

# A RELAÇÃO ENTRE A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E AS DIFICULDADES ORTOGRÁFICAS NA ALFABETIZAÇÃO

Larissa Ferraz Noble<sup>1</sup>

Táise Simioni<sup>2</sup>

**Resumo:** Esta pesquisa tem por objetivo investigar as dificuldades ortográficas relacionadas com a variação linguística em crianças em processo de alfabetização. Foram analisados fenômenos decorrentes da variação, como, por exemplo, troca de <l> por <u> (como em “sinau” para “sinal”) e aférese (como em “tá” por “está”). Para tanto, foram aplicados dois testes. O teste 1 resumia-se em exibir figuras a serem descritas por escrito e tinha dois propósitos: selecionar as crianças que estavam no nível alfabético e coletar dados para a pesquisa. O teste 2 consistia na leitura de uma história para os alunos, que deveriam recontá-la por escrito com suas palavras. Os testes foram aplicados em duas turmas de segundo ano do ensino fundamental de uma escola pública de Bagé - RS. Das 28 crianças que participaram da coleta de dados, selecionamos apenas as que estavam no nível alfabético, totalizando 16 crianças. Inicialmente, contabilizamos cada tipo de ocorrência isoladamente. Na sequência, houve a união de alguns processos que apresentavam características semelhantes. Desta forma, chegamos ao seguinte resultado: o fenômeno da transcrição fonética se revelou o mais recorrente, ocorrendo em 34% dos dados de grafia não convencional, seguido da hipercorreção, com 25%, e da aférese, com 22%. A ocorrência dos fenômenos encontrados nesta pesquisa demonstra que as crianças estão refletindo sobre a escrita e criando hipóteses sobre sua relação com a fala.

**Palavras-chave:** Alfabetização. Variação linguística. Ortografia.

**Abstract:** This research intends to investigate the orthographic difficulties related to the linguistic variation in children during their alphabetization process. Phenomena related to variation were analyzed, for instance, the change of <l> by <u> (in words as "sinau" instead of "sinal"), and the aphaeresis phenomenon (as in "tá" instead of "está"). To achieve this aim, two tests were applied. The Test 1 has consisted in the technique of exhibition of pictures that should be described in written form, and it had two purposes: to select the children that were in alphabetic level, and also to collect data for the research. The Test 2 has consisted in the reading of a story to the students, and after this, they should rewrite it with their own words. The tests were applied in two classes of second year of basic education of a public school in Bagé - RS. From 28 children who had participated of data collection, we only chose those who were in alphabetic level, and it was in number of 16. Initially, we considered each type of occurrence alone. After that, there was an union of some processes that were similar. Thus we arrived at the following result: the phonetic transcription phenomena has unveiled the most recurrent, reaching 34% of data with unconventional spelling, followed by the

---

<sup>1</sup> Graduada do Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal do Pampa (Bagé, Rio Grande do Sul, Brasil). Endereço eletrônico: larissa.noble@hotmail.com.

<sup>2</sup> Professora Doutora do Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal do Pampa (Bagé, Rio Grande do Sul, Brasil). Endereço eletrônico: taise.simioni@unipampa.edu.br.

hypercorrection, with 25%, and the aphaeresis, with 22%. The occurrence of the phenomena found in this research shows that children are reflecting about the act of writing, and also that they are creating hypotheses about its relation to speech.

**Keywords:** Alphabetization. Linguistic variation. Orthography.

## **Introdução**

Esta pesquisa tem como tema a relação entre a variação linguística e as dificuldades ortográficas na alfabetização, evidenciando a importância de uma formação em linguística, além da pedagógica, por parte dos professores alfabetizadores. O principal objetivo da pesquisa é investigar como se manifesta essa relação, ou seja, pesquisar as principais dificuldades ortográficas, relacionadas com a variação, de crianças no período da alfabetização. Partimos da ideia de que o professor alfabetizador não pode ignorar a variação linguística na sala de aula. Para verificar como se manifesta a relação entre a variação linguística na fala e a escrita no processo de alfabetização, fizemos alguns testes descritos a seguir na seção de metodologia, os quais foram realizados em duas turmas de segundo ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal da periferia da cidade de Bagé/RS.

Nosso estudo é embasado nos resultados da pesquisa feita por Barrera e Maluf (2004), na qual afirmam que:

Os resultados obtidos nesta pesquisa sugerem que um elevado grau de variação linguística no início do ano letivo pode exercer influência negativa sobre o processo de alfabetização, dificultando a aquisição da linguagem escrita, mesmo quando não se observa um padrão claro de estigmatização da linguagem oral dos alunos (BARRERA; MALUF, 2004, p. 45).

A presente pesquisa se mostra relevante por ser pioneira na região de Bagé/RS, ao que temos ciência, e também por poder incentivar professores a buscarem uma formação continuada no sentido de acrescentar conhecimentos linguísticos à sua formação. Já existem iniciativas nesta direção em algumas universidades, mas, na região em que o estudo foi realizado, esta não é uma realidade. O processo de alfabetização engloba muitos fatores e, quanto mais ciente o professor estiver de como ocorre o processo de aquisição da linguagem escrita, mais condições terá de conduzir de forma eficaz o processo de aprendizagem (CAGLIARI, 2009).

A seguir expomos a fundamentação teórica deste estudo; a terceira seção se destina a descrever a metodologia utilizada; na quarta seção, mostramos as análises feitas a partir das coletas nas escolas; e, por fim, encontra-se a quinta seção, com as considerações finais.

## **Fundamentação teórica**

Na fundamentação teórica, discutimos algumas questões importantes para a presente pesquisa, dentre elas, um panorama geral da Sociolinguística Variacionista e a relação da variação linguística com as dificuldades ortográficas na alfabetização.

