



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA– UEFS
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES – DLA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS (PPGEL)

SIMONE PORCINO DE JESUS

**INTERFERÊNCIAS DE PROCESSOS FONOLÓGICOS NA ESCRITA DE
ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL DA CIDADE DE PELOTAS/RS**

FEIRA DE SANTANA – BA

2021

SIMONE PORCINO DE JESUS

**INTERFERÊNCIA DE PROCESSOS FONOLÓGICOS NA ESCRITA DE
ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL DA CIDADE DE
PELOTAS/RS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos do Departamento de Letras e Artes da Universidade Estadual de Feira de Santana como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Orientadora: Profa. Dra. Norma Lúcia Fernandes de Almeida

FEIRA DE SANTANA – BA
2021

Ficha catalográfica - Biblioteca Central Julieta Carteado - UEFS

J56i Jesus, Simone Porcino de
Interferências de processos fonológicos na escrita de estudantes do ensino fundamental da cidade de Pelotas/RS / Simone Porcino de Jesus. - 2021.
110f.: il.

Orientadora: Norma Lucia Fernandes de Almeida

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Feira de Santana. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, 2021.

1. Fenômenos fonológicos. 2. Variação linguística. 3. Língua escrita. I. Almeida, Norma Lucia Fernandes de, orient. II. Universidade Estadual de Feira de Santana. III. Título.

CDU: 801.4

Rejane Maria Rosa Ribeiro – Bibliotecária CRB-5/695

SIMONE PORCINO DE JESUS

**INTERFERÊNCIA DE PROCESSOS FONOLÓGICOS NA ESCRITA DE
ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL DA CIDADE DE PELOTAS/RS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos do Departamento de Letras e Artes da Universidade Estadual de Feira de Santana como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Data de Aprovação: Feira de Santana, 05 de julho de 2021.

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Norma Lúcia Fernandes de Almeida (Orientadora)
Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)



Prof. Dr. Gredson dos Santos
Universidade Federal da Bahia (UFBA)



Profa. Dra. Juliana Escalier Ludwig Gayer
Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)

“Pois, sabendo que o SENHOR estava comigo, criei coragem” (Esdras 7:28)

AGRADECIMENTOS

Por cada passo, caminho, desafios, realizações e alegrias. Por escrever e permitir nos mínimos detalhes cada capítulo da minha existênciasou eternamente grata a Deus.

À minha família, meu pai, irmã e sobrinhas, especialmente à minha irmã, Joselice, por não soltar minha mão nem um minuto.

À minha mãe, Maria José, e minha irmã, Josinete, que ao lado de Deus tem intercedido por mim em todos os momentos.

Ao meu noivo e meu amor, Rogério, pela paciência, dedicação, incentivo e apoio durante todo esse percurso.

À Rosemary, pelo lugar de mãe que assumiu desde sempre e acolhimento na sua família.

Aos amigos de longas datas, Neila, Clarice, Elma, Eliene, Rosana e Felipe obrigada pelo cuidado e atenção de sempre.

À minha segunda família, pelo acolhimento em Feira, Dona Nice, Seu Djalma e Nayane.

Aos companheiros da turma 09, que ajudaram a tornar a jornada mais leve. Em especial aos colegas, hoje amigos, Dayane Lemos, Aline Kércia, Fernanda Neri e Marcelo Silva.

Aos meus colegas e amigos de trabalho, Jane, Rosinete, Marília, Gilvan, Luciane, Darlan e Clebison pelo incentivo, apoio e risos.

À professora Norma Lúcia, minha orientadora, por toda paciência, cuidado e sensibilidade sempre atenta às minhas produções, sinalizando o que era preciso melhorar e realizando os encaminhamentos possíveis.

Aos professores, Juliana Gayer e Gredson dos Santos pela leitura cuidadosa e contribuições ao trabalho desde o momento da qualificação.

A professora Márcia Batista, pelo convite para compor sua equipe na Secretaria Municipal de Educação de Amargosa e pela compreensão e apoio nos momentos que precisei me ausentar para as atividades do mestrado.

Por fim, agradeço a todos que me ajudaram nesse percurso.

