel
Zero	Início de palavra	zero H	ora, ovo honra, homem

Fonte: LEMLE, 2011, p. 63

Lemle (2011) destaca que as situações de poliandria e poligamia podem e irão gerar conflitos para aprendizes que estão na primeira etapa da alfabetização, mas que podem ser devidamente superadas, desde que o professor esteja preparado para orientar os alunos a levarem em conta a posição em que a letra ou som conflitante aparecem e assim poderem, dentro das possibilidades que têm, fazer a escolha adequada para o registro escrito da palavra problema. No que tange às relações de concorrência, a autora comenta que a falta de um princípio fônico norteador as tornam os casos mais complexos para a escrita e que a única opção é realmente memorizar a forma ortográfica das palavras e, nos momentos de dúvida, recorrer ao dicionário.

Até então, expusemos as situações de conflito que se dão no âmbito dos sons e suas formas de representação. Há, porém, outro contexto em que regras fonológicas e ortográficas do português vão de encontro uma a outra: no nível da sílaba. Conforme exposição de Veçossi (2010), uma sílaba pode comportar as posições de núcleo, *onset* (ou ataque) e coda. Ocupando a posição à esquerda do núcleo, o *onset* pode ainda se dividir em absoluto ou medial. De acordo com o autor, qualquer consoante ou grupo consonantal pode compor o *onset* medial de uma sílaba e a posição de *onset* absoluto tem restrição apenas para os fonemas /p/ e /k/ (há exceções para palavras que foram incorporadas através de empréstimos linguísticos). A posição de coda, localizada à direita do núcleo, é a mais restritiva e, conforme Veçossi (2010), pode ser ocupada somente pelos fonemas /l/, /r/, /s/ e /n/. O núcleo, que junto com a coda forma a rima silábica, é a única posição que precisa, obrigatoriamente, estar preenchida e pode ser ocupada exclusivamente por vogal.

Conforme podemos perceber a partir da explicação de Veçossi (2010), são poucos os fonemas consonantais que estão aptos a aparecer em coda. No entanto, há palavras que, ortograficamente, apresentam nessa posição consoantes que, pela regra fonológica, estariam impedidas de ocupá-la, a exemplo das palavras ‘admirar’, ‘absoluto’ e ‘pneu’.

Na pronúncia, palavras como essas costumam receber o acréscimo de uma vogal, normalmente a alta [i], passando assim por um processo de reestruturação silábica, chamado de epêntese, fenômeno já discutido na seção 2.2.3 (p. 20).

Outro conflito entre realização fonética e representação ortográfica que pode representar problema na aquisição das regras da ortografia reside na forma como as junções e pausas que ocorrem na fala são representadas na escrita. Em nosso dia-a-dia não pronunciamos todas as palavras uma a uma, respeitando pausas rígidas entre elas. Na verdade, em alguns casos as pronunciamos em conjunto. Inclusive, em alguns contextos, os fonemas finais de uma palavra podem receber as propriedades articulatórias do fonema inicial da palavra seguinte (ex.: casa azul > [kaza'zow]). Na escrita, no entanto, convencionou-se que devemos colocar espaço em branco após todas as palavras. Simões (2006), ao analisar a redação de uma criança de 7 anos, notou, entre outras coisas, o acoplamento de artigos e conectivos ao pronome ou substantivo subsequente. De acordo com a Simões (2006), isso ocorreu porque a autora do texto representou, em sua escrita, a sua percepção dos vocábulos fonológicos e, portanto, os espaçamentos dados por ela correspondiam às pausas entre esses vocábulos e não entre os vocábulos formais, conforme o previsto por nossa convenção ortográfica.



Temos, então, dois possíveis problemas que podem decorrer dessa questão. O primeiro é o que Simões (2006) já notou, o caso da escrita fonética em lugar da ortográfica também no que diz respeito às pausas. O segundo é o inverso do anterior, é o aprendiz, não tendo consciência da real natureza da escrita e de suas convenções, ser levado a acreditar que o correto é sempre falar como se escreve e então passar a fazer uma leitura artificial dos textos, fazendo pausas excessivamente prolongadas e forçadas. Esse último problema é de solução mais fácil e pode ser superado com o tempo e com a criação de várias situações de exposição e prática de leitura em voz alta. Mas é claro, desde que o docente não tenha mais aquela velha crença de que a escrita é certa e nós é que falamos errado, conforme Lemle (2011) apontou ser resposta própria de alguns professores diante do questionamento de alunos sobre a forma ortográfica de determinadas palavras.

Os conflitos mencionados até então, podem, como já falamos, ser fontes de dificuldades ortográficas para aprendizes em fase inicial da aquisição da escrita e mesmo para aqueles que já passaram por essa etapa, como nos casos das relações de concorrência explicitada anteriormente. Por isso, é necessário notar que o tratamento que o professor der a essas questões poderá ser decisivo para a superação do aparecimento recorrente dessas alterações ortográficas, sobretudo das decorrentes da influência da oralidade, na escrita de seus alunos.

Ainda que a ortografia seja forte instrumento de avaliação dentro e fora do ambiente escolar, autores como Morais (2007) e Cagliari (2002, 2008) afirmam que o ensino de ortografia vem sendo negligenciado por parte das escolas. Podemos então dizer que quando não se tem pecado pela total falta de explicação sistemática sobre o sistema ortográfico, tem se pecado através de explicações pouco consistentes quando não totalmente inadequadas.

Na próxima seção apresentamos uma discussão concernente ao ensino de ortografia no Brasil.

### 3.3 ORTOGRAFIA E ENSINO

Não é segredo nem novidade que a educação brasileira se encontra numa grave crise, chegando, inclusive, a ser classificada entre as piores num *ranking* global<sup>14</sup> de qualidade e,

---

<sup>14</sup> De acordo com matéria publicada no *site* da revista Exame.com, o Brasil ficou entre os 12 piores países em termos de proficiência em leitura, ocupando a preocupante 59ª posição dentre os 70 países avaliados pelo PISA

portanto, estando ainda longe dos ideais mínimos de qualidade esperado para um país que tem como meta figurar junto ao grupo das nações desenvolvidas social e economicamente. Ao lado da formação docente, o ensino de língua portuguesa aparece, muitas vezes, como o carro-chefe do fracasso escolar, e não poderia deixar de ser já que é através da língua que são construídos e veiculados os conhecimentos e também porque somos avaliados, majoritariamente, através da nossa expressão escrita.

O evidente fracasso escolar brasileiro tem levado as instituições governamentais a empreenderem diversas ações com o intuito de elevar a qualidade de nossa educação (ANTUNES, 2003). Assim, foram criados programas de incentivo à docência, pactos, programas e cursos de capacitação e formação continuada, etc., objetivando oferecer aos professores oportunidades de se especializarem e melhorarem suas práticas em sala de aula. Em relação ao trabalho com a língua, a própria elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) significou um grande avanço, pois, ao trazer uma visão de língua interacionista e discursiva, coloca em segundo plano os conteúdos gramaticais, em favor dos conteúdos que permitam a articulação entre o uso da língua oral e escrita e a reflexão sobre esses usos (ANTUNES, 2003).

Mesmo com as orientações expostas nos PCN, com as discussões acerca do ensino de língua materna, bem como as iniciativas de programas governamentais e a liberdade que a escola tem para operar sobre o currículo, o que se vê é ainda uma resistência, ou talvez um despreparo, de muitos docentes para lidar com essas novas concepções e teorias sobre a língua e seu ensino, o que acaba por resultar na “persistência de uma prática pedagógica que, em muitos aspectos, ainda mantém a perspectiva reducionista do estudo da palavra e da frase descontextualizadas” (ANTUNES, 2003, p. 19). Não se pode deixar de assinalar que há a tentativa de mudanças, porém essas, infelizmente, não se tornaram regras gerais. Antunes (2003, p.19-20) comenta:

Embora muitas ações institucionais já se tenham desenvolvido, no sentido de motivar e fundamentar uma reorientação dessa prática, as experiências de renovação, infelizmente, ainda não ultrapassam o domínio de iniciativas assistemáticas, eventuais e isoladas.

O estudo da língua pela língua, com foco nas nomenclaturas e classificações da gramática tradicional, povoada de incoerências, dificilmente provoca o interesse do aluno, que

– muitas vezes – está ali no espaço escolar somente por obrigação. Assim, “ir à escola e estudar português pode não ter muita importância, principalmente [...] para quem precisa ter uma certa fluência e desenvoltura no exercício mais formal da comunicação oral” (ANTUNES, 2003, p. 16-17). A consequência desse modelo de ensino de língua é que, diante da confusão causada por causa desse ensino fragmentado e descontextualizado e pelas regras gramaticais que para os estudantes não fazem sentido, muitas das quais não terão sequer utilidade fora do contexto escolar, o aluno será levado a acreditar que não conhece/domina a própria língua.

Nesse contexto, repensar o ensino do sistema ortográfico é importante, pois como explica Cagliari (2002), saber português em nossa sociedade é frequentemente confundido com dominar a ortografia de nossa língua. Além disso, o desempenho escrito dos alunos é usado como instrumento de medida do desempenho escolar e, se o professor acredita que um bom texto é aquele com alto nível de correção ortográfica, os textos dos alunos que não dominam a ortografia serão sempre avaliados negativamente. Então, seguindo essa lógica, não ter domínio ortográfico significa não escrever bem e essa deficiência na competência da escrita contribuiria decisivamente para o insucesso escolar. Logo, faz-se necessário, em primeira instância, que a escola repense a forma como tem encarado e avaliado a escrita e a importância que atribui à ortografia, pois conforme Tessari (2002, p. 140), a instituição ainda encara a ortografia como “o único e fundamental componente dos textos escritos”.

Ressaltamos que não estamos querendo dizer que o domínio do sistema ortográfico seja pouco importante. Trata-se, na verdade, de chegar a um equilíbrio no trabalho com a escrita para não conferir à ortografia relevância desmedida nem simplesmente relegá-la ao esquecimento. Como observa Tessari (2002),

[...] a ortografia é mais um dos temas sobre os quais a escola manifesta e recebe críticas, mas não se detém com o cuidado necessário para examiná-lo com a fundamentação teórica pertinente e para atribuir-lhe a dimensão adequada (TESSARI, 2002, p. 141).

A despeito dessa supervalorização da ortografia em detrimento de outros aspectos da escrita, há um movimento meio contraditório da escola, uma vez que ela não sistematiza o ensino de ortografia, nem define bem quais as metas a serem alcançadas pelos alunos em termos de desempenho ortográfico (MORAIS, 2007). Além disso, há a questão de os alunos não receberem orientações adequadas em relação a essa faceta da língua escrita e dos

professores das séries mais avançadas, de modo geral, não tomarem para si a tarefa de ensinar como funciona o sistema ortográfico (TESSARI, 2002).

Por isso, Cagliari (2002, 2008) e Adamoli (2006) afirmam que nem a escola nem os professores, sobretudo os alfabetizadores, estão bem preparados para lidar com a questão da ortografia adequadamente, principalmente, porque muitas vezes há uma tendência a querer explicá-la a partir da fala, mas nem ao menos se “distingue com clareza o que são fatos da fala e o que são fatos da escrita, como a fala realmente funciona, como a escrita realmente é.” (CAGLIARI, 2008, p.73). Em outros termos, há além de tudo a questão do despreparo teórico para lidar satisfatoriamente com os fatos cruciais concernentes à fala e à escrita.

Fazendo uma retrospectiva do ensino de ortografia, Cagliari (2002) comenta que depois de ter sido baseado por muito tempo em cartilhas, as quais saíram de circulação devido às várias críticas recebidas, o encargo de alfabetizar ficou totalmente por conta dos docentes, os quais não detinham os conhecimentos técnicos necessários para lidar com as questões linguísticas próprias da alfabetização. Devido às mudanças no cenário educacional e nas teorias e propostas acerca do processo de alfabetização, as alterações ortográficas saem do centro das atenções e deixam de ser vistas como erros para serem vistas como hipóteses. Contudo, essas hipóteses que estão na cabeça dos alunos não recebem o devido tratamento, uma vez que os professores não estão preparados para lidar bem com a questão.

A grande discussão sobre as cartilhas e seus métodos trouxe à tona graves problemas da educação no Brasil, sobretudo com relação à formação dos professores e à confiabilidade no material publicado em forma de livros didáticos e paradidáticos [sic] [...]. Com a ruptura com as cartilhas e diante de um construtivismo mal compreendido, de repente, a Educação ficou nua, como o rei da história. Quem podia trazer uma solução? Os alunos iam continuar escrevendo segundo suas “hipóteses”, sem se preocupar com a ortografia? (CAGLIARI, 2002, p. 5).

Conforme segue explicando Cagliari (2002), depois do caos promovido pelas reformas educacionais, a questão ortográfica voltou a ter um ponto de estabilidade nas metodologias modernas, as quais permitiram que os professores diminuíssem a cobrança ortográfica em favor da escrita de textos espontâneos, embora ela continuasse a ser fator de avaliação. No entanto, o autor nota que depois disso houve uma redução na realização das atividades que incentivavam a produção textual espontânea e em seu lugar surgiram atividades mais dirigidas e que restringiam a possibilidade de aparecimento de erro. A explicação para isso talvez

resida no que Morais (2007) chama de “aversão ao erro do aprendiz”, postura que decorre da forma equivocada como a escola tem caracterizado o erro – “ausência de raciocínio”, “fracasso” – e que resulta no esforço em evitar que eles aconteçam, ao invés de torná-los objeto de estudo e instrumento para sua própria superação. Se os “erros” não aparecem, os alunos não têm a possibilidade de refletir e trabalhar sobre suas falhas para então poderem corrigi-las. Essa posição adotada pela escola é, sem dúvidas um grande equívoco, pois como até Toquinho já cantou “o certo a gente vai saber errando, errando, errando, errando...”<sup>15</sup>.

Tanto Morais (2007) quanto Cagliari (2002) acreditam que houve uma “evolução” no ensino de língua portuguesa ao longo das últimas décadas. Entretanto, conforme assinala Morais (2007), essa evolução não atingiu todos os eixos de ensino dessa disciplina, a exemplo da ortografia, e nas palavras do próprio Cagliari (2002, p.8), “apesar do novo contexto de alfabetização, das novas práticas, chamadas construtivistas ou não, a questão da aquisição da ortografia na escola, em geral, tem sido muito mal resolvida (CAGLIARI, 2002, p. 8). A respeito dessa “onda” construtivista, Morais (2007, p. 59) assinala que em nome da adoção dessa concepção de ensino “[...] se instalou em certos círculos educacionais uma atitude de preconceito em relação ao ensino de ortografia”. Daí também vem o embate entre os que defendem que a aquisição das regras ortográficas não requer maior atenção, uma vez que esse conhecimento pode vir de maneira espontânea, e os que acreditam no trabalho sistemático com a ortografia. Uma coisa é certa: negligenciar o ensino de ortografia não tem dado resultados positivos.

Desse modo, após rediscutir os objetivos e as formas de avaliação das atividades de escrita na escola, é importante definir claramente o que se espera do aluno em cada série em relação ao nível de domínio ortográfico (MORAIS, 2007) e sistematizar o ensino de ortografia, levando em consideração sua relação com o sistema fonológico e os conflitos que daí podem decorrer. Importante é também começar a prestar atenção às alterações ortográficas que aparecem na escrita dos alunos, com vistas a separar os que são motivados pela arbitrariedade do sistema dos que resultam da interferência da fala. Conforme explica Silva (2015),

É preciso, então, segundo os PCN, voltar-se para duas questões básicas: a primeira questão se refere à distinção entre o que é “produtivo” e o que é “reprodutivo”, sendo que, para o primeiro caso, há regras geradoras de notações corretas e para o segundo, há de se recorrer à escrita de memória.

---

<sup>15</sup> TOQUINHO. Errar é humano. In: \_\_\_\_\_. **Canção de todas as crianças**. Poligram, 1987.

Já a segunda questão, refere-se à necessidade de diferenciar palavras frequentes de infrequentes na linguagem escrita [...] (SILVA, 2015, p. 21).

Uma vez identificados os tipos de alterações e separados de acordo com suas motivações, é hora de desenvolver estratégias que ajudarão os alunos a superá-las. Nesse sentido, devemos evitar, tanto quanto possível, a utilização de atividades pobres em estímulos à reflexão sobre as normas ortográficas, como por exemplo, os ditados tradicionais, cuja correção costuma se restringir a listagem das palavras escritas conforme a norma no quadro, seguida da solicitação para que os alunos copiem as respostas certas, sem dar-lhes a oportunidade de pensar sobre o motivo de terem errado. Deve-se considerar que o ditado tem uma natureza diagnóstica, o que significa dizer que é um ótimo instrumento para observar os avanços e dificuldades ortográficas do alunado, mas que por si só não dá conta de garantir o aprendizado das normas ortográficas.

Sendo assim, a utilização de atividades mais lúdicas e/ou que representem desafios estimulantes para os alunos também pode ser uma boa estratégia, pois aviva o interesse dos estudantes e permite que eles dirijam a atenção para questões mais específicas.

Conforme explica Silva (2015), existem diversos tipos de abordagem e atividades para o trabalho com ortografia, as quais devem ser adaptadas de acordo com a realidade dos alunos e os objetivos do professor. Ainda de acordo com Silva (2015), entre as diversas opções de atividades para tratar o assunto, os caça-palavras e as cruzadinhas são ótimos recursos, pois o primeiro “obriga” o aluno a prestar atenção à composição interna da palavra e o segundo, ao limitar a quantidade de letras, faz como que o estudante tenha que reconsiderar sua hipótese inicial, caso essa não coincida com o espaço predeterminado na cruzadinha.

Cagliari (2002), por sua vez, mostra que as atividades de revisão e de correção da própria escrita ajudarão os alunos a lidarem de forma mais “tranquila” com a questão ortográfica. Além disso, o autor é categórico em afirmar que o fundamental mesmo é incitar os alunos a terem e expressarem dúvidas ortográficas.

Contudo, para que o trabalho com a ortografia seja consistente, é extremamente importante que o docente tenha uma formação linguística em Fonética e Fonologia o que não é o que acontece normalmente, já que os responsáveis pela alfabetização são os professores formados em Pedagogia, os quais nem sempre durante a graduação têm oportunidade de estudar essas disciplinas. Conforme explica Bortoni-Ricardo (2006, p. 207-208 apud SILVA, 2015, p. 77),

[...] O Curso de Pedagogia e o Curso Normal Superior, embora assumam a responsabilidade da formação dos alfabetizadores, não incluem em seus currículos disciplinas de Linguística Descritiva que possam fornecer aos futuros alfabetizadores subsídios que lhes permitam desenvolver uma consciência linguística, ou, mais propriamente, uma consciência fonológica.

Mais de dez anos se passaram desde que a autora fez essa observação, no entanto, de acordo com Silva (2015), o cenário não mudou muito no que diz respeito a essa formação linguística nos cursos de Pedagogia. É o caso, por exemplo, do curso ofertado pela Universidade Federal de Pernambuco, o qual, conforme Silva (2015), não disponibiliza disciplinas voltadas especificamente para discutir questões relativas à Fonologia da língua portuguesa. No curso de Pedagogia<sup>16</sup> ofertado pelo Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), temos uma situação parecida. Conforme se pode verificar a seguir no quadro 5, não há disciplinas específicas para a discussão sobre Fonética e Fonologia, embora alguns componentes ofertados (*Prática Reflexiva no Ensino de Língua Portuguesa*) possuam, em sua bibliografia básica, obras que tecem discussões no âmbito dessas disciplinas.

---

<sup>16</sup> O Centro de Formação de Professores oferta, na verdade, dois cursos de Pedagogia: um no turno diurno e outro no noturno. No entanto, estrutura curricular de ambos é bastante parecida, tendo o curso noturno uma carga horária menor e contemplando boa parte dos componentes curriculares que são ofertados no diurno.