### **Sociolinguística Variacionista**

A Sociolinguística é um ramo da Linguística que estuda a língua em uso relacionada à sociedade, ou seja, como os aspectos sociais influenciam o modo de falar do indivíduo. Para isto, realiza uma investigação que correlaciona aspectos linguísticos e sociais. De acordo com Mollica (2008), o objeto de estudo da Sociolinguística é a variação vista como um princípio geral e universal, podendo ser descrita e analisada.

A Sociolinguística oferece vários modelos teórico-metodológicos. Um deles, a Teoria da Variação ou Sociolinguística Variacionista, de William Labov (1972 [2008]), aborda de forma eficaz a descrição da língua em uso, já que sua principal preocupação é com a variação linguística que ocorre conforme o meio social no qual o indivíduo está inserido. Sendo assim, para os sociolinguistas, frequentemente, existirão formas que coexistem e que concorrem. Essas são as chamadas variantes linguísticas. Segundo Tarallo (2007), variantes são “diversas maneiras de se dizer a mesma coisa em um mesmo contexto e com o mesmo valor de verdade” (TARALLO, 2007, p. 8). Podemos exemplificar a questão com a realização da noção de 1ª pessoa do plural, cujas variantes são “nós” e “a gente”. Dentro de uma mesma língua podem existir diferentes variedades de acordo com a estratificação em que determinado grupo está inserido. Citamos como exemplo as chamadas variedades cultas, que, segundo Faraco, “são, em geral, as variedades que ocorrem em usos mais monitorados da língua por segmentos sociais urbanos, posicionados do meio para cima na hierarquia econômica e, em consequência, com amplo acesso aos bens culturais, em especial à educação formal” (FARACO, 2007, p. 33).

Conforme Mollica (2008), o papel da Sociolinguística é, preeminentemente, “investigar o grau de estabilidade e de mutabilidade da variação, diagnosticar as variáveis que têm efeito positivo ou negativo sobre a emergência dos usos linguísticos alternativos e prever seu comportamento regular e sistemático.” (MOLLICA, 2008, p. 11).

De acordo com Tarallo (2007), o aparente caos linguístico desaparece no momento em que a língua falada é tratada segundo a análise quantitativa. Os resultados dessa análise proporcionarão a formulação de regras gramaticais. Ainda segundo o autor (2007), “[...] estas,

no entanto, devido à própria essência e natureza da fala, não poderão ser categóricas, optativas ou obrigatórias” (TARALLO, 2007, p. 11). Serão, então, regras variáveis, pois o favorecimento de uma variante e não de outra se dá pelo condicionamento linguístico e extralinguístico assentados em uma regra específica.

Em seguida, discutiremos a relação entre a variação linguística e a alfabetização, trazendo pontos importantes sobre a formação de professores alfabetizadores, bem como o comportamento da escola diante dessa questão.

### **Relação da variação linguística com a alfabetização**

A alfabetização deveria se tornar uma questão mais discutida entre os que se preocupam com a educação de maneira geral, pois há anos se observam dificuldades de aprendizagem pelos alunos neste nível escolar. Sendo que a alfabetização é a aprendizagem da escrita e da leitura, e sendo esses atos linguísticos, a relação entre alfabetização e linguística se torna clara, porém apenas recentemente tem havido a participação de linguistas em questões aplicadas na alfabetização, segundo Cagliari (2009).

Cagliari (2011) aponta que as escolas retiram o falante do seu ambiente natural e o colocam em um ambiente artificial de linguagem, no qual essa é, a todo o momento, avaliada, no lugar de ser usada com o propósito da comunicação e da interação. Isso pode fazer com que as crianças duvidem de suas habilidades linguísticas.

A adaptação de crianças desfavorecidas socialmente não é fácil, pois passam por questões como a variação linguística, sem entender o que é este fenômeno e como ele influencia o aprendizado. Um exemplo claro desse assunto é a correção da fala feita por parte dos professores, muitas vezes equivocada, pois, por um lado, não explicam o porquê da correção e, por outro, não discutem, na maioria das vezes, as noções de adequação e inadequação linguísticas, deixando os alunos receosos ao se expressarem. Com relação ao uso da língua pelas comunidades falantes, a variação não consiste em erro, nem para um indivíduo nem para um grupo, apenas mostra que pessoas diferentes podem e falam de modos diferentes, e isso deve ficar claro para os alunos em qualquer nível de aprendizagem.

Mattos e Silva (2004) ressalta a problemática de algumas instituições, pertencentes à sociedade brasileira, esperarem que os indivíduos, no transcorrer de sua trajetória escolar, aprendam certo uso da língua que se qualifica como correto. Para tais instituições, o ensino do português está em crise, pois apenas alguns poucos indivíduos, que já vêm para a escola com

essa fala padrão<sup>3</sup>, sairão da escola, da maneira como ela atualmente se configura, dominando o padrão considerado “correto”.

Cagliari (2011) elucida que, se as escolas compreendessem a realidade linguística de seus alunos, poderiam formular atividades de ensino e aprendizagem que não fossem de encontro à realidade presente nas salas de aula. Todas as crianças têm um modo de falar; a escola deve respeitar esse modo de falar, porém é seu dever ensinar o dialeto padrão.

Devemos atentar para o caráter evolutivo da língua: a língua muda, transforma-se. Isso posto, vem à tona a questão do embasamento linguístico que os professores alfabetizadores devem ter para saber como lidar com as variedades dos alunos. Essa é uma discussão muito importante, sob o ponto de vista de que devemos respeitar o modo de falar dos alunos. Um professor com formação em linguística terá, em princípio, mais facilidade em seu trabalho de alfabetizador, pois, ao ensinar uma língua, deve-se conhecer sua estrutura e funcionamento, e essa formação proporciona isso ao educador. Klein (2004) afirma que o professor alfabetizador deve, além de possuir um embasamento linguístico, ter em mente que a alfabetização deve ser para a libertação, e não para a repressão. A escola reprime os alunos de usarem a oralidade por corrigirem a fala deles; desse modo, o discente passa a ter medo de se comunicar por achar que pode estar falando “errado”.