RESUMO

Este trabalho apresenta um estudo realizado sobre as interferências de fenômenos fonológicos na escrita de estudantes do Ensino Fundamental. Os dados referentes a esta pesquisa foram coletados no município de Pelotas, no Rio Grande do Sul, a partir de produções textuais de estudantes da 3ª e 4ª séries da escola pública e particular, respectivamente, disponibilizados pelo BATALE – Banco de Textos de Aquisição da Linguagem Escrita, por meio do GEALE – Grupo de Estudos sobre Aquisição da Linguagem Escrita da Universidade Federal de Pelotas. Foram identificados vários fenômenos fonológicos na escrita dos estudantes, no entanto, os mais frequentes foram: a monotongação do [ow], o alteamento da vogal [e] e a vocalização da lateral [l] pós-vocálica. Os caminhos metodológicos do estudo seguem os passos de uma pesquisa de natureza qualitativa descritiva e quantitativa embasada nos pressupostos teórico-metodológicos da Sociolinguística Variacionista. Com relação à análise feita considerou-se os fatores linguísticos para o fenômeno do alteamento da vogal /e/ avaliou-se as variáveis linguísticas: Classe da palavra, vogal procedente, consoante precedente e consoante precedente. No que diz respeito ao fenômeno da vocalização da lateral /l/, foi analisado as variáveis linguísticas: vogal procedente, posição da sílaba e classe das palavras. Nas variáveis extralinguísticas observou-se sexo, escolaridade e tipo de escola. Os fatores observados como influenciadores para o aparecimento do alteamento da vogal /e/ foram: contexto precedente e contexto precedente. Já para a vocalização da lateral /l/ na escrita foram: tipo de escola, escolaridade, sexo e posição da sílaba. Os resultados apontam que ocorrem as interferências da fala na escrita dos alunos, por meio dos fenômenos fonológicos. Os dados serão tomados como ponto de partida para refletir sobre o funcionamento da língua, suas variáveis ortográficas e sua relação com a escrita.

Palavras-chave: fenômenos fonológicos; variação linguística; língua escrita.

ABSTRACT

This work presents a study on the interference of phonological phenomena in the writing of elementary school students. Data for this research were collected in the city of Pelotas, in Rio Grande do Sul, from textual productions of 3rd and 4th grade students from two schools, one public and the other private, made available by BATALE - Banco of Written Language Acquisition Texts, through GEALE – Study Group on Written Language Acquisition of the Federal University of Pelotas. Several phonological phenomena in the students' writing were documented, however, the most frequent were: the monotongue of the [ow], the heightening of the vowel [e] and the vocalization of the postvocalic lateral [l]. The study performs a qualitative, descriptive and quantitative analysis of the data, using the theoretical-methodological assumptions of Variationist Sociolinguistics. For the development of the analysis, the linguistic factors for the phenomenon of the heightening of the vowel /e/ were considered, we will test the linguistic variables: Word class, preceding vowel, preceding consonant and proceeding consonant. As for the phenomenon of vocalization of the lateral /l/, we tested the linguistic variables: preceding vowel, syllable position and word class. And extralinguistic: Gender, Education and Type of school. The factors observed as influencing the appearance of the heightening of the vowel /e/ were: preceding context and proceeding context. As for the vocalization of the lateral/l/ in writing, they were: type of school, education, gender and syllable position. The results of this research showed that there are interferences of speech in students' writing through phonological phenomena. Such interferences also show that the linguistic variation that is more observed in the spoken language also occurs in the written language, mainly in the writing of students in the process of acquiring this modality.

Keywords: phonological phenomena; linguistic variation; written language.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Quadro com a configuração de textos de Aquisição da Linguagem.....	56
Figura 2 - Imagens para produção do texto.....	58