**Quadro 5** – Estrutura curricular do curso de Pedagogia (diurno) da UFRB/CFP

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO COORDENADORIA DE ENSINO E INTEGRAÇÃO ACADÊMICA NÚCLEO DIDÁTICO PEDAGÓGICO - - PROJETO PEDAGÓGICO -				Processo nº _____ Fls. _____ Rubrica: _____			
ORGANIZAÇÃO CURRICULAR Quadro Curricular				Formulário Nº 08			
SEMESTRE I	SEMESTRE II	SEMESTRE III	SEMESTRE IV	SEMESTRE V	SEMESTRE VI	SEMESTRE VII	SEMESTRE VIII
FILOSOFIA E EDUCAÇÃO (88)	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (88)	ÉTICA E EDUCAÇÃO** (88)	HISTÓRIA Social DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA** (88)	DIDÁTICA (88)	EDUCAÇÃO ESTÉTICA* (88)	ENSINO E APRENDIZAGEM DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (85)	ENSINO E APRENDIZAGEM DAS MATÉRIAS PEDAGÓGICAS (85)
SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO-ESTUDOS BÁSICOS (88)	PSICOLOGIA DA APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO (88)	CURRÍCULO* (88)	ASPECTOS BIOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO (88)	ENSINO E APRENDIZAGEM EM DA MATEMÁTICA (85)	ENSINO E APRENDIZAGEM DA GEOGRAFIA (85)	PRAXIS REFLEXIVA EM AMBIENTES NÃO ESCOLARES (88)	PRÁTICA REFLEXIVA NA ESCOLA NORMAL* (88)
PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO (88)	ANTROPOLOGIA E EDUCAÇÃO** (88)	AValiação EM EDUCAÇÃO (88)	ENSINO E APRENDIZAGEM DA LINGUA PORTUGUESA (88)	ENSINO E APRENDIZAGEM DE CIÊNCIAS NATURAIS (85)	ENSINO E APRENDIZAGEM DA HISTÓRIA (85)	PRÁTICA REFLEXIVA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS* (88)	CORPOREIDADE E EDUCAÇÃO* (88)
ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E POLÍTICAS PÚBLICAS* (88)	CONCEPÇÕES SOCIOLOGICAS DA EDUCAÇÃO (88)	ENSINO E APRENDIZAGEM NA ED. Infantil/ ALFABETIZAÇÃO* (85)	GESTÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO EM AMBIENTES ESCOLARES (88)	GESTÃO DO TRABALHO PED EM AMBIENTES NÃO ESCOLARES* (88)	EDUCAÇÃO ESPECIAL (88)	EDUCAÇÃO POPULAR* (88)	PRÁTICA REFLEXIVA NA DOCÊNCIA DE SÉRIES INICIAIS* (88)
INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS ACADÊMICOS** (88)	TRABALHO E EDUCAÇÃO* (88)	PRÁTICA REFLEXIVA EM EDUCAÇÃO INFANTIL (88)	PRÁTICA REFLEXIVA NA ALFABETIZAÇÃO (88)	PESQUISA E EDUCAÇÃO (88)	ORIENTAÇÃO TRABALHO MONOGRAFICO (88)	ORIENTAÇÃO TRABALHO MONOGRAFICO (88)	APRESENTAÇÃO DO TRABALHO MONOGRAFICO (TCC)
UNIDADE TEMÁTICA (51)	UNIDADE TEMÁTICA (51)	UNIDADE TEMÁTICA (51)	UNIDADE TEMÁTICA (51)	UNIDADE TEMÁTICA (51)	UNIDADE TEMÁTICA (51)	UNIDADE TEMÁTICA (51)	
*ESTÁGIO	*ESTÁGIO	*ESTÁGIO	*ESTÁGIO	*ESTÁGIO	*ESTÁGIO	*ESTÁGIO	*ESTÁGIO
**Pesquisa	**Pesquisa	**Pesquisa	**Pesquisa	**Pesquisa	**Pesquisa	**Pesquisa	**Pesquisa
390	407	390	407	424	390	373	221

Fonte: PPC/ Pedagogia Diurno/UFRB, 2008, p.12

Como já mencionado em outro momento, uma formação que contemple as questões relativas à fonética e à fonologia, bem como suas implicações para o domínio da escrita e do sistema ortográfico, tornará mais eficaz o processo de ensino-aprendizagem tanto nas séries iniciais quanto em séries mais avançadas, pois – de posse dessa base científica – o docente poderá explicitar para alunos os aspectos mais problemáticos da relação entre fala/escrita, grafema/fonema e criar estratégias e ferramentas que permitam amenizar os percalços pelos quais passam os aprendizes da língua no caminho rumo à aquisição das regras do sistema ortográfico. Além disso, o professor poderá mostrar a seus aprendizes “[...] como certos fatos da língua funcionam, por exemplo, a noção de oposição, de variação, de sistema” (CAGLIARI, 2008, p. 87). Esses conhecimentos subsidiarão os alunos quando precisarem refletir sobre a correta forma ortográfica de uma palavra.

Até então, pontuamos aspectos gerais em relação ao ensino de ortografia no Brasil e apresentamos também algumas possibilidades bastante genéricas para o trabalho com a ortografia. No tópico seguinte discorreremos sobre dois trabalhos que são referências nas discussões sobre alfabetização e ortografia: Morais (2007) e Lemle (2011).



### 3.3.1 Tratando as alterações ortográficas: propostas de Lemle e Morais

Conforme mostrado anteriormente, Cagliari (2002) observou que a questão da ortografia reencontrou seu equilíbrio através da inserção das novas metodologias de ensino no cenário educacional brasileiro. Todavia, o mesmo autor ressalta que a despeito das novas práticas e da nova forma de encarar o processo de alfabetização, o ensino de ortografia continuou sendo um problema.

Essa observação, feita há 15 anos, é ainda verdadeira e atual, pois de lá para cá não foram feitos tantos progressos nessa área quanto era de se esperar. A aquisição do sistema ortográfico ainda representa um grande problema para os nossos estudantes e não é preciso ir muito longe para comprovar isso: basta uma passagem pelas escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio e uma olhada nos textos que estão sendo produzidos para que o problema logo salte às vistas.

Contudo, aparentemente a questão não tem recebido tanta atenção quanto o necessário por parte dos pesquisadores. Uma rápida pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando a palavra-chave “ortografia”, nos retorna inúmeros trabalhos realizados nos últimos 5 anos, cujas discussões perpassam pelo âmbito da ortografia, sobretudo no que diz respeito a sua relação com a fonologia e com os processos fonológicos que podem aparecer na escrita ou em relação ao processo de aquisição ortográfica. No entanto, são poucos os que discutem o ensino de ortografia em si. Menos ainda são os que se dedicam a observar as práticas atuais no ensino do sistema ortográfico. Em aproximadamente 25 trabalhos consultados, somente 3 tinham alguma seção dedicada ao ensino de ortografia e desses apenas 1 se debruçou sobre o estado atual do ensino de ortografia.

Esse trabalho trata-se da pesquisa de Trajano (2015), cujo objetivo foi fazer uma comparação entre a eficácia da utilização de uma estratégia de ensino tradicional e da eficácia de uma estratégia reflexiva no processo de aprendizagem da ortografia. Para tanto, a autora analisou, entre outras coisas, o ensino de ortografia em uma escola pública da rede estadual do Ceará. A partir da análise dos questionários aplicados com as professoras de língua portuguesa da instituição pesquisada, de suas aulas e dos livros didáticos utilizados, a pesquisadora observou algumas questões entre as quais destacamos as seguintes: o tempo reservado para o trabalho com questões ortográficas é bem escasso; embora as professoras partam das dificuldades apresentadas pelos alunos, o tratamento das questões é feito através dos ditados tradicionais, os quais têm as palavras que os constituem colocadas no quadro para que os alunos copiem a forma correta e, em seguida, há o treino ortográfico a partir da cópia

repetitiva das palavras estudadas; não há maiores reflexões sobre a ortografia, sendo que o tratamento da questão acaba ali no ditado; as próprias professoras reconhecem que depois dos exercícios de treino os alunos apenas memorizam uns poucos vocábulos, não havendo grandes avanços nas questões ortográficas; as professoras sentem-se impotentes diante da persistência dos “erros” ortográficos, mas não buscam subsídios teóricos que as ajudem a fazer um trabalho diferente e potencialmente mais produtivo.

Em resumo, podemos observar com a pesquisa da autora a falta de um ensino sistemático e a utilização de uma metodologia tradicional e pouco reflexiva que, conforme as docentes admitem, não tem ajudado muito a solucionar os problemas. Acreditamos que, tal como no Ceará, essa é a realidade do ensino de ortografia em muitas escolas brasileiras. Em virtude disso, as discussões tecidas nos trabalhos que serão apresentados a seguir, embora antigas, continuam pertinentes, visto que o ensino de ortografia não parece ter avançado muito significativamente no tempo que transcorreu entre a publicação desses trabalhos e o momento presente.

O primeiro trabalho a ser apresentado é o *Guia Teórico do Alfabetizador*. De autoria de Miriam Lemle, a obra foi publicada originalmente em 1988 e, desde então, vem servindo de referência para várias pesquisas que tratam de ortografia e alfabetização. Na obra, Lemle realiza, de modo bastante didático, uma discussão em torno dos conceitos que considera essenciais para o trabalho com a alfabetização, os quais dizem respeito aos sons da fala e suas relações com as letras usadas para representá-los.

O primeiro ponto discutido por Lemle (2011) se refere aos conhecimentos prévios que precisam ser adquiridos por alguém que esteja aprendendo a ler e a escrever. A autora lista 5 conhecimentos básicos para o processo de alfabetização, dentre os quais, os três primeiros dizem respeito à consciência da ligação simbólica entre os sons da fala e as letras do alfabeto. São eles: saber que os risquinhos pretos numa página branca são símbolos e significam – e para entender isso é necessário antes entender a ideia de símbolo; compreender que cada um desses risquinhos simboliza sons da fala e; saber ouvir diferenças linguisticamente relevantes entre esses os sons, de modo que se possa escolher a letra certa para simbolizar cada som (LEMLE, 2012, p. 22). Os outros dois saberes necessários para que se possa escrever e ler seriam captar o conceito de palavra e compreender a organização espacial da página. Após discutir essas 5 competências básicas para leitura e escrita, Lemle (2011) passa, para cada um desses conhecimentos, a apresentar sugestões de atividades que podem ajudar os alunos a se prepararem para ser alfabetizados.

No capítulo seguinte, Lemle (2011) discorre sobre as relações entre letras e sons da fala. A autora mostra que existem três tipos de relações possíveis entre letras e sons do português, caracteriza cada uma delas e apresenta tabelas que sintetizam as principais manifestações dessas relações no dialeto carioca. Essas tabelas já foram apresentadas na seção 3.2 deste trabalho. Em seguida, a autora faz uma explicação sobre como sistematizar as relações apontadas por ela, durante o processo de alfabetização. Lemle (2011) mostra que, desde as relações biunívocas, passando pelas relações de poligamia e poliandria até chegar nas de concorrência, há uma gradação na qual a motivação fonética vai aos poucos decaindo. De acordo com a autora, a aprendizagem das letras segue essa mesma gradação de facilidade. Ou seja, os aprendizes se apropriam em primeiro lugar das relações biunívocas – que possuem motivação fonética forte – e, portanto, são mais fáceis de serem apreendidas e aos poucos vão dominando os outros tipos de relações.

Para Lemle, a aprendizagem da leitura e da escrita ocorre em três etapas nas quais são compreendidas primeiro as relações monogâmicas, depois as de poligamia e poliandria, para só então acontecer as de concorrência. Por isso, a autora acredita que se deva partir seguindo as etapas naturais do aprendiz. Assim, a autora indica que, num primeiro momento, é aconselhável deixar que o aprendiz acredite em sua hipótese do casamento monogâmico entre letras e sons para poder explorá-la com ele, tomando cuidado para não prolongar desnecessariamente essa etapa. Partindo dos fonemas que possuem apenas uma forma de representação, a autora sugere que

[...] sejam formadas as primeiras palavras e as primeiras frases dos exercícios, seriam inventados versinhos e musiquinhas. Por que não brincar com sílabas desprovidas de sentido? Criar ritmos alternando as consoantes, tomar melodias conhecidas e cantarolá-las, lendo simultaneamente sucessões de sílabas formadas com essas consoantes virtuosas, e inventar joguinhos de palavras cruzadas usando só essas letras (LEMLE, 2011, p. 68-69).

Conforme Lemle, as letras “menos virtuosas” poderiam aparecer apenas num segundo momento dessa etapa e apenas em seus contextos mais gerais e com seus valores fonéticos mais recorrentes. Contudo, a autora ressalta que, caso essas letras “indesejadas” apareçam por algum motivo durante esse processo, o professor não poderá ignorar as perguntas que possivelmente surgirão e deverá, então, adiantar a explicação relativa às outras possibilidades sonoras que uma letra pode apresentar.

Na segunda etapa, a que consiste na rejeição da teoria monogâmica, o professor deve ajudar os alunos a perceberem que algumas letras podem possuir mais de um valor sonoro, a depender do contexto em que aparece e também que um mesmo som pode ser representado por diferentes letras. Para trabalhar essa questão, Lemle (2011) sugere o trabalho com atividades de pesquisas de palavras que contenham letras que possuam sons diferentes e vice-versa. Depois de pesquisar as palavras, os alunos deverão ser orientados a agrupá-las de acordo com as semelhanças sonoras. A autora acredita que fazendo trabalhos como esse, os professores ajudarão os alunos a superarem a hipótese da monogamia e, conseqüentemente, a ganharem consciência dos contextos em que devem utilizar um ou outro grafema.

A terceira etapa diz respeito às relações fonologicamente arbitrárias e, de acordo com Lemle (2011), dura toda a vida, pois nesse contexto, sempre haverá momentos em que dúvidas ortográficas pairarão sobre nossas mentes. Nesses casos, a autora explica que a solução é a consulta a dicionários e a memorização das palavras em questão. Ainda assim, Lemle acredita que o professor pode ajudar seus alunos a lidarem com as relações desse tipo de duas maneiras: quando um aluno fizer um questionamento do tipo *Por que sino se escreve com S e não com C?*, o professor deve dar a resposta adequada falando da possibilidade de um mesmo som poder ser representado por várias letras e fornecer também um pouco de história da língua. Isso, afirma a autora, o deixará mais conformado em relação a esse conflito.

A outra maneira seria trabalhar com atividades de pesquisas, semelhantes às sugeridas para a segunda etapa, que possibilitem que os alunos conheçam exatamente em quais contextos letras diferentes podem representar o mesmo som. A autora sugere também o trabalho com letras de músicas e poemas conhecidos. Por fim, Lemle (2011, p. 90) faz uma importante colocação: “o professor não deve dar muita importância a erros de escrita dessa espécie. Gradativamente, com a prática da leitura e da escrita, tais erros diminuirão. A preocupação com a ortografia não deve crescer a ponto de inibir a expressão escrita da criança”.

Ainda nesse capítulo Lemle (2011) chama a atenção para a existência da variação dialetal, questão sobre a qual o professor precisa ter plena consciência para sistematizar de forma correta o trabalho com a relação entre sons e letras, de acordo com o dialeto de sua região. Conforme a autora, a maneira de se trabalhar com as pronúncias diferentes e suas respectivas formas ortográficas é a mesma que foi proposta para o estudo das palavras nas quais a relação entre sons e letras é arbitrária. Outro ponto importante abordado pela autora diz respeito à questão morfológica. Lemle (2011) mostra que voltar a atenção para a morfologia da língua ajudará os alunos a superarem suas dificuldades em relação às

irregularidades que são fonologicamente arbitrárias, mas não o são do ponto de vista morfológico.

Os dois últimos pontos tratados por Lemle discutem a avaliação das falhas de escritas e as metodologias de ensino. Em relação ao primeiro ponto, o aspecto mais importante destacado pela autora é que as falhas cometidas pelos alunos podem ser usadas para identificar em que etapa da aquisição ortográfica os alunos se encontram. Uma vez identificada essa etapa, a autora comenta que o professor só deve cobrar dos alunos tarefas que sejam compatíveis com a etapa de aprendizado na qual o aluno se encontra. Em relação aos tipos de falhas ortográficas, a autora propõe a seguinte classificação: falhas de primeira ordem – cometidas por aqueles que ainda não dominam as capacidades prévias necessárias a alfabetização (leitura lenta, repetição e omissão de letras, troca na ordem das letras, incapacidade de identificar os traços distintivos, etc.); falhas de segunda ordem – próprias do aprendiz que não superou a hipótese monogâmica (nesse caso, as falhas típicas são as transcrições fonéticas); falhas de terceira ordem – as que podem aparecer na escrita dos aprendizes que superaram as duas primeiras etapas da alfabetização (aqui, as falhas serão relativas às trocas entre letras concorrentes).

Ao tratar sobre as metodologias usadas na alfabetização, Lemle (2011) comenta que os dois métodos comumente usados nesse processo, o analítico e o sintético, são maneiras distintas de ajudar o aprendiz a construir a etapa referente à hipótese da monogamia, no entanto, não são úteis para ajudá-lo a alcançar as etapas seguintes. Daí a necessidade de encontrar novas metodologias que contemplem as demais etapas e ajudem os alunos a completarem seu processo de alfabetização.

No penúltimo capítulo, Lemle (2011) trata da variação na língua falada e da unidade da língua escrita, pois acredita que entender o mecanismo de mudança da língua é essencial para refletir sobre os problemas no ensino de língua materna. A autora discorre sobre a variação e explica como e porque as línguas mudam, trazendo, a título de ilustração, alguns exemplos de mudanças que começaram desde o latim e se refletem na forma atual de nossas palavras. Lemle (2011) discorre também sobre as implicações da variação da fala para a escrita e sobre o caráter conservador dessa última. No último capítulo, Lemle apresenta suas considerações finais, reiterando a importância da formação linguística para o professor alfabetizador.

Passemos agora à apresentação da obra de Artur Gomes de Morais, *Ortografia: ensinar e aprender*, na qual o autor discute ao longo de oito capítulos questões sobre a ortografia e seu trabalho nas escolas. No primeiro capítulo, *Ortografia: o que é, para que*

*serve, porque ensiná-la*, Morais (2007) dedica-se a responder às questões que dão título ao capítulo. Entre as recomendações mais importantes tecidas pelo autor nessa parte do texto, encontramos algumas relativas à postura do professores diante das dificuldades ortográficas dos alunos. Morais (2007) afirma que o docente deve ter sempre em conta os casos em que as dificuldades ortográficas podem ser superadas a partir das regras que orientam a grafia das palavras e os casos que só podem ser resolvidos através da memorização. O autor afirma ainda que é necessário olhar para o erro como uma evidência do nível de conhecimento ortográfico que o aprendiz se encontra. Outra questão que Morais (2007) enfatiza é que não se pode esperar que os alunos descubram por si mesmos a forma correta das palavras, já que estas se tratam de convenções sociais e, portanto, precisam ser ensinadas. A respeito do motivo pelo qual se deve ensinar ortografia, o autor faz o seguinte comentário:

Escrever segundo a norma é, assim, uma exigência que a sociedade continuará fazendo aos usuários da escrita, em suas vidas diárias, fora do espaço escolar. Penso que ao negligenciar sua tarefa de ensinar ortografia, a escola contribuiu para a manutenção das diferenças sociais [...] (MORAIS, 2007, p. 24).

No capítulo seguinte, *A norma ortográfica do português: o que o aluno pode compreender? o que o aluno precisa memorizar?*, Morais (2007) passa a apresentar as regularidades e irregularidades entre as correspondências letra-som do português. Embora utilizando outra nomenclatura – correspondências regulares diretas, regulares contextuais, regulares morfológico-gramaticais e irregulares –, as relações apresentadas pelo autor seguem a mesma lógica da apresentada por Lemle (2011).