Barrera e Maluf (2004) apontam para o fato de que, sob a perspectiva da sociolinguística, vem sendo construída a ideia de “diferenças linguísticas”. O fato de a escola não ver a língua padrão como meta a ser atingida, mas sim como parâmetro de comparação, no sentido de estabelecer o “certo” e o “errado”, reforça as diferenças sociais, como esclarecem as autoras.

As autoras salientam, também, o fato de que crianças detentoras de variedades mais distantes em relação às representações ortográficas terão mais dificuldade de escrevê-las nestas formas. Barrera e Maluf (2004) ressaltam que muitos autores propõem que a função da escola não é substituir a língua popular, mas mostrar que tanto a forma popular quanto a padrão coexistem e podem ser utilizadas em diferentes situações. A partir do exposto, percebe-se a relação existente entre a variação linguística e o ensino/aprendizagem de leitura e escrita com o fracasso escolar de crianças que não utilizam a língua padrão.

---

<sup>3</sup>Neste texto, usamos *norma culta* e *norma padrão* como sinônimos, porém há alguns autores que discordam disso, como Bagno (2007) e Faraco (2007). Bagno, inclusive, faz uma crítica aos linguistas que não estabelecem essa distinção. Para Bagno (2007), norma culta é “o uso real da língua por parte de falantes privilegiados da sociedade urbana” (BAGNO, 2007, p. 104) e a norma padrão é “um modelo idealizado de língua ‘certa’, cristalizado nas gramáticas normativas” (BAGNO, 2007, p. 104). É preciso atentar para o fato de que mantemos a terminologia empregada pelos autores citados ao longo do texto.

Ainda, Barrera e Maluf (2004) dizem que a escola pode desqualificar a linguagem dos alunos no nível oral e no nível da escrita. Os casos de grafia não convencional<sup>4</sup> são mais discriminados pela escola quando são influenciados pela língua não padrão do que quando são decorrentes de questões meramente arbitrárias da ortografia. Vemos um exemplo na palavra “casa” que, se for escrita “caza”, será reflexo de uma questão ortográfica arbitrária da língua; já a criança que escrever “pobrema” será mais discriminada, pois essa palavra, escrita dessa forma, representa a oralidade dos menos favorecidos socialmente<sup>5</sup>. Há um conflito entre a linguagem do professor alfabetizador e da criança que se alfabetiza; esse conflito expressa questões socioculturais mais abrangentes, que geram “movimentos contraditórios de assimilação e resistência linguística e cultural” (BARRERA; MALUF, 2004, p. 39). Sendo assim, o fracasso na aquisição da norma culta pode ser uma forma de resistência. A criança cuja fala é representativa de variedades desvalorizadas socialmente pode ter mais dificuldades no processo de aquisição da escrita se submetida a práticas inadequadas, como mostram os resultados da pesquisa desenvolvida por Barrera e Maluf (2004).

Conforme Cagliari (s/d), “o alfabetizador precisa ter conhecimentos, pelo menos introdutórios, nas áreas de aquisição da linguagem oral, de fonética, de fonologia, de morfologia, de sintaxe, de semântica em suas várias vertentes [...]” (CAGLIARI, s/d, p. 6). O alfabetizador precisa, também, conhecer os códigos de escrita e a respeito de ortografia. Precisa ter noções bem claras a respeito da questão da variação linguística e da norma culta. Além dos conhecimentos pedagógicos, são muitos os conhecimentos linguísticos necessários para ser um bom professor alfabetizador, como destaca Cagliari (s/d). Essa, porém, não é uma fórmula mágica, é apenas um desafio, um exercício para posteriores problemas que podem aparecer. Cada sala de aula tem alunos diferentes, desafios diferentes, mas é possível encontrar uma solução fundamentada em conhecimentos técnicos.

Neste mesmo sentido, Mattos e Silva (2004, p. 76) destaca a importância de o professor alfabetizador ter uma formação em linguística e uma em pedagogia. Estando bem preparado nas duas, ele entenderá melhor a complexa diversidade dialetal falada e a relativa

---

<sup>4</sup> Cabe salientar que alguns autores, como Barrera e Maluf (2004), usam o termo “erro”. Bortoni-Ricardo (2006) também o faz. Para a autora, o erro na escrita “representa a transgressão de um código convencional e prescrito pela ortografia. [...] podemos considerá-lo uma transgressão porque a ortografia é um código que não prevê variação” (BORTONI-RICARDO, 2006, p. 273). Já autores como Tenani e Reis (2011) usam a expressão “grafia não convencional”, por assumirem uma heterogeneidade na ortografia. A fim de uniformizar nossa discussão, optaremos pela expressão “grafia não convencional” ao longo do texto.

<sup>5</sup> De acordo com a classificação proposta por Labov (2008) para os elementos envolvidos na mudança linguística, uma realização como “pobrema” pode ser enquadrada como um estereótipo. Segundo Labov (2008), “estereótipos são formas socialmente marcadas, rotuladas enfaticamente pela sociedade” (LABOV, 2008, p. 360).

homogeneidade na escrita. Sem julgamento de “certo” e “errado”, o objetivo se torna formar o aluno pluridialeto e consciente da variação, fazendo com que ele possa distinguir quando poderá utilizar uma ou outra variante, como esclarece Mattos e Silva (2004).

Mollica (2000) indica algumas máximas que servem como rumos que os professores alfabetizadores podem seguir em sua prática. Mencionaremos, aqui, uma que tem relação direta com os objetivos do presente trabalho. Segundo a autora, é preciso ir do mais provável para o menos provável. De acordo com esta máxima, devem ser priorizados os fenômenos variáveis cujos fatores favorecedores são conhecidos por meio das descrições variacionistas da fala do português brasileiro. Para exemplificar essa máxima, temos Bortoni-Ricardo (2004, p. 98), a qual mostra que, em nomes cuja forma na terceira pessoa do plural for mais distante da terceira pessoa do singular, há mais probabilidade de os falantes fazerem a flexão de plural. A isto chamamos de saliência fônica. Um exemplo de alto grau de saliência fônica é “falou”/“falaram”, em que a vogal temática se altera de “o” para “a” e acrescentamos o “-ram” para formar o plural. Já quando for pouco saliente a diferença entre o plural e o singular, o indivíduo tenderá a marcar menos o plural, como, por exemplo, em “sabe”/“sabem”, para o qual só acrescentamos o “m” para formar o plural.