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Categorização dos desvios ortográficos por Bortoni-Ricardo (2005).	30
Tabela 2- Números de textos com desvios	45
Tabela 3- Quantitativo das produções textuais por escola e série.....	59
Tabela 4-Ocorrências gerais dos fenômenos fonológicos	64
Tabela 5-Apresentação geral dos dados para a Monotongação do [ow).....	65
Tabela 06- Apresentação geral dos dados para alteamento da vogal [e].....	66
Tabela 7- O alteamento da vogal/e/ conforme o contexto precedente.....	67
Tabela 8-O alteamento da vogal conforme o contexto seguinte.....	68
Tabela 9- O alteamento da vogal conforme a classe das palavras.....	69
Tabela 10- O alteamento da vogal/e/ conforme a vogal da sílaba seguinte.....	69
Tabela 11- O alteamento da vogal /e/ conforme sexo.....	70
Tabela 12- O alteamento da vogal conforme a escolaridade.....	70
Tabela 13-O tipo de escola- O alteamento da vogal /e/conforme tipo de escola.....	70
Tabela 14- Apresentação geral dos dados para a vocalização da lateral [l].....	72
Tabela 15- A vocalização da lateral conforme tipo de escola.....	73
Tabela 16- A vocalização da /l/conforme a posição da sílaba.....	73
Tabela 17- A vocalização da lateral/l/ conforme sexo.....	74
Tabela 18- A vocalização da lateral conforme a escolaridade.....	74
Tabela 19- A vocalização conforme a classe de palavras.....	74
Tabela 20- A vocalização conforme a vogal procedente.....	75

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E REVISÃO DE LITERATURA	16
2.1 VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NA PERSPECTIVA DA SOCIOLINGUÍSTICA.....	16
2.1.1 Variação linguística e comunidade de fala	20
2.1.2 Norma padrão, norma culta e norma popular.....	22
2.2 VARIAÇÃO FONOLÓGICA	31
2.2.1 O nível fonológico de análise linguística.....	32
2.2.2 A noção de fenômenos fonológicos.....	33
2.2.3 Fenômenos fonológicos que marcam o português brasileiro.....	34
2.3 A INTERFERÊNCIA DA FALA NA ESCRITA.....	35
2.3.1 Consciência fonológica e escrita.....	38
2.3.2 Pesquisas sobre a interferência da fala na escrita de estudantes do Ensino Fundamental (EF)	40
2.3.3 Fenômenos Fonológicos: Alçamento Da Vogal /e/ e a Vocalização Da Lateral /l/.....	48
2.4 QUESTÕES DIDÁTICAS	50
3. METODOLOGIA	52
3.1 OS PRIMEIROS PASSOS DA PESQUISA.....	52
3.2 O GRUPO DE ESTUDOS SOBRE A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA-GEALE.....	55
3.3 O BANCO DE DADOS E OS INSTRUMENTOS DE COLETA.....	56
3.3.1O <i>corpus</i>	59
3.3.2 Pelotas: um breve perfil sócio-histórico.....	60
3.3.3 As escolas da pesquisa.....	60
3.3.4 Os sujeitos da pesquisa.....	61
3.4 ANÁLISE ESTATÍSTICA E O GOLDVARB X.....	61
3.4.1 Variáveis linguísticas	62

3.4.2 Variáveis extralinguísticas.....	62
4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	63
4.1 APRESENTAÇÃO GERAL.....	63
4.2 MONOTONGAÇÃO DO [OW]	65
4.3 ALTEAMENTO DA VOGAL [E].....	66
4.4 VOCALIZAÇÃO DA LATERAL [L]	72
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	76
REFERÊNCIAS.....	78
APÊNDICE.....	81
ANEXO.....	83

1 INTRODUÇÃO

Aprender a escrever, diferente de aprender a falar, é um processo complexo pelas exigências que existem por trás da grafia de uma língua. O escrever exige conhecimentos gráficos, ortográficos, semânticos, sintáticos, pragmáticos, dentre outros. Todos esses requisitos não nascem conosco, visto que a grafia de uma língua é uma invenção convencionada em uma sociedade, logo são habilidades adquiridas ao longo dos anos que passamos na escola, ou mesmo durante experiências em outros ambientes que sejam facilitadores do processo de alfabetização.

A fala e a escrita são duas modalidades da língua que possuem diferentes especificidades. A fala é uma produção textual que permite a comunicação entre os humanos no plano da oralidade. De acordo com Marcuschi (2010), a fala é um recurso que usamos sem nenhuma tecnologia, já que está disponível pelo próprio ser humano. Já a escrita é uma produção textual para fins também comunicativos “[...] com certas especificidades materiais e se caracteriza por sua constituição gráfica” (MARCUSCHI, 2010, p. 26).