No capítulo intitulado *Como as crianças aprendem a norma ortográfica?*, Morais (2007) apresenta os resultados de uma pesquisa realizada por ele, para tentar responder a algumas questões relativas ao aprendizado da ortografia. Realizada em escolas de Recife, a pesquisa de Morais (2007) foi feita com 116 estudantes de 2ª a 4ª série, de uma escola pública e de escola particular. O autor aplicou três tipos de tarefas: um ditado, um atividade na qual os participantes teriam que escrever errado de propósito e entrevistas, as quais “tinham por objetivo avaliar que conhecimentos ortográficos a criança tinha elaborado num nível explícito consciente verbal” (MORAIS, 2007, p. 42). Entre os resultados mais interessantes encontrados pelo autor podemos destacar os seguintes: os alunos com melhor desempenho ortográfico conseguiram inventar erros mais sofisticados e em maior quantidade; os alunos da

escola pública tiveram muita dificuldade em explicar o que era erro de ortografia; foi mais fácil para as crianças escrever corretamente as palavras no ditado do que explicar as regras violadas ao transgredir as normas propositalmente; os alunos com melhor rendimento ortográfico foram os que melhor conseguiram verbalizar as regras violadas; enquanto os alunos com bom desempenho ortográfico reconheciam a inexistência de regras no que diz respeito a correspondência irregular, os com baixo desempenho tendiam a inventar regras para essas situações; as crianças com boa ortografia conseguem explicar perfeitamente as regras sem recorrer a termos técnicos. Ainda em relação aos resultados obtidos, Morais (2007, p. 49) comenta que esses permitiram a confirmação de sua concepção de que “ao aprender ortografia uma pessoa não atua de modo passivo, mas reelabora mentalmente as informações que recebe do meio sobre a forma correta das palavras”.

Após fazer, no quarto capítulo, uma análise das práticas de ensino de ortografia – cujas algumas considerações já foram trazidas ao longo deste capítulo – o autor passa a apresentar os princípios que propõe para nortear o trabalho com a ortografia. Primeiro o autor discorre sobre os princípios gerais que dizem respeito a maneira como localizar e tratar os erros ortográficos e depois apresenta os princípios que norteiam os encaminhamentos didáticos defendidos por ele. Os princípios gerais apontados por Morais (2007) são três: I - Convivência com modelos nos quais apareça a norma ortográfica (promover a leitura de diversos gêneros, os quais forneceram subsídios para a reflexão ortográfica); II – Promoção de situações de ensino-aprendizagem que levem a explicitação dos conhecimentos dos alunos sobre a ortografia (não esperar que os alunos expressem suas dúvidas, mas incentivar as dúvidas e propor, inclusive, situações de transgressões intencionais); III – Definição de metas para o desempenho ortográfico dos alunos ao longo da escolaridade. Os princípios relativos ao encaminhamento das situações de ensino-aprendizagem propostos por Morais (2007) são 7: I – A reflexão sobre a ortografia deve estar presente em todos os momentos de escrita; II – É preciso não controlar a escrita espontânea dos alunos; III – É preciso não fazer da nomenclatura gramatical um requisito para a aprendizagem de regras; IV – É preciso promover sempre a discussão coletiva dos conhecimentos que os alunos expressam; V – É preciso fazer o registro escrito das descobertas das crianças; VI – As atividades podem ser desenvolvidas coletivamente, em pequenos grupos ou em duplas; VII – Ao definir metas não se pode deixar de levar em conta a heterogeneidade de rendimento dos alunos.

Por fim, nos capítulos seguintes Morais (2007) apresenta as situações de sistematização de ensino-aprendizagem que fazem parte de sua proposta para o ensino de ortografia. De acordo com o autor essas situações se encaixam em três grupos: atividades de

reflexão sobre palavras a partir de textos; atividades de reflexão sobre palavras fora de textos e atividades de revisão da produção infantil.

No primeiro grupo, estão atividades que, conforme Morais (2007), são reinvenções dos exercícios tradicionais e que têm a “intenção de propiciar a focalização de questões ortográficas e a consequente reflexão dos alunos sobre elas” (MORAIS, 2007, p. 77) e outras que são inovadoras. Desse modo, para desencadear as reflexões ortográficas, o autor propõe para esse grupo três tipos de atividades: *ditado interativo*, *releitura com focalização e reescrita com transgressão ou correção*. A primeira atividade é feita através do ditado de um texto já conhecido, fazendo diversas pausas a partir das quais os alunos são convidados a focalizar e discutir questões ortográficas previamente levantadas ou selecionadas durante a atividade. Nas pausas, o professor deve ir perguntando qual palavra do texto a turma considera difícil ou questionar sobre uma palavra específica. A cada vocábulo tomado para discussão deve-se examinar o motivo pelo qual ela é uma fonte de dificuldade. A atividade de releitura com focalização segue a mesma lógica do ditado interativo, porém os alunos não precisarão registrar por escrito o texto em discussão. Nas atividades de reescrita com transgressão ou correção os professores poderão fazer os alunos partirem do “errado” para o “certo” e fazerem também o caminho inverso, tomando sempre essas alterações feitas pelos alunos como objeto de reflexão e discussão. A respeito dessa questão de “corrigir” o erro, o autor ressalta que é necessário ter bastante cuidado, pois sem as devidas discussões que envolvem o que é considerado certo e errado, a escola pode estar contribuindo para a manutenção de preconceitos linguísticos.

Para o segundo grupo de situações, o das atividades de reflexão sobre as palavras fora de textos, o autor apresenta exemplos de exercícios de acordo com os tipos de correspondências letra-som. Desse modo, Morais (2007) propõe para as correspondências regulares diretas, atividades que ajudarão os alunos a analisarem fonologicamente palavras, como por exemplo, atividades de classificação de vocábulos que se iniciam com sons parecidos. Essas atividades também podem ser feitas utilizando figuras em lugar das listas de palavras. Para as correspondências regulares contextuais e morfológico-gramaticais, sugere atividades que envolvam palavras que contenham letras ou dígrafos que compitam entre si, podendo gerar confusão. As atividades para essa categoria – que devem partir da reflexão de determinada regularidade contextual ou morfológica - também envolvem o trabalho de classificação e produção de palavras reais e inventadas que compartilhem o mesmo princípio gerativo. As palavras podem ser dadas previamente pelo professor ou pesquisadas pelos



próprios alunos. Uma etapa fundamental dessas atividades é o registro das descobertas feitas pelos alunos, através da produção de quadro de regularidades.

Para as palavras que envolvem correspondências irregulares, Morais (2007) sugere primeiro partir das palavras que os alunos escrevem errado mais frequentemente e propor à turma “acordos” que envolvam a criação de uma lista de palavras, as quais eles não poderão continuar a escrever errado a partir de um momento fixado. Além disso, deve-se trabalhar, sempre que possível, com a reflexão em torno da família semântica da qual provém as palavras com correspondências irregulares. O autor ainda diz que é preciso lembrar aos alunos que para esses casos o único caminho é a memorização da palavra, uma vez que não há regras que indiquem a forma correta.

Em relação ao grupo de situações que envolvem as atividades de revisão da produção, Morais (2007) defende, em primeiro lugar, o uso do dicionário como “recurso para desenvolver a autonomia dos alunos no trato com a escrita da língua” (MORAIS, 2007, p. 111). Para isso, o autor sugere algumas atividades de “preparação” do aluno para o manejo do dicionário. O autor pontua ainda que a atividade de consulta ao dicionário deve ocorrer concomitantemente às tarefas normais de trabalho/reflexão sobre a língua.

No que diz respeito às atividades propriamente de revisão dos textos, Morais (2007) explica que é necessário que se aprenda a atitude de querer escrever melhor e que se atribua um sentido para a necessidade de reescrita: uma comunicação mais eficaz. Essa tarefa pressupõe a existência de um destinatário. Uma medida que o autor aponta como meio para alterar a falta de hábito dos alunos de reler e melhorar seus textos é caracterizar a produção textual como um trabalho de reelaborações e, diante disso, procurar estabelecer diferenças entre a versão inicial e a final do texto, como por exemplo, a utilização de tipos distintos de papéis. Morais (2007) ressalta ainda duas questões: o ato de revisar um texto vai além da correção ortográfica, devendo, portanto, visar o aprimoramento da qualidade do texto como um todo; o professor deve revisar todos os textos dos alunos que terão um leitor real, mas não precisa se angustiar achando que deve corrigir sempre todas as produções feitas pelos alunos, visto ser essa uma tarefa impossível e ineficaz. Quanto a essa última questão Morais (2007) orienta que o professor pode aproveitar o próprio momento de produção dos textos para estimular a atenção às questões ortográficas e, na ausência dos alunos, usar pautas de revisão<sup>17</sup>, em lugar de corrigir por eles.

---

<sup>17</sup> As pautas de revisão consistem em, durante a correção dos textos, o professor utilizar símbolos cujos significados são previamente combinados com os alunos e que indicam o que é necessário corrigir.

Morais (2007) encerra seu texto esclarecendo que sua proposta para um ensino sistemático de ortografia não pressupõe, de modo algum, a volta à metodologia de ensino tradicional, mas que esse se configura como uma estratégia para formar leitores e escritores mais competentes. “Creio que quando ajudamos o aluno a internalizar a norma ortográfica como um objeto de conhecimento, como uma faceta da língua que ele pode desvelar a partir da reflexão, estamos contribuindo para democratizar o acesso ao mundo da escrita” (MORAIS, 2007, p. 126).

Além do que foi pontuado pelo autor, podemos dizer também que através do ensino sistemático da ortografia possibilitamos que os aprendizes, ao se apropriem de modo mais consistente das normas ortográficas de sua língua, possam dedicar toda a sua atenção para outras questões linguísticas que perpassam a produção de um texto, livres dos entraves que as dificuldades ortográficas representam.

## 4. METODOLOGIA

Esta pesquisa teve como objetivo principal observar quais fatores linguísticos e extralinguísticos estão influenciando no aparecimento de processos fonológicos na escrita de estudantes do 6º ano de uma escola da rede pública estadual da cidade de Amargosa-BA. Para tanto, foi necessário seguir o percurso metodológico que será explicado neste capítulo, o qual está dividido em 7 seções.

Na primeira seção, fazemos algumas considerações concernentes a esse trabalho. Na sequência, apresentamos as seções que discutem o campo da pesquisa, a entrada no campo e os sujeitos da pesquisa. As últimas três seções referem-se aos procedimentos da pesquisa: a coleta de dados, a definição das variáveis e a análise dos dados.

### 4.1 A PESQUISA

A presente pesquisa caracteriza-se como explicativa e foi realizada tendo como base os pressupostos da abordagem quantitativa, uma vez que as ocorrências de alterações ortográficas de motivação fonológica na escrita de estudantes amargosenses estão sendo analisados em função de variáveis linguísticas e extralinguísticas, em relação às quais determinamos, por meio de resultados estatísticos, as que exercem maior e menor influência no aparecimento dos fenômenos estudados.

A pesquisa desenvolveu-se com base, especialmente, no seguinte questionamento:

- Quais são os fatores linguísticos e extralinguísticos que contribuem para o aparecimento de alterações ortográficas decorrentes da interferência de processos fonológicos na escrita de estudantes do 6º ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública estadual localizada na cidade de Amargosa?

A resposta para essa pergunta foi obtida a partir da análise dos dados coletados na escola-campo, a qual foi feita com o auxílio das discussões encontradas nos trabalhos apresentados nos capítulos iniciais desta pesquisa.

## 4.2 O CAMPO DE PESQUISA

A pesquisa teve como campo a Escola Estadual Almeida Sampaio, localizada no município de Amargosa-BA. Nas próximas seções, apresentaremos algumas informações sobre a cidade e a escola-campo a fim de que o contexto no qual se encontram inseridos escola e sujeitos de pesquisa possa ser melhor compreendido.

### 4.2.1 A cidade

Amargosa é uma cidade do interior da Bahia que está localizada no Vale do Jiquiriçá, região pertencente ao centro-sul baiano. Distante cerca de 235 km da capital, o município possui uma área de 463,181 Km<sup>2</sup> e conta com uma população de cerca de 37.807 habitantes, conforme dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2015.

Ao longo de sua história, a atividade econômica de Amargosa se baseou principalmente na agricultura e na pecuária, setores que mais contribuíram para o fortalecimento da economia da cidade, sobretudo, por causa das várias fazendas onde se criava gado e se produzia café e fumo. A prosperidade obtida, sobretudo a partir do comércio de café, fez com que, por volta da década de 30, Amargosa ficasse conhecida como a “pequena São Paulo” (MOTA; SANTANA; PINHEIRO, 2015).

Além disso, o comércio, importante desde aquela época, é ainda uma atividade econômica de grande relevância para a cidade, sendo a feira-livre um dos principais pólos econômicos, importante, sobretudo, porque grande parte dos produtos agrícolas comercializados são produzidos na própria cidade.

Conforme explica Santos (2015), atualmente a cidade investe em diferentes setores econômicos, em especial no turismo, o qual é incentivado através dos grandes investimentos na festa de São João, considerada uma das melhores e mais tradicionais festas juninas da Bahia, atraindo centenas de pessoas e fortalecendo a economia local. Outro fator que, sem dúvidas, tem ajudado a movimentar a economia da cidade foi a instalação do Centro de Formação de Professores, *campus* da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, em 2006.

#### 4.2.2 A Escola-Campo

A Escola Estadual Almeida Sampaio localiza-se na Rua Dr. Lauro de Freitas, 138, Centro, em Amargosa-BA. Sua inauguração data de 14 de julho de 1957 e ocorreu após a união de outras escolas no momento de sua fundação. Por esse motivo, até o ano de 2016, a instituição se chamava *Escolas Reunidas Almeida Sampaio*.

Atualmente, a escola funciona nos turnos matutino e vespertino, ofertando o Ensino Fundamental II. Em 2014, a escola passou a ofertar o ensino integral de modo que, desde então, os alunos permanecem na escola das 7h às 15h.

A infraestrutura do prédio da escola está assim dividida: 15 salas de aulas, 4 banheiros – sendo 2 para alunos (masculino e feminino), 1 para professores e funcionários e 1 para pessoas com necessidades especiais –, sala de professores, sala da direção e secretaria escolar. Além disso, o prédio possui também: 2 pátios (um coberto e um aberto), laboratório de informática, quadra de esportes, cozinha, depósito para merenda, almoxarifado e auditório.

Conforme dados levantados através do questionário, o nível socioeconômico da clientela a qual a escola atende é de classe média e baixa. Além disso, a escola recebe grande número de alunos de zona rurais de Amargosa.

#### 4.3 A ENTRADA NO CAMPO DE PESQUISA

A entrada no campo de pesquisa ocorreu, em primeiro momento, por meio de uma breve apresentação da pesquisa à direção da escola e ao professor de língua portuguesa que lecionava na série em que pretendíamos realizar a pesquisa.

Após esse primeiro contato, aconteceu que, por coincidência, o local definido para a realização das atividades de estágio curricular obrigatório da pesquisadora foi justamente a escola – e também a série – que havia sido previamente escolhida para a pesquisa. Desse modo, foi durante esse período que foram apresentados à direção da instituição os detalhes da realização da pesquisa e entregue a carta de informação (APÊNDICE A), na qual constam os objetivos e princípios éticos da investigação. Além disso, solicitamos a autorização para aplicação dos instrumentos de pesquisa e coleta dos dados, através da assinatura de uma carta de autorização (APÊNDICE B) e termo de consentimento livre e esclarecido (APÊNDICE C). Enviamos também aos responsáveis pelos alunos matriculados na turma pesquisada, uma carta de autorização para o uso dos dados produzidos por seus

filhos (APÊNDICE D).

#### 4.4 OS SUJEITOS DA PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida com 34 estudantes que cursavam o 6º ano do Ensino Fundamental II, moradores de zonas rurais e urbana da cidade de Amargosa. Os alunos possuíam, na época da coleta dos dados, idades entre 11 e 13 anos.

O quadro 6 mostra as informações básicas sobre o perfil dos sujeitos da pesquisa.

**Quadro 6** - Informações básicas referentes aos alunos pesquisados

<b>Localidade</b>	<b>Gênero</b>	<b>Faixa etária</b>
Zona Urbana (28)	Feminino (15)	11
	Masculino (13)	11-13
Zona Rural (06)	Feminino (04)	11
	Masculino (02)	11
<b>Total</b>	34	

#### 4.5 A COLETA DOS DADOS

Alguns meses antes de iniciar a coleta dos dados que efetivamente seriam usados para análise, recolhemos – junto ao professor de língua portuguesa do 6º ano – algumas produções textuais dos alunos, com o intuito de observar quais processos fonológicos estavam gerando dificuldades ortográficas para os estudantes. Essa primeira coleta ocorreu durante a 1ª unidade, em abril de 2016.

Nesse levantamento prévio, verificamos, entre os diversos tipos de alterações, que os seguintes processos atuavam na escrita dos alunos: harmonização vocálica, palatalização, iotização, monotongação, ditongação, nasalização, epêntese, apagamento do rótico, aférese, entre outros. Dentre esses, escolhemos estudar a epêntese, o apagamento do rótico, a monotongação e a ditongação. A seleção desses processos ocorreu em virtude, sobretudo, de dois motivos: os três últimos devido à alta frequência de ocorrência nos textos coletados e o primeiro, a epêntese, porque durante a revisão bibliográfica identificamos uma escassez de estudos desse fenômeno na escrita.

Conforme mencionado anteriormente, a coleta de dados ocorreu durante as atividades de estágio da pesquisadora. Desse modo, as atividades foram aplicadas no período que correspondeu à 4ª unidade, mais precisamente nos meses finais desta, entre novembro e dezembro de 2016.

Seguindo a ideia defendida por Morais (2007) de que é mais provável que apareçam alterações ortográficas em textos espontâneos do que em ditados ou em exercícios em que são focalizadas atividades específicas, fizemos nossa primeira tentativa de coleta a partir da proposta de uma produção textual, que consistia na paródia do conto *João e o pé de Feijão*. Tanto gênero quanto texto já era de domínio dos alunos. Os alunos foram orientados a observarem que, de tempo em tempo, seriam mostradas imagens de figuras, cujos nomes deveriam ser incluídos em seus textos.

No entanto, a atividade teve que ser desconsiderada, pois mais da metade da turma não entregou o texto e, dentre os que entregaram, poucos foram os que conseguiram incluir mais de 50% das palavras que seriam estudadas. Além disso, devido a restrições de tempo, a atividade não poderia ser prolongada para a aula seguinte.

Por esse motivo optamos por aplicar três atividades direcionadas, de diferentes formatos, cujas respostas fossem palavras que apresentam contextos favoráveis à ocorrência dos processos escolhidos para este estudo. O quadro 7 apresenta a lista com as palavras que foram testadas.

**Quadro 7 - Palavras testadas para cada processo estudado**

<b>Processos</b>	<b>Palavras</b>						<b>Total de palavras</b>
Ditongação	Diretora	Bandeja	Caranguejo	Xadrez	Atrás	Arroz	06
Monotongação	Caixote	Vassoura	Baixaria	Chaveiro	Ouro	Dinheiro	06
Epêntese	Psicóloga	Pneu	Oftalmologista	Advogado			04
Apagamento do Rótico	Abajur	Liquidificador	Colher	Avisar	Subir	Fazer	06
---	---	---	---	---	---		<b>Total geral = 22</b>

Conforme se pode observar no quadro 7, tivemos o total de 22 palavras testadas, sendo que para os processos de ditongação, monotongação e apagamento do rótico foram testados 06 vocábulos por processo e 04 para a epêntese.

Para a aplicação do primeiro instrumento de pesquisa (APÊNDICE E), aproveitamos

a discussão relativa à produção da autobiografia dos alunos e falamos brevemente sobre as profissões que eles expressaram ter vontade de exercer no futuro. Partindo disso, fizemos uma atividade de “O que é, o que é?”, na qual, a partir das dicas e imagens que constavam nas questões, os alunos, individualmente, deviam descobrir o nome de 4 profissões e registrá-las por escrito. A segunda atividade consistiu em um ditado-mudo (APÊNDICE F), no qual os estudantes deveriam escrever os nomes correspondentes as 11 figuras apresentadas. A fim de evitar que fossem dadas como respostas palavras diferentes das que eram esperadas, foi informada a letra inicial delas. Na terceira atividade (APÊNDICE G), pedimos que os alunos completassem letras de músicas, das quais foram retiradas 7 palavras específicas e outras aleatórias. Demos preferências a utilizar para essa atividade, músicas que sabíamos ser conhecidas por eles, pois em diversas situações os ouvimos cantá-las. Assim, o *corpus* da pesquisa foi composto por 102 atividades, a partir das quais obtivemos o total de 748 dados. Desses, 682 foram aproveitados para a análise. Foram considerados dados não aproveitados aqueles em que a palavra escrita era diferente da esperada ou cuja caligrafia a tornava ilegível.