Ainda segundo Mollica (2000), a partir da segunda série (atual terceiro ano), as crianças começam a assimilar as diferenças entre fala e escrita; torna-se, assim, importante se valer de estratégias pedagógicas explícitas para informá-las quanto a essas diferenças, no que diz respeito a fenômenos variáveis de fala.

Apontadas as perspectivas teóricas que orientarão nossa análise, veremos a seguir a metodologia que foi adotada no trabalho.

## **Metodologia**

Para esta pesquisa, cujo objetivo foi pesquisar as principais dificuldades ortográficas relacionadas com a variação de crianças no período da alfabetização, começamos selecionando a escola e as turmas em que foram aplicados os testes. Participaram alunos das duas turmas de 2º ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal, localizada na periferia da cidade de Bagé/RS. A coleta dos dados ocorreu no primeiro semestre do ano de 2014 e teve a duração de cinco tardes, turno em que os alunos estudavam.

Para selecionar os alunos que participaram da pesquisa, fizemos um teste (teste 1), no qual verificamos em qual estágio da alfabetização esses alunos se encontravam. Na primeira

turma (doravante turma A), o teste 1 foi aplicado em dezenove (19) crianças. Na segunda turma (doravante turma B), foi aplicado em nove (9) crianças. Somando as duas turmas, o teste 1 foi aplicado em 28 crianças. Fizeram parte da pesquisa apenas crianças que estavam no nível alfabético (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999), totalizando dez (10) crianças alfabéticas na turma A e seis (6) na turma B, o que resulta em 16 crianças alfabéticas cujas produções foram analisadas.

A fim de esclarecer quais foram os critérios adotados para classificar as crianças como pertencentes ao nível alfabético, faremos uma breve descrição dos níveis de aquisição da escrita propostos por Ferreiro e Teberosky (1999). As autoras propõem cinco níveis de aquisição da língua escrita. No nível 1, estão as escritas subjetivas, em que há tentativas de correspondência entre a escrita e o objeto grafado. Por exemplo, se a criança quiser escrever “formiga” e “elefante”, muito provavelmente a palavra que representar “elefante” será maior em extensão. No nível 2, os grafismos são mais definidos, mais parecidos com as letras, e há a hipótese de quantidade e de variedade de grafismos; é assim que as crianças expressam as diferenças de significados das palavras. No nível 3, há a tentativa de dar um valor sonoro às letras que compõem as palavras. A criança passa por um período em que cada letra corresponde a uma sílaba, caracterizando a hipótese silábica. Por exemplo, para escrever “sapo” pode escrever “a o”. O nível 4 é a transição da hipótese silábica para a alfabética. A criança desiste da hipótese silábica e percebe que precisa fazer uma análise mais profunda na sílaba. É um nível bastante complicado para a criança, visto que são muitas as hipóteses elaboradas até este momento. No nível 5, encontramos a escrita alfabética, a qual nos interessa neste estudo. Nesse ponto, a criança já passou por muitas dificuldades de escrita no sentido exato e as superou; agora enfrentará dificuldades nas convenções ortográficas.

Para o teste 1, levamos oito figuras, em tamanho ofício, representando ações, para que os alunos as descrevessem por escrito. As figuras foram pensadas para que fossem representativas da realidade do aluno, como, por exemplo, a imagem em que o personagem Cascão, da Turma da Mônica, aparece andando de bicicleta. Estas foram expostas para todos os alunos de maneira que pudessem ver claramente; também foi dada a orientação de que eles deveriam escrever o que estava acontecendo na imagem.

O teste 2 consistiu em uma leitura de uma história presumidamente não conhecida pelos alunos, “Até as princesas soltam pum”, de Ilan Brenman (2008), para que não houvesse palavras memorizadas pelo contato prévio com a história escrita. Se levássemos uma história bastante conhecida, como, por exemplo, “Chapeuzinho Vermelho”, seria possível que algumas crianças, mesmo ainda não alfabetizadas, escrevessem reproduzindo palavras



registradas na memória. A leitura teve de ser feita duas vezes na turma B para que os alunos compreendessem melhor a história que foi contada. Alguns alunos da turma A conheciam a história, pois já havia sido lida para eles pela professora no ano anterior, mas isso aparentemente não prejudicou a consistência dos dados obtidos devido ao espaço de tempo que se passou. Após a leitura, foi solicitado às crianças que escrevessem o que entenderam, que relatassem sobre o que era a história. Pedimos para que contassem todos os dados lembrados da mesma. Com essas produções, vimos como é a ortografia dos alunos e verificamos se havia palavras cuja escrita está relacionada com a oralidade, no que diz respeito aos aspectos referentes à variação linguística.

O número de dados obtidos no teste 2 foi pequeno, uma vez que os alunos escreveram pouco. Optamos, então, por usar também os dados do teste 1 na análise.

Ao fim das coletas, analisamos os resultados com base na fundamentação teórica que adotamos. Os dados obtidos nos dois testes foram analisados em conjunto.

### Descrição e análise dos testes

Como dissemos anteriormente, dezesseis (16) crianças, no total, foram selecionadas no teste 1. A partir da coleta dos dados nos testes, percebemos a presença de alguns fenômenos relacionados com a variação nos textos das crianças. São eles: troca de <e> por <i>; troca de <i> por <e>; troca de <o> por <u>; troca de <u> por <o>; troca de <l> por <u>; troca de <u> por <l>; monotongação; apagamento do <r> do infinitivo; apagamento do <s> da coda; e aférese.