Ainda de acordo com Marcuschi (2010), a língua reflete a “organização da sociedade”, tanto na modalidade oral como na escrita. Comprova-se isso pelas variações que temos na língua decorrentes de fatores sociais, o que resulta em uma língua heterogênea assim como as culturas e as sociedades. A língua escrita se apresenta como uma modalidade mais estável do que a língua falada, visto que é ensinada nas escolas e é regulada pelas gramáticas normativas. Isso acaba moldando o *status* que a escrita adquiriu em nossa sociedade como uma modalidade superior à língua falada, pelo fato de que as formas escritas são prescritas pelas gramáticas, as quais são ensinadas nas escolas como exemplos a serem seguidos.

Ao analisar a escrita de alunos, principalmente no Ensino Fundamental, demonstram-se como eles se relacionam com a escrita da língua. A diversidade existente na língua falada no nosso país existe, mas será que a escrita apresenta diversidades? Por primícias não, contudo, existem marcas da oralidade, processos fonológicos que migram para a escrita, resquícios do sistema ortográfico que não foi compreendido totalmente, variações da própria comunidade linguística, entre outras, que, na maioria das vezes, são reduzidos todos simplesmente a “erros ortográficos” justificados pelo não saber escrever por parte dos alunos.

Para a análise dos fenômenos fonológicos que migram para a escrita dos estudantes, foi utilizado um *corpus* composto por 128 produções textuais de alunos de 3ª e 4ª séries¹ de uma escola pública e outra privada, da cidade de Pelotas, Rio Grande do Sul. Os dados foram disponibilizados pelo Banco de Textos de Aquisição da Linguagem Escrita (BATALE), por meio do Grupo de Estudos sobre Aquisição da Linguagem Escrita (GEALE). Optou-se por essas séries pelo fato delas encerrarem o ciclo do Ensino Fundamental, o que corresponde também ao fechamento da etapa da alfabetização e da aquisição da linguagem escrita, sendo possível analisar a aprendizagem dos estudantes à medida que avançam na escolarização. Com relação aos dois tipos de escolas (pública e particular) houve o intuito de avaliar se as diferenças socioeconômicas dos alunos interferem em suas escritas.

A escolha do *Corpus* é justificada pelas consequências da pandemia que se instalou no Brasil e em todo mundo desde março de 2020 acarretando no fechamento das unidades de ensino. O fechamento das escolas impossibilitou a coleta prevista, inicialmente pela pesquisa no município escolhido anteriormente (Amargosa-BA).

Desse modo, esta pesquisa é baseada nas inquietações acima. A partir de uma análise quantitativa e qualitativa traz como problema a ser investigado: Qual nível e frequência os fenômenos fonológicos ocorre na escrita dos estudantes da 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental? Quais os fatores favorecem a ocorrência dos fenômenos? Assim, objetiva-se com este trabalho: (a) identificar os principais fenômenos fonológicos presentes na escrita de alunos da 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental; (b) verificar os motivos possíveis pelos quais ocorrem essas interferências fonológicas na escrita, observando o comportamento e aparecimento dos fenômenos.

Os processos fonológicos, de modo geral, têm sido objeto de estudo de vários trabalhos que buscam investigar a natureza de sua variação. Os estudos no Português Brasileiro (PB) têm demonstrado que tanto os fatores linguísticos como os fatores extralinguísticos influenciam no aparecimento. No entanto, a maioria desses trabalhos analisa o comportamento dos fenômenos na língua falada, sendo poucos aqueles que fazem análise na língua escrita de modo a perceber as variações.

Assim sendo, ressalta-se a importância desta pesquisa por avaliar dados sobre as interferências de processos fonológicos na escrita de estudantes do Ensino Fundamental e também por se tornar mais uma fonte de comprovação empírica de que as variações ocorridas

¹ Não se usa mais a nomenclatura série, e sim ano, pois a lei de número Lei nº 11.274/2006 regulamenta o Ensino Fundamental de 9 anos que assume também a mudança na nomenclatura. No entanto, os sistemas de ensino teve até 2010 para fazer vigorar a lei. Os dados analisados nesta pesquisa foram coletados entre 2003 e 2004, por isso estamos mantendo a nomenclatura série que era vigente no período coletado.

na língua falada podem migrar para a língua escrita, além de comprovar que essas variações não ocorrem aleatoriamente, mas sim de modo organizado dentro do sistema linguístico, sendo favorecida por fatores linguísticos e extralinguísticos.