Além dessas atividades, os alunos responderam também a um questionário (ANEXO H), do qual retiramos as informações básicas para traçar seus perfis. Aplicamos também um questionário com a direção, com a finalidade de recolher informações sobre o funcionamento da escola e o público a que atende.

#### 4.6 A DEFINIÇÃO DAS VARIÁVEIS

A fim de verificar quais fatores estão exercendo influência para o aparecimento de alterações ortográficas na escrita dos sujeitos desta pesquisa, definimos algumas variáveis extralinguísticas e linguísticas em relação às quais os dados coletados foram analisados.

No que diz respeito às variáveis extralinguísticas, foram escolhidos o gênero dos informantes e o local de moradia (zona urbana ou rural). Essas mesmas variáveis foram analisadas para todos os fenômenos.

Em relação às variáveis linguísticas, observamos em todos os fenômenos a influência do contexto fonológico (seguinte ou anterior). Além dessa variável em comum, em virtude de serem quatro os processos estudados, foi necessário selecionar variáveis específicas para cada processo.

Para o processo de ditongação, observamos as seguintes variáveis:

- Contexto fonológico anterior: em relação à presença das consoantes /d/, /g/, /r/ e /R/.



- Contexto fonológico seguinte: em relação à presença da consoante oclusiva /t/ e das fricativas /ʒ/ e /S/.
- Ditongo formado: se ‘ai’, ‘ei’ ou ‘oi’.

Para o estudo da monotongação, foram analisadas as seguintes variáveis:

- Contexto fonológico seguinte: em relação à presença das consoantes tepe /r/ e da fricativa /f/.
- Ditongo reduzido: se ‘ai’, ‘ei’, ‘ou’.

Para a análise da ocorrência de epêntese, observamos as seguintes variáveis:

- Contexto fonológico seguinte: no que diz respeito ao modo de articulação (nasal [n], oclusiva [t] ou fricativa [s, v]) do segmento posterior à consoante perdida.
- Tipo de consoante perdida: também em relação ao modo de articulação (fricativa [f] e oclusiva [p,d]).

Para a análise do apagamento do rótico, consideramos as variáveis a seguir:

- Contexto fonológico anterior: em relação à presença das vogais.
- Classe da palavra: se nome ou verbo.

#### 4.7 A ANÁLISE DOS DADOS

Os dados coletados foram organizados por meio da tabulação, para a qual utilizamos o *Microsoft Excel*<sup>18</sup>, a fim de montar uma planilha na qual foram transcritas as respostas dadas pelos alunos nas atividades aplicadas. Com os dados transcritos, foi calculado em primeiro lugar o número de dados aproveitados e não aproveitados.

Uma vez organizados os dados, conseguimos visualizar as ocorrências dos processos estudados em relação: i) aos alunos participantes de modo geral e, também, individualmente; ii) ao gênero; iii) ao local de moradia desses estudantes; iv) às palavras consideradas; v) às ocorrências em relação a cada um dos processos; vi) ao total das ocorrências dos processos considerados, entre outras coisas.

Partindo dos resultados obtidos nessa primeira planilha, foram criadas tabelas para calcular a incidência dos processos aqui estudados em relação às variáveis linguísticas. Os

---

<sup>18</sup> Software que faz parte do pacote *Office*, criado pela empresa Microsoft, que permite a criação e a edição de planilhas e a realização de operações financeiras e estatísticas, entre outras coisas.

percentuais de ocorrência em relação a esses fatores foram calculados automaticamente pelo programa, a partir de função previamente informada. As demais tabelas e gráficos apresentados no capítulo seguinte também foram gerados partindo dessa primeira planilha.

Para a análise dos resultados dos fatores que influenciam a ocorrência das alterações ortográficas que decorrem da presença dos processos fonológicos aqui estudados, consideramos os índices percentuais encontrados nesta pesquisa e os comparamos aos percentuais apresentados pelos trabalhos que nos serviram de base teórica.

## 5. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE DADOS

Este capítulo, dividido em sete seções, objetiva apresentar e discutir os resultados relativos à ocorrência dos processos de ditongação, monotongação, epêntese e apagamento do rótico, no que diz respeito às variáveis linguísticas (contexto fonológico seguinte e/ou anterior – para todos os fenômenos -, ditongo formado – ditongação, ditongo reduzido – monotongação, tipo de consoante perdida – epêntese -, classe da palavra – apagamento do rótico) e extralinguísticas (gênero e localidade de moradia dos estudantes) que podem influenciar a incidência desses fenômenos na escrita de estudantes que cursam o 6º ano numa escola de Amargosa-Ba,

Desse modo, a primeira seção destina-se à apresentação dos resultados gerais, considerando a ocorrência de todos os processos. As quatro seções seguintes apresentam os resultados individuais dos processos. Na penúltima seção, apresentamos uma análise do desempenho dos estudantes em relação à outras questões extralinguísticas. Na última seção, apresentamos uma síntese dos resultados observados em relação à ocorrência dos fenômenos em análise.

Necessário esclarecer que nas tabelas apresentadas encontram-se os percentuais relativos às palavras testadas, considerando suas frequência de registros individualmente, ou seja, calculamos o percentual dividindo o total de ocorrência da palavra pelo total de vezes em que ela foi escrita. Já nos gráficos, apresentamos a contribuição de cada palavra (o total de vezes em que sua grafia apresentou o fenômeno estudado) para a totalidade de ocorrências dos processos (o número total de ocorrências de determinado fenômeno).

### 5.1 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO GERAL DE DADOS

Na tabela 1 apresentamos, para cada um dos quatro processos fonológicos estudados, a quantidade de dados não aproveitados e aproveitados e o número e percentual total de ocorrências dos processos fonológicos. A linha *Totais* apresenta os índices gerais obtidos através da soma dos dados para cada um dos fatores mencionados.

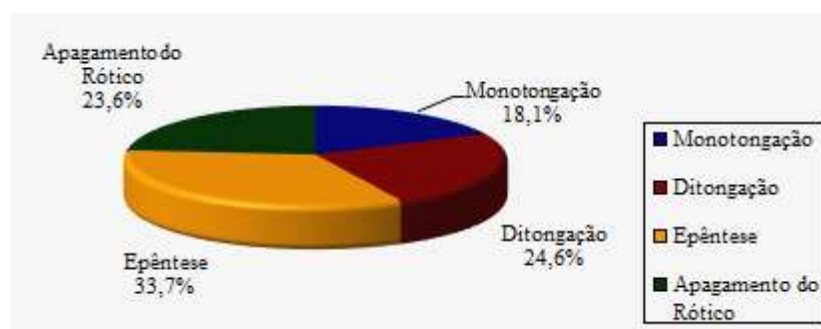
Tabela 1 - Dados gerais coletados

Palavra	Dados não aproveitados	Dados aproveitados	Ocorrências	%
Monotongação	20	184	36	19,6%
Ditongação	08	196	49	25,0%
Epêntese	34	102	67	65,7%
Apagamento do Rótico	04	200	47	23,5%
<b>Totais</b>	66	682	199	29,2%

Conforme se pode observar a partir da tabela 1, obtivemos o total de 682 dados aproveitáveis para fins de análise. Dentre esses 682 dados coletados, observamos que o registro escrito de 199 palavras apresentou os processos em questão, totalizando o percentual de 29,2% dos dados. Nota-se também que os fenômenos de monotongação, ditongação e apagamento do rótico não ocorreram com frequência excessivamente alta, tendo o processo que apresentou o maior percentual, a ditongação, alcançado o índice de 25%. Como todas as palavras testadas possuem contextos favoráveis para a ocorrência dos fenômenos, é possível dizer que os três processos não constituem problemas muito grandes para a escrita dos estudantes pesquisados, uma vez que não tiveram alta frequência de aparecimento.

Em contrapartida, o índice de ocorrência da epêntese ultrapassou o ponto neutro, alcançando o percentual de 65,7%. Interessante assinalar que esse processo, o qual se mostrou mais produtivo dentre os outros estudados no presente trabalho, é justamente o que, em relação aos demais, apresenta o menor número de pesquisas sobre seu aparecimento na escrita, conforme já comentado na seção 2.2.3.

No gráfico a seguir, demonstramos os percentuais gerais de ocorrência de cada processo dentre as 199 ocorrências encontradas.

**Gráfico 1 - Percentuais de ocorrências por processo**

A partir do gráfico 1, podemos perceber que dentre as 199 ocorrências dos processos fonológicos, 33,7% do total foram de casos de epêntese, contra 24,6% de ditongação, 23,6% do apagamento do rótico e 18,1% de monotongação. Percebe-se que a diferença de contribuição de cada um dos processos para o percentual total de ocorrências não foi muito grande. Entre o índice de epêntese, processo com maior percentual, e o de ditongação, segundo mais ocorrido, a diferença é de 9,1%. Entre o segundo e o quarto processo a diferença não chegou a 7%.

A tabela 2 mostra os percentuais de ocorrências dos 4 processos, considerando-se os alunos moradores das zonas rurais e urbanas de Amargosa e respeitando-se as devidas proporções, uma vez que considera o número total de dados aproveitáveis para o total de alunos de cada localidade.

**Tabela 2 – Percentuais gerais de ocorrências por localidade de moradia dos estudantes**

Localidade	Total de palavras	Total de ocorrências	% Ocorrência
Zona Urbana	559	169	30,2%
Zona Rural	123	30	24,4%
<b>Total</b>	682	199	---

Conforme podemos notar, a diferença em termos percentuais na ocorrência dos processos fonológicos na escrita de estudantes de áreas rurais e urbana de Amargosa não é muito alta. Ainda assim, observa-se que na escrita dos alunos de zona urbana foram encontradas alterações ortográficas decorrentes dos processos fonológicos estudados com maior frequência do que na escrita dos alunos provenientes das zonas rurais.

Conforme explica Simões (2006), durante a fase de letramento há um choque entre a variante popular utilizada pelo aluno e a variante padrão ensinada pelo professor. “[...] Assim, para o aluno, aprender a forma escrita no modelo da fala do professor é quase como aprender a escrever uma língua estrangeira”. Por isso, a variante popular dominada pelo aluno torna-se mais um dos obstáculos a ser superado por ele no caminho para a aquisição das regras ortográficas. A situação é ainda mais delicada no que diz respeito aos alunos residentes nas áreas rurais, já que a língua falada pelos moradores dessas comunidades costuma apresentar maior número de formas não-padrão.

Pensando nessa questão e sabendo que, conforme as discussões apresentadas até aqui, o ensino de ortografia nem sempre tem sido eficiente no sentido de ajudar os alunos a superarem de forma consistente as falhas ortográficas que se referem à interferência da fala, poder-se-ia levantar a hipótese de que a escrita dos alunos da zona rural apresentaria maior número de ocorrência dos processos fonológicos que a escrita dos alunos da zona urbana, o que, como os resultados mostraram, não ocorreu. Talvez uma possível explicação para os nossos resultados esteja no fato de que os alunos pertencem a classes socioeconômicas muito próximas, embora vivam em localidades distintas.

Vejamos agora na tabela 3 os índices gerais de ocorrência dos processos em relação à variável gênero.

**Tabela 3** – Percentuais de ocorrências por gênero dos estudantes

<b>Gênero</b>	<b>Total de palavras</b>	<b>Total de ocorrências</b>	<b>% Ocorrência</b>
Masculino	299	88	29,4%
Feminino	383	111	29,0%
<b>Total</b>	682	199	---

Nota-se que a diferença de ocorrência dos processos de ditongação, monotongação, epêntese e apagamento do rótico na escrita de estudantes dos gêneros feminino e masculino é bem pequena, apenas 0,4%. Desse modo, podemos considerar que esse não é um fator que favoreça para a presença de alterações ortográficas decorrentes da influência dos processos fonológicos aqui estudados. Nossos resultados coincidem, assim, com os de Tasca (2002) e os de Adamoli (2006)<sup>19</sup>, nos quais a variável em questão não foi escolhida pelos programas

<sup>19</sup> Na pesquisa de Adamoli (2002) a variável sexo foi escolhida apenas quando o autor analisou separadamente

usados pelos autores para rodar os dados, sendo consideradas, portanto, estatisticamente irrelevantes. Ainda assim, é válido destacar que o índice de ocorrência dos processos entre o gênero masculino, embora com diferença mínima, foi maior que entre o gênero feminino. Por isso, podemos dizer que esse resultado acaba por confirmar o que, de modo geral, as pesquisas de cunho sociolinguístico apontam: os processos fonológicos podem ser encontrados com mais frequência, seja na fala ou na escrita, entre os sujeitos do gênero masculino. Essa questão pode ser visualizada em Mollica (2003), trabalho no qual os resultados mostram, no geral e de forma mais categórica, que o gênero feminino tende a utilizar mais as formas padrão da língua.

## 5.2 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE DADOS ACERCA DO PROCESSO DE DITONGAÇÃO

Nesta seção, apresentaremos os resultados obtidos para o processo de ditongação. Inicialmente, apresentaremos os resultados gerais e, posteriormente, discutiremos os índices levantados de acordo com as variáveis linguísticas selecionadas para análise e, por fim, serão expostos os resultados para as variáveis extralinguísticas.

A tabela 4, apresentada a seguir, mostra os resultados gerais encontrados para o processo de ditongação, referentes a cada uma das seis palavras testadas.

**Tabela 4** – Percentuais de ocorrências de ditongação por palavra

Palavra	Dados não aproveitados	Dados aproveitados	Ocorrências	%
Diretora	4	30	18	60,0%
Bandeja	2	32	15	46,9%
Caranguejo	0	34	9	26,5%
Xadrez	0	34	4	11,8%
Atrás	2	32	2	6,3%
Arroz	0	34	1	2,9%

---

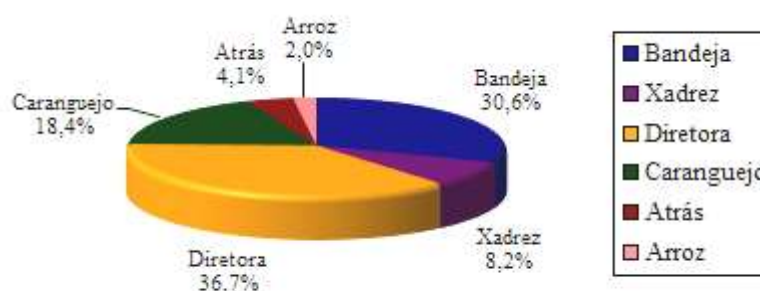
os dados para os tipos de ditongos estudados, tendo se mostrado relevante apenas para o ditongo 'ai'. Mais uma vez foram os sujeitos do gênero masculino os responsáveis pelo maior de casos de ocorrência do fenômeno estudado pelo autor, a monotongação.

Os resultados demonstrados pela tabela 4 mostram que o processo de ditongação ocorreu com mais frequência na palavra ‘diretora’. Essa foi também a única palavra na qual o processo apresentou índice de ocorrência acima do ponto neutro, obtendo o percentual de 60%. Logo depois, vem a palavra bandeja, que embora não tenha ultrapassado o ponto neutro, apresentou ocorrência relativamente alta, em relação às demais palavras, ficando com o percentual de 46,9%, considerando-se as 32 vezes em que a palavra foi escrita. ‘Arroz’ foi a palavra em que menos o processo mostrou-se produtivo, ficando com o índice de apenas 2,9% de ocorrência, tendo sido encontrado somente 01 caso de ditongação nessa palavra.

As palavras que apresentaram o maior e o menor índice de ocorrência da ditongação são ambas bastante familiares aos alunos. Acreditamos que, dentre o grupo de palavras testadas para esse processo, os vocábulos ‘diretora’ e ‘arroz’ são os mais recorrentes no cotidiano dos alunos, pois, ainda que não apareçam com frequência nos textos lidos e escritos por eles, são provavelmente as que são mais faladas\ouvidas. Mesmo assim, essas palavras ocuparam os dois extremos em relação aos índices de ocorrência. A explicação para essa diferença talvez também possa ser encontrada a partir da análise de outras variáveis, como por exemplo, a escolaridade dos alunos e o tamanho dos vocábulos. Esses fatores estão, no entanto, fora do escopo de análise deste trabalho.

No gráfico abaixo são apresentados os percentuais de ocorrência de ditongação por palavra, em relação aos 49 casos encontrados.

**Gráfico 2 - Taxas de ocorrência de ditongação por palavra**



Conforme já visto na tabela, as palavras diretora e bandeja são as que mais tiveram em seus registros a ocorrência de ditongação. Em conjunto elas somam 68% do total de casos. As demais palavras não chegaram juntas, a atingir 40% do total de ditongação.

Passemos agora para a análise dos fatores linguísticos que podem influenciar a ocorrência do processo de ditongação.



### 5.2.1 Resultados das variáveis linguísticas

Dentre os contextos fonológicos em que a ditongação que ocorre através da inserção da semivogal [y] pode aparecer, Oliveira (2008) aponta os seguintes: em palavras monossílabas travadas em /S/; em sílabas tônicas (mais frequente), pretônicas ou postônicas travadas em /S/, de palavras com mais de uma sílaba; em palavras com mais de uma sílaba e; antes de segmentos alveolares. Silva (2015) também aponta que a ditongação pode ocorrer em sílabas que possuem consoante fricativa /S/ e acrescenta que geralmente a fricativa é antecedida por vogal forte. Para nossa análise, resolvemos levar em conta o contexto fonológico precedente e antecedente à vogal e verificar qual consoante é mais favorável à ocorrência da ditongação. Além disso, observamos também junto a qual vogal a semivogal /i/ é inserida com mais frequência.

A tabela a seguir mostra os percentuais de ocorrência de ditongação para cada um dos três contextos fonológicos precedentes apresentados pelas palavras testadas.

**Tabela 5** – Percentuais de ocorrência de ditongação por contexto

Contexto anterior	Frequência	Ocorrências	% Ocorrência
/d/	32	15	46,9%
/g/	34	9	26,5%
/r/	96	24	25,0%
/R/	34	1	2,9%
<b>Total</b>	196	49	---

Observando o resultado apresentado na tabela 5, podemos observar que o contexto fonológico que mais favoreceu a ocorrência da ditongação é o que possui a consoante /d/ em posição anterior à vogal. A consoante /g/ apresentou percentual de 26,5% enquanto a /r/ alcançou o índice de 25,0%. No grupo das palavras que possuem o fonema /r/ estão, ao mesmo tempo, a palavra que se mostrou mais suscetível à ocorrência da ditongação, 'diretora', e uma das duas palavras nas quais o processo foi menos produtivo, 'atrás', essa última exerceu maior peso para o baixo percentual final registrado para esse contexto.

Vejamos então, como o fenômeno se comporta se levarmos em consideração o contexto fonológico seguinte à vogal. A tabela 6 expressa os percentuais de ocorrência obtidos para as consoantes que as palavras testadas apresentam nessa posição.