Na Tabela 1, vemos a distribuição dos dados obtidos.

**Tabela 1 – Distribuição dos dados de grafia não convencional**

<b>Fenômeno</b>	<b>Dados de grafia não convencional<sup>6</sup></b>	<b>Forma convencional</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Total de ocorrências por fenômeno</b>
<b>Troca de &lt;e&gt; por &lt;i&gt;</b>	d<i>smaio	desmaiou	1	10
	<i>ntão	então	1	
	<i>cola <sup>7</sup>	escola	1	

<sup>6</sup> Nesta coluna, as palavras são reproduzidas exatamente como as crianças as escreveram. A função dos colchetes angulados e do traço subscripto é destacar onde se encontra o fenômeno sob análise.

<sup>7</sup> O apagamento do “s” em “icola” não foi incluído como um dado de apagamento do <s> da coda porque ele não é reflexo de um caso de variação linguística na fala.

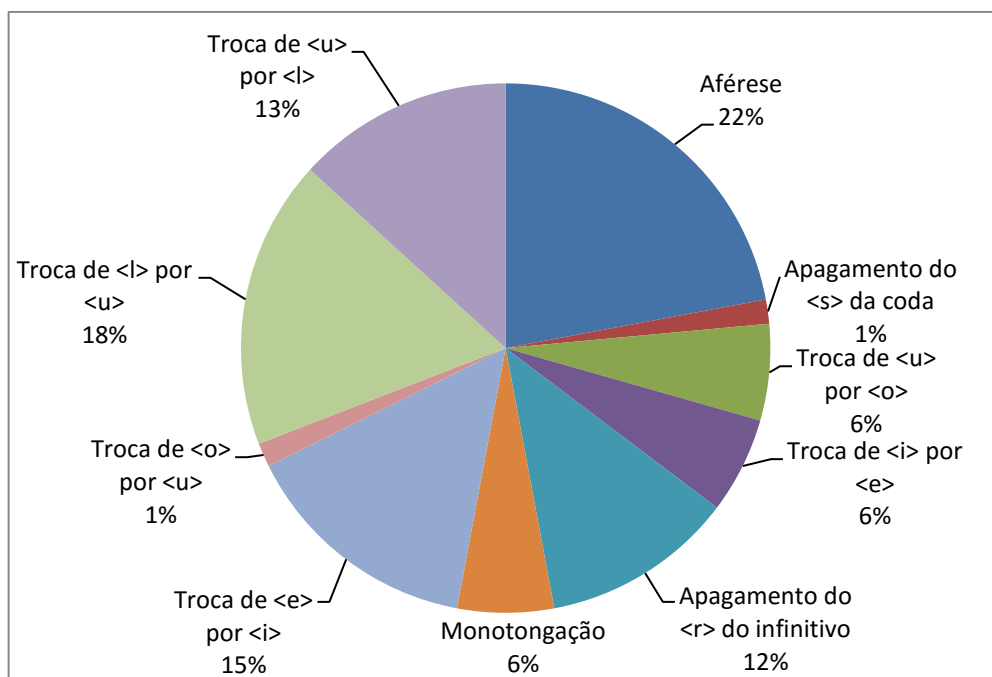


	souto<l>	soltou	1	
<b>Monotongação</b>	dismaio_	desmaiou	1	4
	perto_	apertou	1	
	entro_	entrou	1	
	banhe_ro	banheiro	1	
<b>Apagamento do &lt;r&gt; do infinitivo</b>	mostra_	mostrar	1	8
	que_	quer	2	
	sabe_	saber	1	
	i_	ir	1	
	fala_	falar	1	
	ve_	ver	1	
	fica_	ficar	1	
<b>Apagamento do &lt;s&gt; da coda</b>	vamo_	vamos	1	1
<b>Aférese</b>	<tá>	está	11	15
	<tão>	estão	2	
	<tava>	estava	2	
<b>TOTAL GERAL</b>				68

Como podemos perceber na Tabela 1, foram encontrados muitos fenômenos. Embora alguns fenômenos tenham tido uma ocorrência restrita, como a troca de <o> ou <u> e o apagamento do <s> da coda, eles foram incluídos na análise, porque nosso objetivo era localizar todos os casos de escrita não convencional que tivessem relação com a variação linguística. Encontramos em nossa pesquisa, também, outros casos de grafia não convencional que não se prestam à nossa análise porque não são reflexo de variação linguística na fala, como a troca da nasal final, que ora os alunos grafam “soutan” ora “soutam”. O professor, porém, deve estar atento a todos os casos de grafia não convencional. Pesquisas semelhantes são importantes em sala de aula para que o professor saiba quais são as dúvidas que ocorrem com mais frequência e o que fazer para saná-las.

O Gráfico 1 mostra as porcentagens obtidas para cada fenômeno tomado isoladamente.