Dentro dessa perspectiva acima colocada, este texto está organizado da seguinte forma: Introdução, seguida da segunda seção que tratará da Fundamentação Teórica e Revisão da Literatura. Na terceira seção, trataremos dos Pressupostos Metodológicos da pesquisa, desde os primeiros passos até os procedimentos de análises dos dados. Na quarta seção, apresentaremos as discussões dos resultados fazendo as comparações com outros estudos sobre as interferências da fala na escrita. Por fim, traremos as Considerações Finais, seguida das referências, apêndices e anexos.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E REVISÃO DE LITERATURA

2.1 VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NA PERSPECTIVA DA SOCIOLINGUÍSTICA

A Sociolinguística é um ramo da linguística que estuda a língua considerando suas relações sociais, isto é, estuda as relações entre língua e sociedade. Alkmin (2006, p. 28) afirma que o “termo sociolinguística, relativo a uma área da linguística”, fixou-se em 1964 em um congresso, organizado por William Bright, na Universidade da Califórnia em Los Angeles (UCLA), no qual participaram vários pesquisadores que estudavam a relação entre linguagem e sociedade. O nome de destaque foi o do linguista William Labov, com a “sociolinguística variacionista” ou “teoria da variação”. Assim, esses estudos começam a relacionar as questões sociais com as variações encontradas nas comunidades linguísticas estudadas.

O objeto de estudo da Sociolinguística é a língua, principalmente falada, observada, descrita e analisada em seu contexto social; considera uma comunidade linguística, ou seja, um grupo de pessoas que utilizam e partilham um conjugado de regras que regulamentam os usos linguísticos de uma língua. Conforme Bagno (2007, p. 38), “[...] o objetivo central da Sociolinguística, como disciplina científica, é precisamente relacionar a heterogeneidade linguística com a heterogeneidade social”.

Santos (2006, p. 28) afirma que

[...] o próprio termo Sociolinguística era redundante para Labov, que não admitia um estudo linguístico que não se ocupasse do estudo da linguagem mediante suas relações com fatores de ordem sociocultural, já que na língua, em si, pressupõe, para sua utilidade, a existência de um grupo social que dela se utiliza, inferindo no próprio sistema linguístico, algo que implica uma heterogeneidade do sistema, objeto do qual deveria se ocupar a Sociolinguística.

Diante disso, vemos que existem vários grupos que utilizam uma dada língua, logo, estes são diferentes e suas impressões sobre a língua também serão diferentes, visto que são grupos de hábitos, costumes e crenças diversas.

Desse modo, a Sociolinguística estuda esses fatores e sua influência sobre a língua “[...] que falamos e da maneira que as pessoas percebem e avaliam a língua” (COELHO et al., 2015, p. 12). De acordo com a Sociolinguística, as variações existentes na língua são influenciadas por diversos fatores, aqueles de ordem diatópica, também chamados de geográficas, como, por exemplo, as diferenças entre os modos de falar de grupos residentes em zonas rurais e urbanas; os fatores diastráticos referem-se às normas utilizadas por falantes de níveis de

escolaridade diferentes; e os chamados diafásicos estão ligados às diferentes situações comunicativas usadas pelos falantes.

Conforme Coelho et al. (2015), a Sociolinguística tem ainda um outro interesse, “o da mudança”. Assim, segundo eles “[...] se a variação envolve a coexistência de formas para a expressão de um significado, a mudança diz respeito como nessas disputas de forças, certas formas tornam-se cada vez mais correntes, levando a outra à obsolescência” (COELHO et al., 2015, p. 8). Desse modo, esse ramo da linguística também estuda e analisa essas mudanças a fim de explicar que, tanto no processo de variação quanto no de mudança, há uma sistematicidade, ou seja, que as mudanças ou variações não ocorrem de modo aleatório e desorganizado.

No passado, as línguas eram consideradas como sistemas homogêneos e invariantes. Labov (2008 [1972]) afiança que “estudos mais detalhados do contexto social que a língua é usada mostram que muitos elementos da estrutura linguística estão envolvidos em variação sistemática que reflete tanto a mudança temporal quanto os processos sociais extralinguísticos” (p. 140). Assim, é notório que a língua tem interfaces sociais e também que essas interfaces favorecem a variação e a mudança da mesma. Mollica (2019, p. 10) afirma que variação linguística “constitui fenômeno universal e pressupõe a existência de formas linguísticas alternativas denominadas variantes”.