**Tabela 6** – Percentuais de ocorrência de ditongação de acordo com o contexto fonológico

Contexto seguinte	Frequência	Ocorrências	% Ocorrência
/t/	30	18	60,0%
/z/	66	24	36,4%
/S/	100	7	7,0%
<b>Total</b>	196	49	---

Observando os dados demonstrados pela tabela 6, notamos que, em relação a esse contexto, a presença da consoante oclusiva /t/ mostrou-se mais favorecedora para a ocorrência da ditongação, obtendo percentual de 60%. Índice bem maior que o obtido pela presença das fricativas, se consideradas em conjunto ou separadamente. Para esses resultados há que se considerar que o ditongo formado diante de /t/ foi o ‘ei’, o qual, conforme veremos adiante, é o que tem maior probabilidade de ocorrência. Em relação às consoantes fricativas, podemos dizer que, levando em consideração apenas o contexto linguístico, cabia esperar que os índices fossem maiores, uma vez que as palavras ‘arroz’ e ‘atrás’ possuem, de acordo com o que foi apresentado por Oliveira (2008), ambiente favorável à ditongação, pois têm as sílabas com vogal forte e travada por /S/. No entanto, na amostra analisada, diferentemente dos dados de Oliveira (2008), a presença do /S/ travando a sílaba mostrou-se pouco relevante. Possivelmente, outras variáveis estejam exercendo maior influência para o baixo índice ocorrências do processo para essas palavras. Pode-se pensar, por exemplo, na questão da familiaridade dos alunos com a palavra, bem como na questão da escolaridade dos participantes das pesquisas.

Passemos agora para a apresentação dos resultados referentes à vogal junto a qual a semivogal /i/ foi inserida.

**Tabela 7** – Percentuais de ocorrência de ditongação de acordo com o ditongo formado

<b>Ditongo formado</b>	<b>Frequência</b>	<b>Ocorrências</b>	<b>% Ocorrência</b>
‘ei’	130	46	35,4%
‘ai’	32	02	6,3%
‘ou’	34	01	2,9%
<b>Total</b>	<b>196</b>	<b>49</b>	<b>---</b>

Na tabela 7 estão expressos os percentuais de ocorrência de ditongação, com relação aos ditongos formados. A vogal /e/ foi a que mais favoreceu a inserção da semivogal /i/ tendo a ditongação, nesse contexto, alcançado o índice de registro de 35,4%, dentre as 130 vezes em que as palavras testadas que apresentam essa vogal foram escritas. Nossos resultados convergem com os de Oliveira (2008), no que diz respeito à maior ocorrência do ditongo ‘ei’. Os resultados do autor mostraram que do total de 595 vezes em que a ditongação por inserção de /i/ ocorreu, 391 casos foram de formação do ditongo ‘ei’. Em contrapartida, em que pese a baixa ocorrência dos outros dois tipos de ditongos em nossa amostra, nossos resultados para os ditongos ‘ai’ e ‘ou’ contrariaram os de Oliveira (2008), pois enquanto que no ranking feito pelo autor ‘ou’ e ‘ai’ apareceram, respectivamente, na 4ª e 5ª posição, em nossa pesquisa o ditongo ‘ai’ foi produzido mais vezes que o ‘ou’.

### 5.2.2 Resultados das variáveis extralinguísticas

Na tabela 8 apresentamos os índices gerais de ocorrência de ditongação em relação ao local de moradia dos participantes da pesquisa.

**Tabela 8** – Percentuais de ocorrência de ditongação por localidade dos estudantes

<b>Localidade</b>	<b>Frequência</b>	<b>Ocorrências</b>	<b>% Ocorrência</b>
Zona Rural	35	10	28,6%
Zona Urbana	161	39	24,2%
<b>Total</b>	<b>196</b>	<b>49</b>	<b>-----</b>

De acordo com os resultados apresentados na tabela 8, podemos notar que a ocorrência da ditongação foi mais frequente entre os estudantes residentes das áreas rurais, com índice percentual de 28,6% contra 24,2% de ocorrência entre os estudantes da zona urbana. Esse resultado vai de encontro ao obtido no índice geral (apresentado na seção 5.1) para essa variável, que mostrou que as palavras escritas pelos alunos da zona rural apresentaram menor índice de ocorrência dos fenômenos.

A seguir, apresentamos a tabela 9, na qual estão dispostos os resultados percentuais da ocorrência de ditongação de acordo com o gênero dos informantes.

**Tabela 9** - Percentuais de ocorrência de ditongação de acordo com o gênero dos estudantes

<b>Gênero</b>	<b>Frequência</b>	<b>Ocorrências</b>	<b>% Ocorrência</b>
Feminino	111	30	27,0%
Masculino	85	19	22,4%
<b>Total</b>	196	49	----

Conforme podemos ver a partir dos resultados apresentados na tabela 9, os índices de ocorrência de ditongação em relação ao gênero dos participantes também não refletiram a tendência dos nossos índices gerais, uma vez que o percentual de ocorrência de ditongação foi maior entre o gênero feminino, apresentando a diferença de 5% em relação ao gênero masculino.

### 5.3 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE DADOS ACERCA DO PROCESSO DE MONOTONGAÇÃO

Nesta seção exporemos os resultados obtidos para o processo de monotongação. Seguiremos aqui a mesma organização da seção anterior. Sendo assim, inicialmente serão apresentados e discutidos os resultados gerais para o processo e, posteriormente, os índices levantados de acordo com as variáveis linguísticas e extralinguísticas escolhidas para análise desse fenômeno.

A tabela 10 apresentada a seguir, mostra os resultados gerais encontrados para o processo de ditongação, referentes a cada uma das seis palavras testadas.

**Tabela 10** – Percentuais de ocorrência de monotongação por palavra

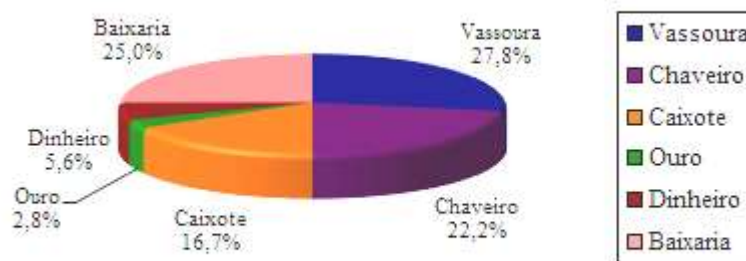
<b>Palavra</b>	<b>Dados não aproveitados</b>	<b>Dados aproveitados</b>	<b>Ocorrências</b>	<b>%</b>
Caixote	18	16	06	37,5%
Vassoura	0	34	10	29,4%
Baixaria	0	34	09	26,5%
Chaveiro	02	32	08	25,0%
Ouro	0	34	01	2,9%
Dinheiro	0	34	02	5,9%

A partir da observação da tabela acima pode-se notar que nenhuma das palavras testadas chegou a apresentar índice de ocorrência de monotongação superior a 50%. O processo teve mais ocorrências na palavra ‘caixote’, a qual obteve índice de 37,5%. Mesmo possuindo o ditongo /ow/ que, conforme mostrou Adamoli (2006), é o mais propenso a ter seu ditongo reduzido seja qual for o contexto linguístico e é também o que representa maior desafio para a representação escrita, a palavra ‘ouro’ obteve o menor percentual de ocorrências de monotongação, tendo sido encontrado apenas um caso em que seu registro foi feito sem a presença da semivogal [w]. Tal como ocorreu na palavra ‘arroz’ para o processo de ditongação, acreditamos que a escolaridade dos alunos esteja exercendo maior influência sobre a representação da palavra. Outra variável que também pode estar influenciando é o tamanho da palavra, fator que se mostrou relevante nos resultados apresentados por Mollica (2003) para o estudo de outros processos fonológicos. A autora notou que quanto menor a palavra, maior a chance dela ser escrita conforme a norma ortográfica.

A tabela 10 mostra também que ‘caixote’ foi a palavra escrita com menos frequência. Isso ocorreu porque a maior parte dos alunos escreveu a palavra ‘caixa’ em lugar de ‘caixote’. Por isso, apesar do contexto linguístico de ambas serem praticamente idênticos, optamos por não levar esses dados em consideração, tendo em vista os resultados obtidos por Silva (2015), que mostraram que a monotongação pode ocorrer com frequência diferente em palavras com contextos semelhantes. Na pesquisa, a autora testou os vocábulos ‘caixa’ e ‘caixão’ e os percentuais de ocorrência do processo obtidos para as palavras em questão, a despeito da semelhança entre elas, apresentaram uma diferença de 21%, ficando com os índices de 19% e 40%, respectivamente. Assim, os dados relativos à escrita da palavra ‘caixa’ foram excluídos dessa análise.

O gráfico a seguir mostra o percentual de ocorrência de monotongação para cada palavra testada dentre as 36 ocorrências do processo.

**Gráfico 3 - Taxas de ocorrência de monotongação por palavra**



Conforme mostra o gráfico, nessa relação, a palavra que mais contribuiu para o total de ocorrências da monotongação foi ‘vassoura’, seguida por ‘baixaria’ e ‘chaveiro’. As outras três palavras juntas foram responsáveis por apenas 25% do total de ocorrências.

Vamos agora analisar os resultados em função das variáveis linguísticas.

### 5.3.1 Resultados das variáveis linguísticas

Na tabela abaixo se encontram os índices percentuais relativos à ocorrência da monotongação de acordo com os dois tipos de consoantes que sucedem os ditongos das palavras testadas.

Tabela 11 – Percentuais de ocorrência de monotongação por contexto

Contexto fonológico seguinte	Frequência	Ocorrências	% Ocorrências
/ʃ/	50	15	30,0%
/ɾ/	134	21	15,7%
<b>Total</b>	<b>184</b>	<b>36</b>	----

Os índices expressos na tabela 11 nos mostram que o contexto favorecedor à ocorrência do fenômeno foi a presença da consoante /ʃ/ após o ditongo, o qual apresentou um

índice de ocorrência de 30% dentre as 50 vezes que as palavras ‘baixaria’ e ‘caixote’ foram escritas. Na presença de /r/ a monotongação ocorreu em apenas 15,7% dos casos. Em comparação com os resultados obtidos por Tasca (2002) e Adamoli (2006), os resultados desta nossa pesquisa mostraram-se inversos. Na pesquisa dos dois autores, a presença da consoante tepe favoreceu mais à ocorrência da monotongação do que a presença da presença da palatal surda. Tasca (2002) obteve índice percentual de 16% de ocorrência da monotongação em palavras que apresentaram a consoante /r/ e de 13% para as palavras que continham o /j/. Em Adamoli (2006), os percentuais de ocorrência para /r/ e /j/ foram de, respectivamente, 23% e 16%. Mais interessante que essa inversão dos resultados é o fato de que a diferença entre os percentuais encontrados nesta pesquisa e nas de Tasca e Adamoli não é muito grande, sobretudo se considerarmos que as pesquisas deles foram feitas com alunos do Ensino Fundamental I.

Passemos agora a apresentação dos resultados que dizem respeito à variável tipo de ditongo.

**Tabela 12** – Percentuais de ocorrência de monotongação por tipo de ditongo

<b>Ditongo</b>	<b>Frequência</b>	<b>Ocorrências</b>	<b>% Ocorrência</b>
‘ai’	50	15	30,0%
‘ou’	68	11	16,2%
‘ei’	66	10	15,2%
<b>Total</b>	<b>184</b>	<b>36</b>	

Segundo o que pode ser visto na tabela, o tipo de ditongo que mais sofreu redução foi o ‘ai’, o qual apresentou percentual de ocorrência de monotongação de 30%. O índice de monotongação entre as palavras que possuem o ditongo ‘ou’ foi de 16,2%. Os vocábulos com o ditongo ‘ei’ foram os menos reduzidos, apresentando índice de 15,2%. Mais uma vez nossos resultados divergiram dos de Adamoli (2006), no que se refere ao ditongo mais suscetível à monotongação, pois enquanto o índice mais alto de ocorrências do processo se deu entre as palavras que possuem o ditongo ‘ou’ na pesquisa do autor, nesta o ditongo ‘ai’ foi o que apareceu em primeiro lugar. No entanto, nossos índices coincidem com os de Tasca (2002) no que diz respeito ao ditongo ‘ou’ ser mais propenso a sofrer ditongação que o ditongo ‘ei’.

Na próxima subseção apresentaremos os dados referentes à análise das variáveis extralinguísticas.

### 5.3.2 Resultados das variáveis extralinguísticas

A tabela 13 mostra os resultados, em números e percentuais, de ocorrência da monotongação em relação ao local de moradia dos estudantes que participaram da pesquisa.

**Tabela 13** – Percentuais de ocorrência de monotongação de acordo com a localidade de moradia dos estudantes

<b>Localidade</b>	<b>Frequência</b>	<b>Ocorrência</b>	<b>% Ocorrência</b>
Zona Urbana	153	34	22,2%
Zona Rural	31	02	6,5%
<b>Total</b>	<b>184</b>	<b>36</b>	<b>---</b>

Diferentemente do resultado obtido para essa mesma variável no processo de ditongação, o índice de ocorrência da monotongação seguiu a tendência apontada nos resultados gerais, os quais mostraram que a incidência dos processos fonológicos estudados foi maior na escrita dos alunos da zona urbana de Amargosa. Nesse caso, a diferença no percentual de palavras registradas sem a presença da semivogal que forma o ditongo foi mais expressiva: 22,2% de ocorrência na escrita dos alunos da zona urbana contra 6,5% de ocorrência na escrita dos estudantes residentes na zona rural.

Com o auxílio da tabela 14, passaremos agora para a apresentação dos resultados da ocorrência da ditongação de acordo com o gênero dos participantes da pesquisa.

**Tabela 14** - Percentuais de ocorrência de monotongação de acordo com o gênero dos estudantes

<b>Gênero</b>	<b>Frequência</b>	<b>Ocorrência</b>	<b>% Ocorrência</b>
Feminino	102	20	19,6%
Masculino	82	16	19,5%
<b>Total</b>	<b>184</b>	<b>36</b>	<b>---</b>



Conforme podemos observar, a diferença entre o percentual de ocorrência da ditongação na escrita dos estudantes dos gêneros masculino e feminino foi, praticamente, insignificante. Na pesquisa de Tasca (2002), essa variável também não se mostrou relevante para a ocorrência do processo. Ainda assim, a autora apresentou a tabela com os índices obtidos para os dois ditongos, os quais ela analisou separadamente. Os resultados de Tasca (2002) mostraram que a ocorrência da monotongação do ‘ei’ foi mais frequente na escrita dos estudantes do gênero masculino enquanto que a monotongação do ‘ou’ apareceu com maior frequência na escrita do gênero feminino. Em Adamoli (2006), essa variável teve alguma relevância apenas para a redução do ditongo ‘ai’ que ocorreu com maior frequência na escrita dos alunos do gênero masculino. A diferença, no entanto, foi apenas de 5%.

#### 5.4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE DADOS ACERCA DO PROCESSO DE EPÊNTESE

A presente seção apresenta os resultados relativos à ocorrência da epêntese. De início, mostraremos os resultados gerais para o processo e, na sequência, os índices levantados de acordo com as variáveis linguísticas e extralinguísticas que podem favorecer a ocorrência do fenômeno.

Na tabela 15 aparecem os índices gerais de ocorrência da epêntese para cada uma das quatro palavras testadas.

**Tabela 15** – Percentuais de ocorrência de epêntese por palavra

<b>Palavras</b>	<b>Dados não aproveitados</b>	<b>Dados aproveitados</b>	<b>Ocorrências</b>	<b>%</b>
Psicóloga	12	22	16	72,7%
Pneu	0	34	23	67,6%
Oftalmologista	19	15	10	66,7%
Advogado	03	31	18	58,1%

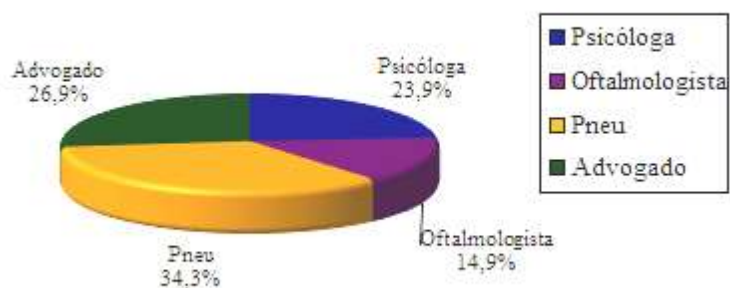
Percebe-se que os índices de ocorrência em cada uma das palavras testadas para esse fenômeno foram totalmente distintos dos índices referentes aos outros dois processos apresentados até então. Em todas as quatro palavras que compõem esse grupo, a incidência da epêntese foi superior a 58%, porcentagem bastante expressiva. A palavra que ofereceu maior

dificuldade para os alunos participantes desta pesquisa foi ‘psicóloga’, com percentual de 72,7% de ocorrências. ‘Pneu’ e ‘oftalmologista’ obtiveram percentuais muito próximos, 67,6% e 66,7%. A escrita da palavra ‘advogado’ foi a que menos se mostrou problemática, tendo apresentado o índice de ocorrência de 58,1%.

Conforme pode ser visto na tabela 15, apesar dos 34 registros obtidos para a palavra ‘oftalmologista’, somente 15 foram consideradas para fins de análise da ocorrência de epêntese. Isso porque em lugar da palavra esperada apareceu mais frequentemente o termo ‘oculista’, o qual, em nossa região, costuma ser utilizado de forma recorrente para designar o médico especialista em oftalmologia. Assim, a falta de familiaridade dos alunos com essa palavra ajuda a explicar o alto índice de ocorrência de epêntese. A mesma explicação já não serve para o caso de ‘pneu’, cujo alto índice de inserção das vogais /e/ (12 vezes) e /i/ (11 vezes), certamente, deve-se à influência da fala.

No gráfico 4 podemos ver a contribuição de cada palavra para a totalidade de ocorrências da epêntese na escrita dos participantes desta pesquisa. Conforme se pode observar, ‘pneu’ aparece como a palavra com mais registros de epêntese dentre as 67 ocorrências do fenômeno, obtendo percentual de 34%. ‘Oftalmologista’ apresenta o índice de 15%, sendo a palavra com menor frequência entre os casos de epêntese encontrado.

**Gráfico 4** – Taxas de ocorrência de epêntese por palavra



Passaremos agora à discussão dos resultados encontrados para as duas variáveis linguísticas escolhidas para a análise da ocorrência da epêntese.

### 5.4.1 Resultados das variáveis linguísticas

A tabela 16 mostra os resultados gerais da variável contexto fonológico seguinte à consoante perdida no que diz respeito à frequência de inserção de segmento vocálico nas palavras testadas para o processo de epêntese.

**Tabela 16** – Percentuais de ocorrências de epêntese de acordo com a consoante seguinte

<b>Tipo de consoante seguinte</b>	<b>Frequência</b>	<b>Ocorrências</b>	<b>% Ocorrência</b>
Nasal [n]	34	23	67,6%
Oclusiva [t]	15	10	66,7%
Fricativa [s, v]	53	34	64,2%
<b>Total</b>	102	67	---

Da análise do grupo de segmentos que compõem a variável contexto fonológico seguinte à consoante perdida, conforme mostra a tabela 16, depreende-se que o contexto mais favorável à inserção de uma vogal foi o que apresentou uma consoante nasal após a consoante perdida, o qual obteve índice de ocorrência de 67,6%. No entanto, como não houve uma grande discrepância entre os percentuais de ocorrência da epêntese em relação aos outros tipos de consoantes apresentadas pelas palavras testadas, podemos dizer que o tipo de consoante não foi determinante para a ocorrência do processo no *corpus* estudado. Esses resultados diferem com os encontrados por Collischonn (2000) tanto em relação à relevância dessa variável para a ocorrência da epêntese quanto no que diz respeito ao tipo de consoante que se mostrou mais favorecedor para o processo. Na pesquisa da autora, as diferenças entre os percentuais de frequência de epêntese indicam que é muito mais provável que o processo ocorra quando a posição seguinte à consoante perdida for ocupada por um segmento fricativo, com índice de 84% de ocorrência. O segundo tipo de consoante que se mostrou mais favorecedor foi o nasal, o qual obteve percentual de 69%. Os demais tipos não ultrapassaram o índice de 42%, e em termos de peso relativo, não chegaram nem a alcançar o ponto neutro.

Em relação à diferença entre os resultados de Collischonn (2000) e os apresentados na presente pesquisa, é importante pontuar o fato de que a autora analisou a ocorrência da epêntese na fala. Quando se trata da escrita, outros fatores estão atuando e ajudam, portanto, a explicar a presença do processo.

Vejam agora como o processo se comporta em relação à variável tipo de consoante perdida.