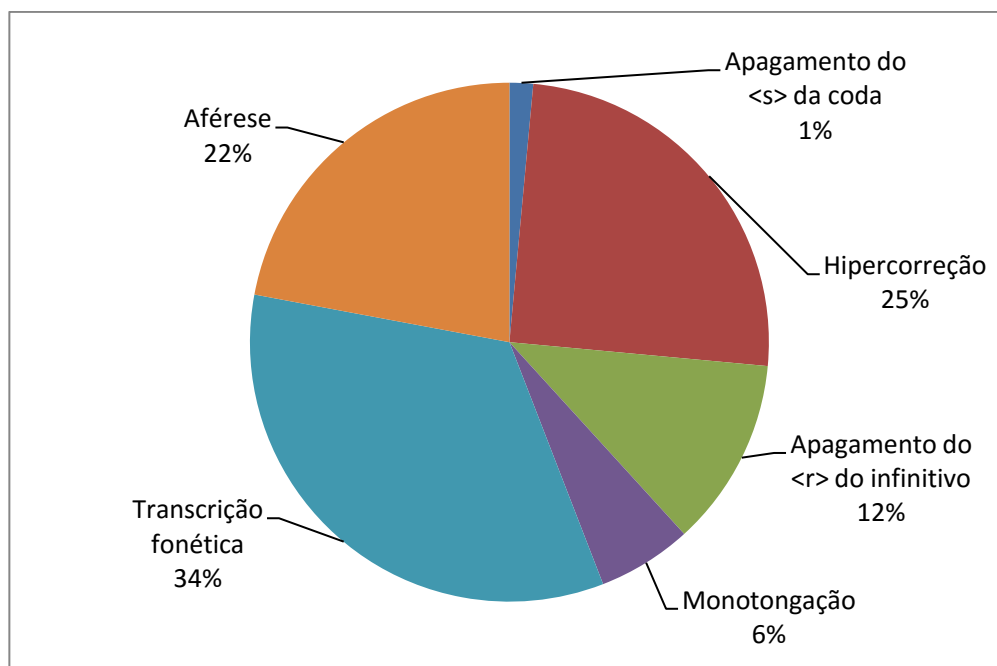
### **Gráfico 1 – Resultados obtidos para cada fenômeno isoladamente**



Vemos no Gráfico 1 que, se considerarmos os fenômenos isoladamente, a aférese é o processo mais recorrente, com 22% dos 68 dados encontrados; na sequência, aparecem a troca de <l> por <u>, com 18%, a troca de <e> por <i>, com 15%, a troca de <u> por <l>, com 13%, e o apagamento do <r> do infinitivo, com 12%. Os demais fenômenos obtiveram menos de 10% do total de dados: monotongação, troca do <u> por <o> e troca de <i> por <e> aparecem com 6% dos dados cada; enquanto a troca de <o> por <u> e o apagamento do <s> da coda constituem, cada um, 1% dos dados.

Os resultados, entretanto, serão mais esclarecedores se agruparmos os fenômenos que apresentam características semelhantes. O Gráfico 2 mostra o agrupamento dos fenômenos que se caracterizam como transcrição fonética envolvendo vogais (troca de <e> por <i>, troca <o> por <u> e troca de <l> por <u>) e hipercorreção (troca de <i> por <e>, troca de <u> por <o> e troca de <u> por <l>).

**Gráfico 2 – Resultados obtidos a partir do agrupamento de fenômenos**



Com a união dos dados de hipercorreção e transcrição fonética envolvendo vogais, vista no Gráfico 2, percebemos uma mudança nos valores dos dados obtidos. O fenômeno da transcrição fonética se revelou o mais recorrente, com 34% dos 68 dados, seguido da hipercorreção, com 25%, e da aférese, com 22%. Fenômenos como o apagamento do <r> do infinitivo, a monotongação e o apagamento do <s> da coda revelam-se os menos representativos, com 12%, 6% e 1%, respectivamente.

Na sequência, serão analisados os fenômenos que foram encontrados, levando em consideração o agrupamento descrito acima. Para fundamentar esta análise, serão retomados, brevemente, alguns estudos que abordam tais fenômenos.

Conforme Tenani e Reis (2011), os casos de grafia não convencional por transcrição fonética são “definidos como resultados de influência da fala na escrita, como a escrita de <i, u> quando a ortografia prevê, respectivamente, <e, o>” (TENANI; REIS, 2011, p. 22), como em “**intão**” e “**purai**” (por aí) em nossos dados. Em nossa pesquisa, foram incluídos nessa categoria também os casos em que há a troca de <l> por <u>, como em “**soutam**”. Em princípio, todos os fenômenos encontrados nesta pesquisa se enquadrariam na definição acima, por serem reflexo da influência da fala na escrita. Restringimos, entretanto, os casos de transcrição fonética aos fenômenos que envolvem as vogais, em consonância com a literatura da área. É interessante observar que, dos 23 dados em que foi constatada a transcrição fonética envolvendo as vogais, 12 são de troca de <l> por <u> (52%), 10 são de troca de <e> por <i> (43%) e apenas um é de troca de <o> por <u> (4%). Destaca-se, portanto, que as

trocas de uma vogal por outra entre as vogais anteriores é muito superior quando comparadas às trocas que envolvem as vogais posteriores. Seria interessante uma comparação entre os dados da escrita e os dados de realização das vogais médias na fala das crianças que participaram da pesquisa, a fim de correlacionar os fenômenos. Esta fica, então, como uma possibilidade de prosseguimento da presente pesquisa.

Com relação aos dados de hipercorreção, estes são “definidos pela generalização de uma regra ortográfica aprendida, como a escrita de <e, o>, quando a ortografia prevê, respectivamente <i, u>” (TENANI; REIS, 2011, p. 22), como em “hestória” e “agoentou” em nossos dados. Os dados de troca de <u> por <l>, como em “pegol”, também foram incluídos nesta categoria. De acordo com Silva (2011), muitas vezes esses fenômenos são concebidos “somente como erros, porém eles são uma forte evidência para demonstrar que desde o início o processo de aprendizagem da escrita se dá por meio de atitudes e tentativas de correção por parte daqueles que se mostram motivados a adquirir a variedade escrita da sua língua” (SILVA, 2011, p. 318). Aqui, não foi constatada diferença entre as vogais médias anteriores e as posteriores nas palavras que envolvem a troca de uma vogal por outra. Dos 17 casos de hipercorreção, houve quatro dados de troca de <i> por <e> (23%) e também ocorreram quatro trocas de <u> por <o> (23%). Os outros nove casos de hipercorreção referem-se à troca de <u> por <l> (53%). Dois fatos merecem destaque. O primeiro diz respeito à grande ocorrência de trocas envolvendo as letras “l” e “u”. Mais da metade dos casos de transcrição fonética (52%) e de hipercorreção (53%) envolvem estes segmentos. Em sala de aula, cabe ao professor perceber se é esta a realidade de seus alunos também, a fim de elaborar estratégias voltadas para a questão. O segundo fato que merece destaque diz respeito à constatação de que, dos nove dados de hipercorreção envolvendo a troca de <u> por <l>, sete estão em verbos no pretérito perfeito do indicativo. Não seria o caso de, sem entrar em nomenclaturas desnecessárias, mostrar isto aos alunos?