**Tabela 17** – Percentuais de ocorrência de epêntese de acordo com o tipo de consoante perdida

<b>Tipo de consoante perdida</b>	<b>Frequência</b>	<b>Ocorrências</b>	<b>% Ocorrência</b>
Fricativa [f]	15	10	66,7%
Oclusiva [p,d]	87	57	65,5%
<b>Total</b>	102	67	---

Examinando os resultados apresentados na tabela 17, percebemos que, ainda que por pouca diferença, o tipo de consoante mais propenso a receber companhia de uma vogal é o fricativo, o qual apresentou índice de ocorrência de 66,7%. Dessa vez, há coincidência entre nossos resultados e os de Collischonn (2000) com relação à ocorrência da epêntese nos casos em que as consoantes perdidas são fricativas, embora a diferença encontrada pela autora entre o percentual de ocorrência do processo, no que diz respeito às categorias que compõem a variável tipo de consoante perdida, tenha sido bem maior que a nossa: 86% contra 72%, respectivamente. No entanto, no que concerne aos nossos resultados, é necessário considerar que a palavra que apresentou esse contexto, ‘oftalmologista’, não era familiar para os alunos, conforme já explicado no início dessa seção. Fator que, certamente, está exercendo influência sobre os resultados das duas variáveis linguísticas analisadas.

Por fim, é importante pontuar que Collischonn (2000) coloca dentro dessa variável, as categorias alveolar, fricativa, nasal e labial. Conforme se pode ver, a autora considera tanto modo quanto ponto de articulação. Neste trabalho, optamos por agrupar as consoantes de acordo somente com seus modos de articulação, a fim de facilitar a análise.

#### **5.4.2 Resultados das variáveis extralinguísticas**

Na tabela 18 estão expostos os índices de ocorrência da epêntese na escrita dos estudantes das zonas rurais e urbana de Amargosa.

**Tabela 18** – Percentuais de ocorrência de epêntese de acordo com a localidade de moradia dos estudantes

<b>Localidade</b>	<b>Frequência</b>	<b>Ocorrências</b>	<b>% Ocorrência</b>
Zona Urbana	81	55	67,9%
Zona Rural	21	12	57,1%
<b>Total</b>	102	67	---

Conforme pode ser visto, os resultados para esse processo também seguem a tendência dos índices gerais apresentados no início desse capítulo, no que diz respeito a serem os alunos moradores da zona urbana os responsáveis pela maior parte dos registros dos processos fonológicos nas palavras testadas. Nesse caso, o percentual de ocorrência da epêntese foi de 67,9% na escrita dos estudantes da zona urbana e de 57,1% na escrita dos alunos de zona rural.

Vejamos agora os resultados obtidos para a variável gênero.

**Tabela 19** – Percentuais de ocorrência de epêntese de acordo com o gênero dos estudantes

<b>Gênero</b>	<b>Frequência</b>	<b>Ocorrências</b>	<b>% Ocorrência</b>
Feminino	58	39	67,2%
Masculino	44	28	63,6%
<b>Total</b>	102	67	---

A partir dos resultados expostos na tabela 19, observa-se que a epêntese mostrou ser um problema maior na escrita de estudantes do gênero feminino. No entanto, a diferença entre o percentual de ocorrência para os dois grupos foi de apenas 3,6%. Silva e Silva (2012) também analisaram a influência dessa variável para a ocorrência da epêntese na escrita e obtiveram resultados contrários aos nossos, pois constataram que, para as três séries pesquisadas, os índices de ocorrência do processo foram maiores na escrita dos estudantes do gênero masculino. Entre os alunos dos 6º ano, os autores registraram os percentuais de 62% de ocorrência de epêntese na escrita dos meninos, contra 42% de incidência na escrita das meninas, diferença bem mais expressiva que a encontrada nesta pesquisa.

## 5.5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE DADOS ACERCA DO PROCESSO DE APAGAMENTO DO RÓTICO

Por fim, nesta seção apresentaremos os resultados referentes ao último processo que nos propusemos a estudar: o apagamento do rótico em final de palavra. A organização aqui segue o mesmo padrão das demais seções. Em primeiro lugar apresentaremos os resultados gerais encontrados, a partir do que está exposto na tabela 20.

**Tabela 20** - Percentuais de apagamento do rótico por palavra

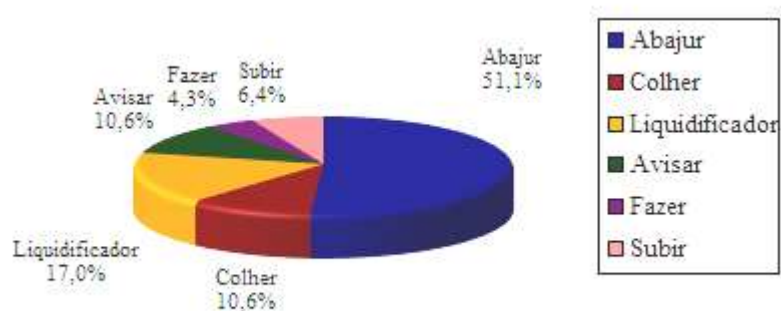
Palavras	Dados não aproveitados	Dados aproveitados	Ocorrências	%
Abajur	01	33	24	72,7%
Liquidificador	0	34	08	23,5%
Colher	0	34	05	14,7%
Avisar	0	34	05	14,7%
Subir	01	33	03	9,1%
Fazer	02	32	02	6,3%

O exame dos dados oferecidos pela tabela acima nos permite afirmar que o apagamento do rótico não constitui um grande problema na escrita dos estudantes pesquisados, uma vez que seu índice de apagamento foi inferior a 15% para a maioria das palavras. Somente o registro de ‘abajur’ apresentou alto percentual de apagamento, chegando a alcançar o índice de 72%. Uma das explicações para esse resultado reside no fato dessa palavra não fazer parte do cotidiano dos alunos.

Na pesquisa de Mollica (2003), os maiores registros de apagamento do rótico foram encontrados na escrita dos estudantes que cursavam a primeira série, os quais obtiveram o percentual de 40,5% de apagamentos para o total de ocorrências das palavras das três classes analisadas pela autora (verbos, adjetivos e substantivos). Em séries mais avançadas, esse índice caiu drasticamente, alcançando o percentual de apenas 18,8% entre os estudantes da 4ª série. A mesma tendência foi sinalizada por Costa (2009). Esses resultados mostram que conforme se vai aumentando a escolaridade, menor é a possibilidade de que o /r/ seja suprimido na escrita. Isso explica a baixa incidência desse processo na escrita dos colaboradores desta pesquisa, os quais cursavam o 6º ano.

O gráfico a seguir mostra o percentual de apagamento do rótico apurado para cada palavra, dentre as 47 ocorrências encontradas.

**Gráfico 5 - Taxas de apagamento do rótico por palavra**



Nota-se que ‘abajur’ contribui com o percentual de 51% do total de apagamentos encontrados em nosso *corpus* de pesquisa. As outras cinco palavras testadas detêm juntas os outros 49%.

Vamos agora analisar a incidência do apagamento do rótico de acordo com as variáveis linguísticas selecionadas para tal fim.

### 5.5.1 Resultados das variáveis linguísticas

Na tabela 21 estão expressos os índices de apagamento da consoante /r/ em relação à vogal que a precede nas palavras testadas.

**Tabela 21 – Percentuais de apagamento do rótico de acordo com a vogal**

Vogal precedente	Frequência	Ocorrências	% Ocorrência
‘u’	33	24	72,7%
‘o’	34	8	23,5%
‘a’	34	5	14,7%
‘e’	66	7	10,6%
‘i’	33	3	9,1%
<b>Total</b>	200	47	----

Conforme já era de se esperar, tendo em vista os resultados gerais apresentados no início desta seção, a presença da vogal /u/ foi a que mais favoreceu o apagamento do /r/, apresentando índice de 72,7% de ocorrência do fenômeno. Esse resultado coincide com os de Mollica (2003) no qual o /u/ foi, em disparado, o contexto mais suscetível ao apagamento do /r/. No entanto, a autora ressalta que não há como saber se esse alto índice se deve realmente a presença da vogal /u/ ou ao próprio item lexical testado. O mesmo vale para a nossa pesquisa, já que em ambos os casos a palavra testada foi ‘abajur’.

Vejamos, com o auxílio da tabela 22, como o processo se comporta em relação à variável classe da palavra.

**Tabela 22** – Percentuais de apagamento do rótico de acordo com a classe da palavra

<b>Classe da palavra</b>	<b>Frequência</b>	<b>Ocorrências</b>	<b>% Ocorrência</b>
Nome	101	37	36,6%
Verbo	99	10	10,1%
<b>Total</b>	200	47	---

Conforme pode ser visto na tabela 22, os índices de apagamento do rótico foram maiores entre as palavras pertencentes à classe dos nomes. Dentre as 99 vezes em que os verbos foram escritos, encontramos apenas 10 registros nos quais o /r/ foi apagado, obtendo como isso o percentual de 10,1%. Os nomes obtiveram percentual de apagamento de 36,6%, apresentando, portanto, uma diferença expressiva em relação à taxa de apagamento dos verbos.

Mollica (2003) também investigou a influência da classe morfológica das palavras sobre a ocorrência do apagamento do rótico, entretanto ela decompôs essa variável em verbos, substantivos e adjetivos. Tal como os nossos, os resultados encontrados pela autora mostraram que os substantivos ofereceram mais dificuldades para o registro do /r/ final que os verbos, embora a diferença entre os índices obtidos tenha sido de apenas de apenas 1,68%. Em contrapartida, a pesquisa de Costa (2009) apontou que os verbos são maiores favorecedores do apagamento do /r/.



### 5.5.2 Resultados das variáveis extralinguísticas

A tabela 23 apresenta os resultados em números e percentuais, apurados para cada uma das categorias que compõem a variável localidade.

**Tabela 23** – Percentuais de apagamento do rótico de acordo com a localidade dos estudantes

<b>Localidade</b>	<b>Frequência</b>	<b>Ocorrência</b>	<b>% Ocorrência</b>
Zona Urbana	164	41	25,0%
Zona Rural	36	6	16,7%
<b>Total</b>	200	47	---

De acordo com o que pode ser visto através da tabela 22, a maior incidência do fenômeno se deu na escrita dos alunos da zona urbana, categoria que apresentou o índice de 25% de apagamento do rótico. Entre os alunos residentes em áreas rurais de Amargosa, o índice de supressão do /r/ foi de apenas 16,7%.

Os resultados que dizem respeito à variável gênero estão descritos na tabela 24.

**Tabela 24** – Percentuais de apagamento do rótico de acordo com o gênero dos estudantes

<b>Gênero</b>	<b>Frequência</b>	<b>Ocorrência</b>	<b>% Ocorrência</b>
Masculino	88	25	28,4%
Feminino	112	22	19,6%
<b>Total</b>	200	47	---

A análise dos dados expostos na tabela acima nos permite concluir que são os estudantes do gênero masculino encontraram mais dificuldades com a representação do /r/ em final de palavra. Esse grupo apresentou o índice de 28,4% de apagamento dentre o total de 88 vezes em que as palavras testadas para esse processo foram escritas. Entre os estudantes de gênero feminino o percentual de apagamento do rótico ficou em 19,6%.

Mais uma vez, nossos resultados corroboraram os encontrados na pesquisa de Mollica (2003), na qual a autora observou que na escrita das meninas os índices de registro do /r/ foram de 73,9% enquanto o percentual apurado para a escrita dos meninos foi de 70,2%.

## 5.7 OUTRAS QUESTÕES EXTRALINGUÍSTICAS

Conforme mencionado anteriormente, a tabulação dos dados nos permitiu também verificar o desempenho individual dos alunos em relação ao número de ocorrências dos processos de ditongação, monotongação, epêntese e apagamento do rótico na escrita das palavras testadas.

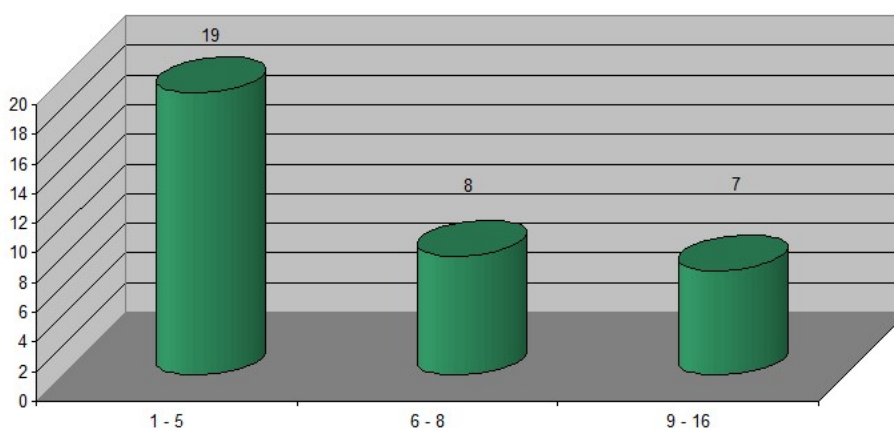
A partir desses dados, apresentados a seguir na tabela 25, é possível perceber o quanto o desempenho ortográfico da turma é bastante diferente, uma vez que enquanto alguns alunos registraram as palavras testadas com alterações ortográficas resultantes da interferência dos processos fonológicos aqui estudados pouquíssimas vezes, outros apresentaram uma frequência bastante alta dessas alterações. Por exemplo, enquanto na escrita de SSN encontramos apenas 1 ocorrência dos processos, na de SFM encontramos 16.

**Tabela 25 - Desempenho individual dos alunos**

Código do estudante	Gênero	Localidade	Dados não aproveitados	Não ocorrências	Ocorrências
ASC	Feminino	Zona urbana	3	14	5
AOS	Feminino	Zona urbana	2	14	6
BSN	Feminino	Zona urbana	2	16	4
DSM	Feminino	Zona urbana	0	13	9
EJS	Feminino	Zona urbana	2	18	2
EOS	Feminino	Zona urbana	1	18	3
JVA	Feminino	Zona urbana	5	16	1
KSC	Feminino	Zona urbana	2	13	7
LHS	Feminino	Zona urbana	2	13	7
LCR	Feminino	Zona urbana	1	16	5
LSM	Feminino	Zona urbana	1	12	9
MBA	Feminino	Zona urbana	0	11	11
MEA	Feminino	Zona urbana	1	13	8
SSN	Feminino	Zona urbana	3	18	1
SFM	Feminino	Zona urbana	3	3	16
GPL	Feminino	Zona rural	1	15	6
KLS	Feminino	Zona rural	1	16	5
NAC	Feminino	Zona rural	3	15	4
PJS	Feminino	Zona rural	2	18	2
JJM	Masculino	Zona rural	1	19	2
RSA	Masculino	Zona rural	1	10	11
AMS	Masculino	Zona urbana	0	19	3
AKJ	Masculino	Zona urbana	4	8	10
AEB	Masculino	Zona urbana	4	14	4
CCO	Masculino	Zona urbana	1	17	4
DVN	Masculino	Zona urbana	3	14	5
ESS	Masculino	Zona urbana	2	12	8
ESC	Masculino	Zona urbana	3	14	5
GMP	Masculino	Zona urbana	4	11	7
ICF	Masculino	Zona urbana	2	15	5
JVS	Masculino	Zona urbana	0	15	7
MJS	Masculino	Zona urbana	3	15	4
MLR	Masculino	Zona urbana	1	17	4
RCS	Masculino	Zona urbana	2	11	9

Levando em consideração essa grande discrepância, resolvemos analisar as respostas que os alunos deram ao questionário aplicado, na tentativa de verificar se algum dado fornecido por eles nos ajudaria a entender essa diferença tão grande, já que, conforme mencionamos anteriormente, entendemos que o desempenho escrito e, mais especificamente, o desempenho ortográfico de um aprendiz pode ser influenciado por diversas questões tanto de natureza linguística quanto de natureza extralinguística. Para isso, criamos 3 categorias com relação ao número de processos encontrados para verificar quais as semelhanças de perfil entre os estudantes que apresentaram determinadas quantidades de erros. As categorias e os resultados estão expostos a seguir, no gráfico 6.

**Gráfico 6 – Número de ocorrências por aluno**



Conforme podemos notar a partir do gráfico, a maior parte dos alunos cometeu entre 01 e 05 ocorrências dos processos aqui estudados, 19 deles. Outros 08 apresentaram na escrita de 06 a 08 ocorrências dos fenômenos e 07 apresentaram entre 09 e 16 ocorrências.

Dentre os 19 com melhor desempenho ortográfico, as respostas fornecidas pelos alunos ao questionário nos permitem afirmar que mais da metade dos estudantes que estão nesse grupo têm pelo menos um dos pais (normalmente a mãe) que possuem o ensino médio completo ou o ensino superior. 12 dos 19 indicaram também que recebem ajuda para fazer as tarefas escolares que são passadas para casa.

Quando questionadas sobre leitura, 17 desses estudantes afirmaram gostar de ler, tendo, inclusive, indicado os gêneros, nomes de livros e autores preferidos. A partir dessa informação, podemos reafirmar a importância do contato com textos escritos para a melhora do desempenho ortográfico, conforme aponta Morais (2007).

No grupo de alunos que apresentou desempenho ortográfico intermediário, com registro de 06 a 08 ocorrências dos processos fonológicos na escrita, também podemos ver algumas similitudes. A grande maioria dos pais desses oito alunos chegou, no máximo, a cursar o Ensino Fundamental II, sendo que apenas 03 completaram o Ensino médio. Outra questão interessante de pontuar é que metade desses alunos cursou o Ensino Fundamental I na mesma escola e a maior parte não recebe ajuda para fazer as lições de casa. 06 dos 08 indicaram gostar de ler (principalmente histórias em quadrinhos, mas também poemas e contos de fadas).

Já no grupo cuja escrita apresentou entre 09 e 16 ocorrências de alterações ortográficas em função da interferência dos processos fonológicos, temos muitos alunos cujos pais sabem apenas ler ou cursaram apenas até o Ensino Fundamental I. Antes de chegar à escola atual, 03 desses alunos estudaram na mesma escola e outros 03 estudaram em outra instituição. Metade dos alunos desse grupo não recebe auxílio para a realização das tarefas escolares e a maioria indicou que não gosta ou gosta um pouco de ler.

Conforme se pode perceber até aqui, os alunos mais bem sucedidos na escrita<sup>20</sup>, têm em comum pais com nível de escolaridade mais avançado e que se envolvem com seus trabalhos. Além disso, a questão do maior contato com a leitura pode ser considerado um diferencial relevante no desempenho ortográfico dos alunos.

## 5.6 SÍNTESE DOS RESULTADOS

Nesta seção apresentaremos um resumo dos resultados obtidos através da coleta dos dados, primeiro de modo mais geral e depois de acordo com os resultados apresentados para cada um dos quatro processos analisados.

Dos 748 dados coletados, 682 foram aproveitados para fins de análise e dentre esses, encontramos 199 palavras cujas grafias apresentaram os processos estudados. Tivemos, portanto, um total de 29,2% de alterações ortográficas motivadas pelos processos fonológicos aqui estudados. Dentro desse total, o processo mais recorrente foi a epêntese, com índice de 33,7%. Em seguida vieram a ditongação, com taxa de 24,6%, o apagamento do rótico, com percentual de 23,6% e, por fim, a monotongação, apresentando 18,1% de ocorrência. No

---

<sup>20</sup> A atuação da pesquisadora como estagiária da turma permite afirmar que a desempenho escrito desses alunos era bom não apenas no que diz respeito às questões ortográficas, mas em termos de criatividade, coesão, coerência, etc.

geral, os processos apareceram com mais frequência na escrita de estudantes do gênero masculino, moradores da zona urbana de Amargosa.