O fato de grafemas e fonemas terem uma correspondência não-biunívoca<sup>8</sup> na ortografia das vogais “leva os escreventes a dúvidas quanto à grafia de palavras que envolvem escolhas entre os grafemas <e, i, o, u>” (TENANI; REIS, 2011, p. 27). A essa dúvida são atribuídos os chamados erros ortográficos, que “são tradicionalmente reduzidos a enganos ou falta de domínio das regras por parte do escrevente”, o que é uma concepção equivocada (TENANI; REIS, 2011, p. 28).

---

<sup>8</sup> Para Lemle (2009, p. 17), “chama-se correspondência biunívoca aquela em que um elemento de um conjunto corresponde a apenas um elemento de outro conjunto”, ou seja, cada letra corresponde a um som e cada som a uma letra. No português temos pouquíssimos casos de correspondência biunívoca, sendo a maioria das relações não-biunívocas.

Conforme Garcia (2010, p. 81), a aférese é um metaplasmo (alterações fonéticas que podem ocorrer por adição, supressão ou modificação dos sons das palavras) que ocorre pelo apagamento de um fonema ou uma sílaba no início da palavra. Assim como na pesquisa de Garcia (2010), a aférese apareceu apenas no verbo “estar”, que surge como “tá”, “tava” e “tão” em nossos dados. Por serem expressões muito usadas na fala, é compreensível que a criança se confunda no momento de grafá-las. É papel do professor estabelecer essa relação fala/escrita e esclarecer os contextos em que devem ser usadas essas expressões.

No que diz respeito ao apagamento do <r> do infinitivo, sabemos que este é um fenômeno quase categórico na fala. Como exemplos temos “fica” por “ficar”, “sabe” por “saber”. Segundo a pesquisa de Garcia (2010), não se tem conhecimento de nenhum estudo que dê conta desse fenômeno na escrita, porém foram vários os casos encontrados em nossa pesquisa. Cabe salientar que, para que este apagamento não ocorra na escrita, este fenômeno deve ser trabalhado na escola, a fim de esclarecer que fala e escrita são diferentes e por isso devemos grafar o infinitivo dos verbos a depender do que estamos escrevendo, para quem e com que objetivo.

Segundo Mollica (2000), monotongação é a supressão das semivogais /j/ e /w/ nos ditongos decrescentes /ej/ e /ow/. Como exemplos, temos “banhero” por “banheiro” e “entrou” por “entrou”. Mollica (2000) realizou um estudo em que pesquisou a monotongação na língua escrita. A autora pretendia verificar se uma intervenção pedagógica clara reduziria a ocorrência de monotongação na escrita, em que etapa do período escolar seria mais eficaz tal intervenção e se seria necessário elaborar material pedagógico específico para este fim. Os resultados apontaram para o menor apagamento em crianças que receberam instrução. Foi constatado que, a partir da segunda série (atual terceiro ano), essa orientação deve ser oferecida. Por fim, a autora verificou que há a necessidade de elaborar material pedagógico específico para o fenômeno do apagamento. A criança tende a fazer uma relação direta entre língua falada e língua escrita e, na maioria das vezes, torna a escrita uma reprodução fiel da fala. É papel do professor mostrar a diferença entre as duas.

Conforme explica Hora Oliveira (2006), a sílaba possui constituintes como o ataque e a rima; a rima, por sua vez, subdivide-se em núcleo e coda. Nem todas as sílabas possuem todos os constituintes; o único constituinte obrigatório na sílaba em português brasileiro é o núcleo. A coda, por não ser um constituinte obrigatório e por ser uma estrutura marcada nas línguas do mundo, é o elemento silábico que sofre mais variação. Apenas as consoantes /l, r, S, N/ podem preencher a coda em português brasileiro. Em nossa pesquisa, encontramos dados com apagamento do “r” do infinitivo, como já foi mencionado, e encontramos um dado

com o apagamento de “s” da coda na palavra “vamos”, que foi escrita “vamo”. Em todos estes dados, ocorre o apagamento da coda, transformando a sílaba de uma estrutura mais marcada (com a presença da coda) para uma estrutura menos marcada (com a ausência da coda). De fato, outros fenômenos encontrados em nossa pesquisa atestam o estatuto marcado da coda e sua consequente sujeição a fenômenos variáveis com reflexos na escrita. Trata-se dos casos de monotongação<sup>9</sup> e dos casos de troca de <l> por <u> e de <u> por <l>.

Percebemos claramente nos dados que as crianças estão criando hipóteses para a escrita, ora escrevendo de uma maneira ora de outra. De acordo com Leal e Roazzi (2000), na escrita, quando comparada à leitura, faz-se uma reflexão maior e uma série de decisões devem ser tomadas acerca do emprego das letras. Ainda segundo Leal e Roazzi (2000), é necessário que se compreenda a busca que as crianças fazem ao tentar alcançar a escrita ortográfica; pensar sobre a ortografia faz com que elas adotem estratégias para resolver os problemas que surgem.

Assim, Leal e Roazzi (2000) trazem sugestões para incentivar o aluno em suas reflexões acerca da língua escrita:

Recomenda-se, pois, atividades onde a criança pense acerca das motivações ortográficas e tente entender os usos dos princípios e regras que regem a escrita, explorando, dessa forma, a capacidade do aprendiz de refletir, de gerar hipóteses, de generalizar e restringir, apreendendo os contextos de uso das diferentes motivações que regem nosso sistema ortográfico (LEAL; ROAZZI, 2000, p. 119).

Como podemos observar, atividades que incentivem as reflexões acerca da língua escrita e a investigação dos motivos que regem a norma são de extrema importância no período de alfabetização<sup>10</sup>. Reforçamos que é nesse período em que a criança está criando hipóteses para a escrita e aprendendo as distintas motivações que conduzem o sistema ortográfico.

## **Considerações finais**

Atendendo ao nosso objetivo, que foi o de observar como se manifestam as dificuldades ortográficas, relacionadas com a variação linguística, em crianças em fase de

---

<sup>9</sup> Esta afirmação implica a assunção de que o *glide* dos ditongos decrescentes ocupa a posição de coda silábica, como defendem autores como Collischonn (1997) e Bisol (1999).

<sup>10</sup> Exemplos de tais atividades, embora não restritas à escrita e ao período de alfabetização, podem ser encontrados em Bortoni-Ricardo (2004).



alfabetização, esta pesquisa nos permitiu averiguar quais os fenômenos, ligados à variação linguística, são mais recorrentes na escrita de crianças do segundo ano do ensino fundamental. Como podemos perceber, muitos foram os fenômenos encontrados. Entre estes, destacaram-se os dados de transcrição fonética, em 34% dos casos em que houve grafia não convencional, de hipercorreção, com 25%, e de aférese, com 22%.

Vimos a importância do esclarecimento, por parte dos professores, dos contextos dos usos linguísticos para que os alunos tenham a oportunidade de refletir conscientemente sobre a escrita. A partir de uma pesquisa em sala de aula, o professor tem a chance de conhecer as maiores dificuldades dos alunos e propor atividades voltadas a essas dificuldades.

De acordo com Leal e Roazzi (2000), os casos de escrita não convencional não são apenas reflexos do que a criança ainda não sabe, mas também do que ela já tem conhecimento sobre o código utilizado. Ainda, as grafias não convencionais são ferramentas privilegiadas para os professores compreenderem e conhecerem as estratégias usadas por seus alunos. Os educadores podem, assim, elaborar intervenções pedagógicas diferenciadas baseadas no que os alunos já sabem. A grafia não convencional passa a ser vista como uma fonte de conhecimento para o professor, como destacam Leal e Roazzi (2000).

O embasamento linguístico que o professor precisa ter e a que Klein (2004) se refere se torna importante nesse ponto, pois os professores devem conhecer os fenômenos linguísticos presentes na escrita dos alunos para poder esclarecê-los. Assim, defende-se a ideia de que os professores alfabetizadores devem ter uma boa formação em linguística, a fim de compreender as produções orais e escritas de seus alunos.

## **Referências**

BAGNO, Marcos. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BARRERA, Sylvia Domingos; MALUF, Maria Regina. Variação Linguística e Alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 8, n. 1, p. 35-46, 2004.

BISOL, Leda. A sílaba e seus constituintes. In: NEVES, Maria Helena de Moura (org.). *Gramática do português falado*. v. VII: Novos estudos. São Paulo: Humanitas; Campinas: Editora da UNICAMP, 1999. p. 701-742.

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

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. O estatuto do erro na língua oral e na língua escrita. In: GORSKI, Edair Maria; COELHO, Izete Lehmkuhl (orgs.) *Sociolinguística e ensino: contribuições para a formação do professor de língua*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2006. p. 267-276.

BRENNAN, Ilan. *Até as princesas soltam pum*. São Paulo: Brinque-Book, 2008.

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

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Algumas questões de linguística na alfabetização*. São Paulo: UNESP, 2011. Disponível em: <<http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40140>>. Acesso em: 14 abr. 2014.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Conhecimentos técnicos para alfabetizar*. Manuscrito s/d.

COLLISCHONN, Gisela. *Análise prosódica da sílaba em português*. 1997. Tese (Doutorado em Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1997.

FARACO, Carlos Alberto. Por uma pedagogia da variação linguística. In: FARACO, Carlos Alberto (org.) *A relevância social da linguística: linguagem, teoria e ensino*. São Paulo: Parábola, 2007. p. 21-50.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Tradução: Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco, Marco Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GARCIA, Daiani de Jesus. *A influência da oralidade na escrita das séries iniciais: uma análise a partir de erros ortográficos*. 2010. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação – FaE. Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2010.

HORA OLIVEIRA, Dermeval da. Variação fonológica: consoantes em coda silábica. In: TRAVAGLIA, Luiz Carlos (org). *Encontro na linguagem*. Uberlândia: EDUFU, 2006. p. 81-101.

KLEIN, Marta Virgínea Machado. A importância da linguística na formação do professor alfabetizador. *Revista Eletrônica*, v. 2, p. 1-11, 2004. Disponível em: <<http://www.feati-edu.br/revistaeletronica/downloads/numero2/importanciaLinguisticaFormacaoProfessorAlfabetizador.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2014.

LABOV, William. *Padrões sociolinguísticos*. Tradução: Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LEAL, Telma Ferraz; ROAZZI, Antonio. A criança pensa... e aprende ortografia. In: MORAIS, Artur Gomes de. *O aprendizado da ortografia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 99-120.

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

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. *O português são dois: novas fronteiras, velhos problemas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MOLLICA, Maria Cecília. *Influência da fala na alfabetização*. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 2000.

MOLLICA, Maria Cecília. *Fundamentação teórica: conceituação e delimitação*. In: MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA Maria Luzia (orgs) *Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2008. p. 9-14.

SILVA, Priscila Rufino da. A hipercorreção na escrita de crianças e adultos em processo de alfabetização. *Leitura*, n. 47, p. 311-331, 2011. Disponível em: <<http://www.seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/article/view/915>>. Acesso em: 10 abr. 2014.

TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolinguística*. São Paulo: Ática, 2007.

TENANI, Luciani; REIS, Marília C. “E viveram felizes para sempre”: análise de grafias não-convencionais de vogais pretônicas. *Verba volant*, v. 2, n. 1, p. 22-43, 2011. Disponível em: <<http://letras.ufpel.edu.br/verbavolant/segundo/tenani2.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2014.