Em relação à ocorrência da ditongação, observamos que dentre os 49 casos encontrados, a palavra que mais se mostrou suscetível ao processo foi ‘diretora’, a qual foi registrada 18 vezes com a semivogal [i]. No que concerne às variáveis linguísticas analisadas para o fenômeno, mostraram-se mais relevantes a presença da consoante /d/ em posição anterior à vogal, com índice de 46,9%, e da vogal /e/, com taxa de incidência de 35,4%, índice que representa uma diferença de quase 30% em relação às demais vogais que poderiam receber a companhia da semivogal [i] e, com isso, formar um ditongo. Em relação às variáveis extralinguísticas, concluímos que a ditongação foi mais frequente na escrita de alunos do gênero feminino residentes na zona rural.

Para a monotongação, foram encontrados apenas 36 casos dentre as 184 vezes em que as palavras que possuíam contexto favorecedor para a incidência do processo foram escritas. O maior percentual de monotongação, 37,5%, coube ao vocábulo ‘caixote’. Em relação às variáveis linguísticas analisadas, percebemos que a presença da consoante /ʃ/ foi o contexto mais favorecedor para a supressão da semivogal que compõe o ditongo das palavras testadas. ‘Ai’ foi o tipo de ditongo mais propenso a sofrer monotongação. Necessário assinalar que as duas categorias das variáveis linguísticas analisadas que se mostraram mais favoráveis à ocorrência do fenômeno, aparecem ambas nas mesmas duas palavras, ‘baixaria’ e ‘caixote’. Desta vez, foram os moradores da zona urbana de gênero feminino os responsáveis pelos maiores índices de apagamento da semivogal dos ditongos.

No que diz respeito ao processo de epêntese, a escrita da palavra ‘psicóloga’ foi a que mais se revelou problemática para os estudantes, tendo alcançado o expressivo índice de 72,7% de registros de vogal junto à consoante perdida. Em relação ao tipo de consoante seguinte à consoante perdida, observamos que a presença da nasal /n/ mostrou-se mais favorecedora à ocorrência do processo, embora a diferença em relação ao percentual de ocorrência para os outros tipos de consoantes tenha sido de aproximadamente 3%. Os índices relativos à variável tipo de consoante perdida também foram bem equilibrados, registrando a diferença de apenas 1,2% entre os dois modos de articulação das consoantes perdidas das palavras testadas. No que concerne às variáveis extralinguísticas analisadas, observamos que o processo ocorreu com maior frequência na escrita de alunos do gênero feminino moradores da zona urbana.

No que se refere ao apagamento do rótico, a palavra que representou maior desafio para a escrita foi ‘abajur’, que sozinha representa mais de 50% do total de ocorrências de

apagamento do /r/. Desse modo, a presença do /u/ foi o contexto que se mostrou mais favorecedor para que o /r/ deixasse de ser representado. Em relação à segunda variável linguística analisada para esse fenômeno, a classe da palavra, os nomes se mostraram mais suscetíveis a perderem o seu /r/ final. A diferença de incidência desse processo na escrita dos estudantes de gênero feminino e masculino foi a que se mostrou maior em relação aos índices apresentados para essa mesma variável nos outros processos, 8,8%. Os alunos de gênero masculino residentes na área urbana de Amargosa foram os que mais deixaram de representar o /r/ final das palavras testadas.

Tendo em vista as diferenças de percentuais apresentados pelos grupos de fatores que compõem às variáveis analisadas para cada processo fonológico aqui estudado, pode-se dizer que, de modo geral, em virtude da pouca diferença de percentuais encontrada para as variáveis extralinguísticas, as variáveis linguísticas, neste caso, apresentaram maior relevância para a ocorrência dos fenômenos em questão.

Alguns resultados encontrados em nosso trabalho, os quais divergem tanto dos resultados obtidos pelas pesquisas aqui apresentadas quanto de outras pesquisas importantes da área da sociolinguística. Por exemplo, para a ditongação encontramos índice de ocorrência maior para a produção do ditongo ‘ai’ do que do ‘ei’, para a monotongação o contexto fonológico seguinte que se mostrou mais relevante foi a presença da fricativa palatal surda ao invés da tepe e no caso do apagamento do rótico, verificamos que a vibrante caiu mais vezes nos nomes do que nos verbos. Como não utilizamos nenhum *software* estatístico próprio para fazer esse tipo de análise, nossos resultados levam em consideração apenas os índices obtidos por meio de cálculo percentual simples. Portanto, há a possibilidade de que se os nossos dados tivessem sido submetidos a cálculos de peso relativo fornecidos por programas estatísticos, os resultados finais apresentados fossem diferentes dos atuais.

Por fim, é necessário dizer que, conforme assinalamos algumas vezes durante este capítulo, outras variáveis que ficaram de fora da discussão desta pesquisa (ex. escolaridade e familiaridade com a palavra), podem, e certamente estão, exercer influência para o aparecimento dessas alterações ortográficas. Vimos também que a escolaridade e o acompanhamento dos pais, bem como o maior contato com a leitura podem estar exercendo influência positiva no desempenho ortográfico dos alunos. Desse modo, levando em consideração o que acabamos de expor, concluímos que os processos estudados, embora não apresentem altos índices de ocorrência na escrita dos estudantes do 6º ano, representam obstáculos para o domínio da ortografia da nossa língua, sobretudo no que diz respeito à epêntese.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme mencionamos no capítulo em que tratamos do percurso metodológico, a questão que guiou o desenvolvimento desta pesquisa diz respeito aos fatores linguísticos e extralinguísticos que podem favorecer o aparecimento de alterações ortográficas decorrentes da interferência de processos fonológicos. O problema foi respondido no capítulo anterior, onde, inclusive, na última seção já fizemos uma síntese dos resultados encontrados.

No decorrer do trabalho, vimos também que para além das variáveis aqui analisadas, problemas que envolvem o ensino podem estar contribuindo para que o desempenho ortográfico dos alunos não esteja em um nível satisfatório, como por exemplo, a falta de formação linguística dos professores alfabetizadores e a própria negligência no ensino de ortografia.

Somando esses problemas de ensino às questões linguísticas e extralinguísticas já apresentadas e que interferem no desempenho ortográfico dos alunos, concluímos que urge a necessidade de repensar o ensino de ortografia em todas as suas nuances, uma vez que questões básicas de normas ortográficas têm se constituído como verdadeiros entraves para o desenvolvimento da escrita dos estudantes brasileiros.

Em nossa pesquisa, à exceção do processo de epêntese, os índices de incidência na escrita dos processos de monotongação, ditongação e apagamento do rótico alcançaram o percentual de 29,2%, resultado que pode, em primeira instância, parecer baixo. No entanto, deve-se levar em consideração que no período da coleta dos testes, os estudantes cursavam o sexto ano e que, de acordo com o apurado através do questionário socioeconômico, a idade com a qual eles entraram na escola foi, em média, 05 anos. Isso significa dizer que os alunos já estão inseridos no ambiente escolar há pelo menos 06 anos. Ainda assim, em seus textos escritos aparecem falhas ortográficas de segunda ordem. De acordo com Lemle (2011), isso significa que o estudante ainda não completou seu processo de alfabetização, a despeito da série avançada que está cursando.

Por essas questões, é que acreditamos que o professor deve sim dedicar tempo e atenção para o tratamento das alterações ortográficas provenientes da interferência de processos fonológicos – e não só dessas, obviamente – e que deve fazê-lo de forma sistematizada, buscando subsídio teórico nas discussões tecidas no campo da Fonética e da Fonologia.

## REFERÊNCIAS

- ADAMOLI, Marco Antônio. **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.
- ANTUNES, Irlandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. O estatuto do erro na língua oral e na língua escrita. In: GORSKI, Edair Maria; COELHO, Izete Lehmkuhl.(Orgs.). **Sociolingüística e ensino: contribuições para a formação do professor de língua**. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2006, p. 267-276.
- \_\_\_\_\_. “Interferências da língua oral na língua escrita”. In: Ramos, Wilsa M. (org.) **Praler – Programa de Apoio a Leitura e Escrita, FUNDESCOLADPESEIFMEC**. (www.fundescola.mec.org.br) 2004.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. O que é a ortografia. In: **ESTUDOS Linguísticos – XXIII Anais de Seminários do GEL**. CNPq. USP e GEL, 1994. v. 1, pp. 552-559.
- \_\_\_\_\_. Alfabetização e ortografia. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 20, n. 1, pp. 43- 58, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Alfabetização e lingüística**. 10. ed. São Paulo: Scipione, 2008.
- \_\_\_\_\_. Consoantes epentéticas em português. In: **Sexto Congresso da Associação Internacional de Lusitanistas**. Disponível em: [http://www.oocities.org/ail\\_br/consoantesepenteticas.html](http://www.oocities.org/ail_br/consoantesepenteticas.html). Acesso em: 18 nov. 2016..
- \_\_\_\_\_. A origem do alfabeto. In: CAGLIARI, Luiz Carlos. **A história do alfabeto**. São Paulo: Paulistana, 2009. Disponível em: < <http://dalete.com.br/saber/origem.pdf>>. Acesso em: 08 mar 2017.
- CAGLIARI, Luiz Carlos; MASSINI-CAGLIARI, Gladis Massini-Cagliari. A epêntese consonantal em português e sua interpretação na Teoria da Otimalidade. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 9, n. 1, p. 109-162, 2000.
- CALLOU, Dinah; LEITE, Yonne. **Iniciação à fonética e à fonologia**. 11. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.
- CALLOU, Dinah; MORAES, João; LEITE, Yonne. Apagamento do R Final no Dialeto Carioca: um Estudo em Tempo Aparente e em Tempo Real. **DELTA**, São Paulo, v. 14, n. spe, 1998.



CAMARA JÚNIOR, Joaquim Mattoso. **Dicionário de linguística e gramática** – referente a língua portuguesa. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

COLLISCHONN, Gisela. A epêntese vocálica no português do sul do Brasil: análise variacionista e tratamento pela Teoria da Otimalidade. **Letras de Hoje**, v. 35, n. 1, 2000.

COSTA, Geisa Borges da. O apagamento do rótico em coda silábica na escrita de estudantes catuenses. **Revista Letra Magna -Revista Eletrônica de Divulgação Científica de Língua Portuguesa, Linguística e Literatura**, Ano 05, n. 10, 2009.

HENRIQUES, Claudio Cezar. **Fonética, fonologia e Ortografia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. Mudança social. In: \_\_\_\_\_ **Sociologia geral**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 1977.

LEITE, Isabelle Lins; BOTELHO, José Mario. Metaplasmos contemporâneos: presença marcante na música popular brasileira. In: **I Seminário FFP-Para Todos**, 2006, São Gonçalo. Anais I Seminário - FFP-Para Todos. São Gonçalo: FFP, 2006.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 2011. Ebook. e-ISBN 9788508148431. Disponível em: <<https://www.passeidireto.com/arquivo/21718913/guia-teorico-do-alfabetizador---lemle-mirian>> Acesso em: 05 março 2017

LUCCHESI, D.; ARAÚJO, S. **A teoria da variação linguística**. Disponível em <<http://www.vertentes.ufba.br/a-teoria-da-variacao-linguistica>> . Acesso em 15 jun 2016.

MOLLICA, Maria Cecilia. **Da linguagem coloquial à escrita padrão**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2003.

MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia: ensinar e aprender**. 4. ed. 11ª reimpressão. São Paulo: Ática, 2007.

MOTA, Adriana S.; SANTANA, Ângela. PINHEIRO, Neiva S. Feira livre de amargosa: sua construção, sua história. **Revista Acadêmica Gueto**. Amargosa, 4. ed. v. 1, 2015.

OLIVEIRA, Klebson. O verso e o reverso: redução de ditongos e ditongação em textos escritos por negros no Brasil Oitocentista. **Signum: Estudos da Linguagem**, v. 11, n. 2, 2008.

QUADROS, Ronice Müller de. et al. **Língua Brasileira de Sinais I**. Universidade Federal de Santa Catarina. – Florianópolis, 2009. Disponível em: <[http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificadaLinguagemBrasileiraDeSinaisI/assets/459/Texto\\_base.pdf](http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificadaLinguagemBrasileiraDeSinaisI/assets/459/Texto_base.pdf)>. Acesso em: 13 abr 2015.

SANTOS, Fernanda Maria Almeida dos. **Práticas de Letramento Digital para Crianças: Fatores de Diversidade e Possibilidades Pedagógicas na Aprendizagem do Português Escrito**. 399 f. il. 2015. Tese (Doutorado) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

SANTOS, Gredson dos. **Variação fonética em estudantes residentes em áreas rurais da Bahia**. 2006. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2006.

SEARA, I.; NUNES, V. G.; LAZZAROTTO-VOLCÃO, C. **Para conhecer fonética e fonologia do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2015.

SILVA, Claudiane Costa da; SILVA, André Pedro da. Epêntese vocálica na escrita: uma abordagem sociolinguística. In: **Anais do SIELP**. v. 2, n. 1. Uberlândia: EDUFU, 2012.

SILVA, Karine Melo. **Da fala para a escrita: uma abordagem da monotongação e da ditongação na escrita**. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, 2015.

SILVA, Thaís Cristóvão. **Dicionário de fonética e fonologia**. São Paulo: Contexto, 2011.

SILVA, Vanderlaine Isidorio. **A fonologia e suas possíveis contribuições para a alfabetização na educação de jovens e adultos**. 2016. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Artes e Comunicação, UFPE. Recife, 2016.

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

TASCA, M. **Interferências da língua falada na escrita das séries iniciais – o papel dos fatores linguísticos e sociais**. Porto Alegre: Edipucrs, 2002.

TESSARI, Elita. **Operações fonológicas nas alterações ortográficas – a presença da fonologia na ortografia**. 2002. Dissertação (Mestrado em Letras). UCPel, Pelotas, 2002.

TRAJANO, Marlete Sousa Milhome Carrá. **Aprendizagem de ortografia: uso de atividade sistemática e atividades reflexivas voltadas para alunos dos anos finais do ensino fundamental**. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2015.

VAGONES, Elvira Wanda. A fonética e seus precursores. **Alfa**, São Paulo, 24:179-85, 1985.

VARELLA, N. K. Na aquisição da escrita pelas crianças ocorrem processos fonológicos similares aos da aquisição da fala? **Letras de Hoje**. Porto Alegre. v. 30, n° 4, p. 265-271, dezembro, 1995.

VEÇOSSE, C. **A interferência da fala na escrita de alunos de 8ª. série de uma escola pública: uma perspectiva conexionista**. 2010. Dissertação (Mestrado em Letras) - Santa Maria: UFSM, 2010.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A – MODELO DA CARTA DE INFORMAÇÃO À INSTITUIÇÃO

**CARTA DE INFORMAÇÃO À INSTITUIÇÃO**

Prezado(a) Sr.(a) Diretor(a),

Estamos desenvolvendo uma pesquisa que se propõe a investigar as interferências de processos fonológicos na escrita de estudantes amargosenses. Para a realização da pesquisa será necessária a aplicação de questionários com a direção/coordenação pedagógica da escola, bem como com docentes e discentes do ensino fundamental. Além disso, será indispensável, em nossa pesquisa, a coleta de atividades produzidas por alguns alunos.

Portanto, solicitamos a autorização desta instituição para a triagem dos colaboradores, e para a aplicação de nossos instrumentos de coleta de dados. O material que será utilizado e o contato interpessoal não oferecerão riscos de qualquer ordem aos colaboradores e à instituição. Além disso, será garantido sigilo absoluto sobre a identificação dos colaboradores. Os indivíduos não serão obrigados a participar da pesquisa e tal participação só ocorrerá com a autorização dos responsáveis. Todo o material recolhido será utilizado para fins exclusivos da pesquisa e divulgado em publicações científicas locais, regionais, nacionais e internacionais. Não haverá nenhum benefício financeiro para a pesquisadora, nem para os colaboradores da pesquisa. Quaisquer dúvidas que existirem agora ou depois poderão ser livremente esclarecidas, bastando entrar em contato conosco pessoalmente, ou através do e-mail e dos telefones abaixo mencionados.

Desde já agradeço a sua colaboração,

---

Assinatura da pesquisadora

---

E-mail

---

Telefones para contato

## APÊNDICE B – MODELO DA CARTA DE AUTORIZAÇÃO

**CARTA DE AUTORIZAÇÃO**

Eu, \_\_\_\_\_, portador do cadastro nº \_\_\_\_\_, como diretor(a) da Escolas Reunidas Almeida Sampaio, autorizo a pesquisadora Eliene dos Santos Silva (UFRB) a fazer a triagem dos colaboradores e aplicarem seus instrumentos de coleta de dados na referida instituição, o que contribuirá para a investigação do tema “INTERFERÊNCIAS DE PROCESSOS FONOLÓGICOS NA ESCRITA DE ESTUDANTES AMARGOSENSES”. A autorização é válida mediante a garantia dos seguintes aspectos:

- o material e o contato interpessoal utilizados não oferecerão riscos de qualquer ordem aos colaboradores e à instituição;
- será garantido sigilo absoluto sobre a identificação dos colaboradores;
- os indivíduos não serão obrigados a participar da pesquisa e tal participação só ocorrerá com a autorização dos responsáveis;
- todo o material recolhido será utilizado para fins exclusivos da pesquisa, não havendo nenhum benefício financeiro para os pesquisadores, nem para os colaboradores da pesquisa.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

---

Assinatura do(a) diretor(a) da instituição

## APÊNDICE C – MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais, a senhora \_\_\_\_\_, diretora da Escolas Reunidas Almeida Sampaio, após a leitura da Carta de Informação à Instituição, ciente dos procedimentos propostos, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e do explicado, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO de concordância quanto à realização da pesquisa, autorizando a pesquisadora Eliene dos Santos Silva a fazer a triagem dos colaboradores e aplicar seus instrumentos de coleta de dados na referida instituição; o que contribuirá para a investigação do tema “INTERFERÊNCIAS DE PROCESSOS FONOLÓGICOS NA ESCRITA DE ESTUDANTES AMARGOSENSES”.

Amargosa-BA,..... de .....de.....

---

Assinatura do representante da instituição

## APÊNDICE D – MODELO DA CARTA DE AUTORIZAÇÃO DOS RESPONSÁVEIS

**CARTA DE AUTORIZAÇÃO**

Eu, \_\_\_\_\_, portador(a) de documento nº \_\_\_\_\_, responsável legal pelo estudante \_\_\_\_\_ da Escolas Reunidas Almeida Sampaio, autorizo a pesquisadora Eliene dos Santos Silva a utilizar dados do questionário aplicado, a fim de contribuir para investigações da pesquisa INTERFERÊNCIAS DE PROCESSOS FONOLÓGICOS NA ESCRITA DE ESTUDANTES AMARGOSENSES. A autorização é válida mediante a garantia dos seguintes aspectos: 1) será garantido sigilo absoluto, por uma questão ética, sobre a minha identificação; 2) o questionário aplicado será utilizado para fins exclusivos da pesquisa, não havendo nenhum benefício financeiro para os pesquisadores, nem para os colaboradores da pesquisa.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Assinatura

## APÊNDICE E – MODELO DA PRIMEIRA ATIVIDADE UTILIZADA PARA COLETA DE DADOS

### Quem sou eu? Profissões

Leia as dicas e tente descobrir de qual profissão se trata.

- Cuido da saúde mental das pessoas. Ouço seus problemas e angústias, dou conselhos para tentar ajudar a resolver os conflitos pessoais dos meus pacientes.
- Normalmente numa consulta comigo, meu paciente fala por vários minutos enquanto eu só escuto.
- Esta sou eu trabalhando...



Quem sou eu?

Resposta: Eu sou uma P \_\_\_\_\_.

- Sempre que acontece um problema na escola professores e alunos me procuram.
- Sou a autoridade máxima em uma escola.
- Na novela carrossel, essa profissão era exercida pela personagem Olivia.



Quem sou eu?

Resposta: Eu sou uma

D \_\_\_\_\_.

- Sou o médico que cuida da visão das pessoas.
- Não sou o oculista, oculista é quem faz os óculos.
- Esta sou eu trabalhando...



Que sou eu?

Resposta: Eu sou uma

O \_\_\_\_\_.

- Cuido dos problemas jurídicos dos meus clientes.
- Posso ajudar a tirar pessoas da prisão.
- Para exercer minha profissão, é necessário fazer o curso universitário de Direito.



Que sou eu?

Resposta: Eu sou um A \_\_\_\_\_.



APÊNDICE F – MODELO DA SEGUNDA ATIVIDADE UTILIZADA PARA COLETA DE DADOS

ATIVIDADE

Escreva o nome das figuras abaixo. Observe que já demos a letra inicial.



A \_\_\_\_\_



C \_\_\_\_\_



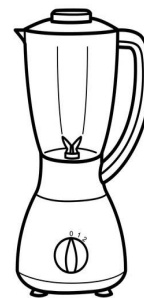
X \_\_\_\_\_



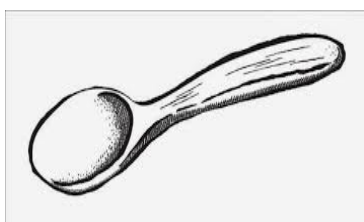
P \_\_\_\_\_



C \_\_\_\_\_



L \_\_\_\_\_



C \_\_\_\_\_



A \_\_\_\_\_ C \_\_\_\_\_



V \_\_\_\_\_



B \_\_\_\_\_

APÊNDICE G – MODELO DA TERCEIRA ATIVIDADE UTILIZADA PARA COLETA DE DADOS

ATIVIDADE

Complete as músicas com as palavras que estão faltando.

**Alô Porteiro**

([Tayrone Cigano](#))

Pegue suas coisas que estão aqui  
Nesse \_\_\_\_\_ você não entra mais  
Olha o que me fez você foi me trair  
Agora arrependida quer  
voltar \_\_\_\_\_

Já deu  
Cansei de suas mentiras mal contadas  
Cresci não \_\_\_\_\_ mais em contos  
de fadas  
Não adianta vim com  
\_\_\_\_\_

Morreu  
O homem carinhoso, fiel que te amava  
Pegue o \_\_\_\_\_ e sua  
mala e vaza  
Tô avisando agora a portaria  
Que aqui você não entra mais

Refrão

Alô porteiro  
Estou ligando pra te \_\_\_\_\_  
Acabo de ficar solteiro.  
Já desço ai com o \_\_\_\_\_  
Chame o táxi que eu vou pagar

Alô porteiro  
Estou ligando pra te \_\_\_\_\_  
Essa mulher que vai sair  
Ela não pode mais \_\_\_\_\_  
Está proibida de entrar

**O Pôr do Sol**

([Cúmplices de Um Resgate \(Brasil\)](#))

Pôr do sol brilho radiante  
Esconde \_\_\_\_\_ ou diamante o que tu  
tens de bom  
Atrás do monte, brilhou raio solar, vai logo  
buscar

Uma \_\_\_\_\_, um amor distante  
Que sempre a faz lembrar, que o mundo é  
bom  
Desde que você possa amar

Pôr do sol, janela \_\_\_\_\_, ilumina o  
quarto escuro  
Não há mais breu, apenas ela, sonhando  
Com um amor que a \_\_\_\_\_ te deu  
O que será que ela busca nesse amor que  
sede de amar  
Romance bom, menina que sabe sonhar

**Minha alegria é viver**

([Cúmplices de um regate](#))

Sou \_\_\_\_\_ do interior eu sou o que sou  
A minha riqueza vem da natureza  
Minha \_\_\_\_\_ é viver  
Bem  
Sei pouco da vida ainda sou pequena  
Te faço \_\_\_\_\_, te faço um poema  
Minha alegria é viver

Desse lado você pode \_\_\_\_\_  
Desse lado você pode realizar  
Aquilo que você \_\_\_\_\_! (uo uo)  
Desse lado te chamo pra viver  
Desse lado tenho muita coisa pra \_\_\_\_\_  
E é nesse \_\_\_\_\_ aqui que eu sou feliz!

## APÊNDICE H – MODELO DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ESTUDANTES

## QUESTIONÁRIO 3

DATA: \_\_\_/\_\_\_/2016

## DIRECIONADO AOS ESTUDANTES

Nome completo \_\_\_\_\_

1. Qual a sua idade?

- Menos de 10 anos       10 anos       11 anos       12 anos  
 13 anos       Mais de 13 anos

2. Qual o seu gênero?

- Masculino    Feminino

3. Qual a sua cor/etnia?

- Amarela    Branca    Preta/Negra    Parda    Indígena

4. Qual a sua atual situação de moradia

- Moro sozinho(a)       Com o pai, a mãe ou ambos  
 Em casa de familiares    Em casa de amigos

5. Qual a escolaridade de seu pai (ou da pessoa que o(a) criou como pai)?

- Não teve pai ou pessoa que exerceu tal papel na criação  
 Não alfabetizado  
 Apenas sabe ler e escrever  
 Ensino fundamental 1 (1ª a 4ª séries) incompleto  
 Ensino fundamental 1 (1ª a 4ª séries) completo  
 Ensino fundamental 2 (5ª a 8ª séries) incompleto  
 Ensino fundamental 2 (5ª a 8ª séries) completo  
 Ensino médio incompleto  
 Ensino médio completo  
 Ensino superior incompleto  
 Ensino superior completo

6. Qual a escolaridade de sua mãe (ou da pessoa que o(a) criou como mãe)?

- Não teve mãe ou pessoa que exerceu tal papel na criação  
 Não alfabetizada  
 Apenas sabe ler e escrever  
 Ensino fundamental 1 (1ª a 4ª séries) incompleto  
 Ensino fundamental 1 (1ª a 4ª séries) completo  
 Ensino fundamental 2 (5ª a 8ª séries) incompleto  
 Ensino fundamental 2 (5ª a 8ª séries) completo

- Ensino médio incompleto  
 Ensino médio completo  
 Ensino superior incompleto  
 Ensino superior completo

7. Você mora na zona urbana ou na zona rural de Amargosa?

- Zona Urbana                                  Zona Rural

8. Com que idade você entrou na escola?

\_\_\_\_\_ anos

9. Em qual escola você estudava antes de vir para a Escolas Reunidas Almeida Sampaio?

\_\_\_\_\_

10. Você costuma fazer as atividades que são enviadas para a casa?

- Sim                          Não                          As vezes

11. Você recebe ajuda para fazer as lições de casa? Se recebe, quem costuma te ajudar?

\_\_\_\_\_

12. Você utiliza a internet e as redes sociais com que frequência?

- Mais de uma vez por semana      Menos de uma vez por semana  
 Não tenho acesso à internet

13. Quais redes sociais você utiliza?

- Facebook              WhatsApp    Twitter    Instagram    Outros

14. Você gosta de ler? Sobre quais assuntos você gosta de ler fora da escola?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Obrigado por ter participado!**  
 Com certeza, os dados apresentados serão relevantes para nossa pesquisa!

## APÊNDICE G – MODELO DO QUESTIONÁRIO APLICADO À DIREÇÃO DA ESCOLA

## QUESTIONÁRIO 1

DATA: \_\_\_/\_\_\_/2017

## DIRECIONADO À DIREÇÃO/COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DA ESCOLA

Nome da instituição: Escolas Reunidas Almeida Sampaio

Endereço: \_\_\_\_\_

Data de  
fundação: \_\_\_\_\_Clientela:  Crianças  Adolescentes  Adultos

Nível socioeconômico da clientela atendida: \_\_\_\_\_

Séries oferecidas:

Ensino Fundamental I:  1º ano  2º ano  3º ano  4º ano  5º anoEnsino Fundamental II:  6º ano  7º ano  8º ano  9º anoEnsino Médio:  1º ano  2º ano  3º anoEducação de Jovens e Adultos: Sim  Não 

Número de alunos: \_\_\_\_\_ no turno matutino; \_\_\_\_\_ no turno vespertino; e \_\_\_\_\_ no noturno.

Número de docentes: \_\_\_\_\_

Tipos de servidores que trabalham na instituição: \_\_\_\_\_

Em que ano a escola passou a oferecer o ensino integral? \_\_\_\_\_

Obrigado por ter participado!  
Com certeza, os dados apresentados serão relevantes para nossa pesquisa!

				Monotonação						Ditongação					
Gênero	Localidad	Cód do in	Idade	Vassoura	Chaveiro	Caixote	Ouro	Dinheiro	Baixaria	Bandeja	Xadrez	Diretora	Caranguejo	Atrás	Arroz
F	ZU	ASC	11	vasolra	corrente	caixote	ouro	dinheiro	bacharia	bandeija	xadres	direitora	caranguejo	atraz	arroz
F	ZU	AOS	11	vassora	chaveiro	caixonete	ouro	dinheiro	baixaria	bandeja	xadrez	dieitora	carangejo	atraz	arroz
F	ZU	BSN	11	vassoura	chaveiro	caixa	ouro	dinheiro	baixaria	bandeja	xadrez	direitora	caranguejo	atraz	arroz
F	ZU	DSM	11	vassoura	chaveiro	cachote	ouro	dinheiro	bacharias	bandeija	xadrez	direitora	caranguejo	atraz	arroz
F	ZU	EJS	11	vassoura	chaveiro	caexote	ouro	dinheiro	baexaria	bandeija	xadrez	dereitora	caranguejo	atras	arroz
F	ZU	EOS	11	vassoura	chaveiro	caixote	ouro	dinheiro	baixaria	bandeja	xadrez	direitora	caranguejo	atras	arroz
F	ZU	JVA	11	vassoura	chaveiro	caixa	ouro	dinheiro	baixaria	bandeja	xadrez	detora	caranguejo	atras	arroz
F	ZU	KSC	11	vassoura	chaveirro	caixa	ouro	dinheiro	baixaria	bandeija	xadreis	direitora	caranguejo	atraz	arroz
F	ZU	LHS	11	vassora	chavero	cama	ouro	dinheiro	baixaria	bandega	xadrez	diretora	carangejo	atraz	arroz
F	ZU	LCR	11	vasora	chaveiro	caxote	ouro	dinheiro	baixaria	bandejar	xadrez	diretora	carangejú	atraz	aroz
F	ZU	LSM	11	vasoura	chaveirro	caixa	ouro	dinheiro	baixaria	bandeija	xadreis	direitora	carangejo	atrais	arroz
F	ZU	MBA	11	vassoura	chavero	caxote	ouro	dieiro	bacharia	bandeija	xadres	direitora	caranguejo	atraz	aroz
F	ZU	MEA	11	vassora	chavero	caxote	ouro	dinheiro	bacharias	bandeja	xadrez	diretora	carangejo	atras	arroz
F	ZU	SSN	11	vassoura	chaveiro	caixote	ouro	dinheiro	baixaria	banheira	xadrez	doutora	carangueijo	atraz	arroz
F	ZU	SFM	11	vacora	chavero	ilegível	oro	dinheiro	bacharias	bandeija	xadreisi	direitora	caranguejo	atraz	arrais
F	ZR	GPL	11	vassoura	chaveiro	caixa	ouro	dinheiro	baixaria	bandeija	xadrez	direitora	caranguejo	atras	arroz
F	ZR	KLS	11	vassoura	chaveiro	caixa	ouro	dinheiro	baixaria	bandeija	xadrez	direitora	carangueijo	atras	arroz
F	ZR	NAC	11	vassoura	chaveiro	caixa	ouro	dinheiro	baixaria	bandeija	xadrez	diretora	carangueijo	atras	arroz
F	ZR	PJS	11	vassoura	chaveiro	caixa	ouro	dinheiro	bacharia	bandeja	xadrez	diretora	caranguejo	atras	arroz
M	ZR	JJM	11	vassoura	chaveiro	caixa	ouro	dinheiro	baicharia	bandeja	xadrez	diretora	carangejo	atras	arroz
M	ZR	RSA	11	vasoura	chaveiro	caixote	ouro	dieiro	baxaria	bandeija	xadres	direitora	carangueijo	ilégivel	arros
M	ZU	AMS	11	vassoura	chaveiro	caixote	ouro	dinheiro	baixaria	bandeja	xadrez	diretora	carangejo	atraz	arroz
M	ZU	AKJ	11	vasoura	chavero	caixo	ouro	dinheiro	baicharia	bandeja	xadres	direitora	caranguejo	já deu	aroz
M	ZU	AEB	12	vasoura	chaveiro	caixote	ouro	dinheiro	baixaria	basia	xadrex	diretora	carangueijo	atras	arroz
M	ZU	CCO	11	vassoura	chaveiro	caixote	ouro	dinheiro	baixaria	bandeja	xadrez	dona olivia	carangueijo	atras	arroz
M	ZU	DVN	11	vasoura	chavero	caixa	ouro	dinhero	baixaria	bandeja	xadres	diretora	caranguejo	atras	aroz
M	ZU	ESS	13	vassora	chaveiro	cama	ouro	dieiro	baixaria	bandeja	xadres	diretora	carangejo	artrais	arroz
M	ZU	ESC	11	vasoura	chaveiro	caixar	ouro	dinheiro	baixaria	bandeija	xadrez	doutora	carangeijo	atraz	aroz
M	ZU	GMP	11	vassora	chavero	caixa	ouro	dinheiro	baxaria	bandeija	xadres	direitor	carangeujo	atraz	arroz
M	ZU	ICF	11	vassora	corrente	caxote	ouro	dinheiro	baixarias	bandega	xadres	diretora	carangueijo	atraz	arroz
M	ZU	JVS	11	vasora	chaveiro	caixote	ouro	dinheiro	baixaria	bandeija	xadres	diretora	caranguejo	atras	arroz
M	ZU	MJS	11	vassora	chaveiro	caixa	ouro	dinhero	baicharia	bandeja	xadres	direitora	caranguejo	atraz	arroz
M	ZU	MLR	11	vassoura	chaveiro	caxote	ouro	dinheiro	bacharias	bandeja	xadres	direitora	caranguejo	atras	arroz

		Resultados por palavra e por fenômeno															
		Monotongação						Ditongação									
DNA		0	2	18	0	0	0	2	0	4	0	2	0				
TN		24	24	10	33	32	25	17	30	12	25	30	33				
TO		10	8	6	1	2	9	15	4	18	9	2	1				
TF		34	32	16	34	34	34	32	34	30	34	32	34				
TGD		34	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34				
% O		29,4	25,0	37,5	2,9	5,9	26,5	46,9	11,8	60,0	26,5	6,3	2,9				
%N		70,6	75,0	62,5	97,1	94,1	73,5	53,1	88,2	40,0	73,5	93,8	97,1				
		TGP			184	TGN			148	TGP			196	TGN			147
		TOP			36	%			80,4	TOP			49	%			75,0
		PPP			19,6					PPP			25,0				
<b>Legenda</b>																	
DNA	Dados não aproveitáveis	Em branco/Escreveu outra palavra/Ilégitel															
TN	Total de acertos	Número de vezes em que a palavra não apresentou o fenômeno															
TO	Total de ocorrência =	Número de vezes em que a palavra foi grafada com o fenômeno															
TF	Total frequência =	Acertos + ocorrência. Número de vezes em que a palavra foi grafada															
TGD	Total Geral =	Soma de todos os dados (deve ser igual ao número de alunos)															
% de ocorrência																	
TGP	Total geral de palavras aproveitadas = (soma das frequências de aparecimento de cada palavra																
TOP	Total geral ocorrência por processo																
PPP	Percentual de ocorrência por processo																

Epêntese				Apagamento do Rótico					
Psicóloga	Oftalmologista	Pneu	Advogado	Abajur	Colher	Liquidificador	Avisar	Fazer	Subir
parciente	afitomologista	pineu	oculista	abajur	colher	liquidificador	avisar	fazer	subir
psicologa	oculista	pinel	advogado	abajú	colher	liquidificado	avisar	fazer	subir
psicologo	ocolista	pinel	advogado	abajú	colher	liquidificador	avizar	fazer	subir
pisicolago	ofitamologista	pineo	adibogado	abajú	colher	liquidificador	avisar	fazer	subir
pissiquiatrica	oculista	pneu	advogado	abajur	colher	liquidificador	avisar	fazer	subir
psicologa	oculista	pneu	advogado	abajur	colher	liquidificador	avisar	fazer	subir
psiquiatra	ocolista	pneu	advogado	abajú	colher	liquidificador	avisar		subir
psicogolo	oculista	pinel	advogado	abajú	colher	liquidificador	avizar	fazer	subir
psicologa	oculista	peneú	advogado	abajú	colher	liquidificado	avizar	fazer	sobir
pedagoga	oftomológista	pineú	advogado	abajú	culher	liquidificador	avisar	fazer	subir
psicologa	ofitomologista	penel	advogado	abajú	colher	liquidificador	avizar	fazer	subir
picicologa	ofitonologista	peneo	advogado	abajú	colher	liquidificador	avisa	fazer	subir
pessicologa	ofortomologista	pneo	advogado	abajú	cunher	liquidificado	avisar	fazer	subir
psicologa	oculista	pneu	advogado	abajur	colher	liquidificador	avisar	fazer	subir
picicoleca	ofitsnoljis	pineu	advocado	alãopida	colhe	lidificado	avisa	faze	cubi
psicológo	ofitomologista	pneu	advogado	abajú	culher	liquidificador	avisar	fazer	subir
psicologa	ofitamologista	pneus	advogado	abajur	colher	liquidificador	avisar	fazer	subir
pediatra	afitomologista	pneu	advogado	abajú	colher	liquidificador	avisar	fazer	subir
psicologa	ofortomologista	pneu	advogado	abajo	colher	liquidificador	avisar	fazer	subir
psicologa	oftamologista	pneu	advogado	abajur	colher	liquidificador	avisar	fazer	sobir
psicologo	ofitonologista	penneu	advogado	abagu	culhe	liquidificador	avisa	fazer	subir
psicologa	ofitonologista	pneu	advogado	abajú	colher	liquidificador	avisar	fazer	subir
patrao	oculitas	peneo	advogado	abajo	culhe	litificado	avisa	faze	sube
professora	oculista	pineu	aluno	abajú	culher	liquidificador	avisa	fazer	subir
psicologo	ofitonologista	pneu	advogado	abajú	colhe	liquidificador	avisar	fazer	subir
pedagoga	oculigeta	pneus	advogado	abajú	cunher	lidificador	avisar	fazer	subir
psicologa	oculista	pinel	advogado	abajú	colher	liquidificado	avizar	fazer	subir
pediatra	ofitamologista	pneu	advogado	abajur	colher	liquidificado	avisar	fazer	subir
pedãogoga	oculista	pineo	advogado	abajú	colher	liquidificador	avisar	fazer	subir
psicologa	ofitomologista	pneu	advogado	abajur	colher	liquidificador	avisar	fazer	subir
psicologa	oftanedagista	pneu	advogado	abajú	colhe	liquidificado	avisar	fazer	subir
pedagoga	oculista	pneu	advogado	abajur	colher	liquidificador	avisar	fazer	subir



Resultados por palavra e por fenômeno											
Epêntese						Apagamento do Rótico					
12	19	0	3	1	0	0	0	2	1		
6	5	11	13	9	29	26	29	30	30		
16	10	23	18	24	5	8	5	2	3		
22	15	34	31	33	34	34	34	32	33		
34	34	34	34	34	34	34	34	34	34		
72,7	66,7	67,6	58,1	72,7	14,7	23,5	14,7	6,3	9,1		
27,3	33,3	32,4	41,9	27,3	85,3	76,5	85,3	93,8	90,9		
TGP	102	TGN	35	TGP	200	TGN	153				
TOP	67	%	34,3	TOP	47	%	76,5				
PPP	65,7			PPP	23,5						

Legenda	
DNA	Dados não aproveitáveis Em branco/Escreveu outra palavra/Ilégivel
TN	Total de acertos Número de vezes em que a palavra não apresentou o fenômeno
TO	Total de ocorrência = Número de vezes em que a palavra foi grafada com o fenômeno
TF	Total frequência = Acertos + ocorrência. Número de vezes em que a palavra foi grafada
TGD	Total Geral = Soma de todos os dados (deve ser igual ao número de alunos)
% de ocorrência	
TGP	Total geral de palavras aproveitadas = (soma das frequências de aparecimento de cada palavra
TOP	Total geral ocorrência por processo
PPP	Percentual de ocorrência por processo