A variação é tida como as diferentes maneiras de realização de uma palavra ou expressão escrita ou falada, dentro de uma mesma língua, mas que não impossibilitam a compreensão da parte dos outros indivíduos que partilham dessa mesma língua, dentro de uma mesma comunidade linguística. Alguns conceitos são necessários para melhor entendimento sobre variação linguística, tais como: variável, variante e variedade.

Tarallo (1986, p. 08) diz que as variantes linguísticas “são, portanto, diversas maneiras de se dizer a mesma coisa em um mesmo contexto, e com mesmo valor de verdade. A um conjunto de variantes dá-se o nome de variável linguística”. Ele apresenta um exemplo para entendimento desses conceitos na marcação de plural no sintagma nominal no português falado. Com isso, Tarallo (1986) afirma que a variável linguística é “a marcação de plural no sintagma nominal”. Já as variantes são duas: a marcação do plural e a ausência dessa marcação.

O termo variedade é “[...] a fala característica de determinado grupo. A partir de critérios geográficos, podemos isolar, por exemplo, a variedade gaúcha, a variedade manauara

[...]” (COELHO et al., 2015, p. 14). De acordo com Coelho et al. (2015), a Sociolinguística Variacionista considera dialeto e falar como sinônimos de variedade.

Sabe-se que as variações ocorrem na língua e que existem níveis e situações diferentes além dos fatores que condicionam a escolha ou não de uma forma. Segundo Coelho et al. (2015), esses condicionadores se dividem em dois grupos, os internos ou linguísticos e os externos também chamados de extralinguísticos. Os linguísticos estão restritos à estrutura da língua, como, por exemplo, as classes das palavras, a tonicidade, o contexto fonológico anterior e posterior, entre outros. Já os extralinguísticos são aqueles como sexo, escolaridade e localização de moradia, etc. Além disso, as variações linguísticas podem ocorrer em todos os níveis da língua, como por exemplo: o fonológico, o morfológico, o lexical entre outros.

A variação fonológica é aquela que ocorre na produção do som dos fonemas, ou seja, pode haver diferenças/variação, isto é, a troca de um fonema por outro sem alteração do significado da palavra. No âmbito da Sociolinguística, William Labov apresentou estudos sobre as variações no nível fonético-fonológico. Em seu estudo feito a partir de observações em tempo real (cf. Labov (2008 [1972]), p. 196-197), Labov observou o comportamento das semivogais na população de uma ilha junto à costa de Massachusetts, Martha’s Vineyard.

Esse estudo mostrou o comportamento das vogais em ditongos /aj/ e /aw/ em palavras selecionadas pela pesquisa, a qual foi realizada em *corpus* de língua falada. Nela também começam a serem correlacionados os traços sociológicos, ou seja, começam a se levar em consideração a região geográfica, os grupos sociais e a etnia que desencadeiam uma variação fonética em um vocábulo.

Como exemplo da variação fonológica, temos também a monotongação dos ditongos, mais precisamente, a que ocorre com os ditongos [ej] e [ow]. A monotongação é o apagamento da semivogal tornando um ditongo em monotongo. Podemos ter o apagamento da semivogal no ditongo [ow] em [o] como *poco* > *pouco* e de [ej] para [e] como em *mantega* > *manteiga*.

As variações morfológicas, como o próprio nome já propõe, são as que ocorrem no morfema da palavra, isto é, são as que afetam as formas constituintes da palavra. Como por exemplo, “encontremo”, “pensemo”, “andano” (encontramos, pensamos, andando). Como exemplo também desse tipo de variação, Coelho et al. (2015, p. 27) trazem “andá” por “andar”, na qual há alteração no morfema, pois o /r/ faz parte do verbo, enquanto marcação da desinência; “eles vendi” ao invés de “eles vendem”, uma queda na desinência do verbo caracterizando uma variação morfológica.

A variação lexical é aquela que representa a escolha das palavras em uma língua, variando, entre outros aspectos, de região para região, isso quer dizer que “uma mesma realidade é representada a depender da região com palavras diferentes” (COELHO et al., 2015, p. 23). Como exemplos desse nível de variação têm-se: *abóbora* > *jerimum*; *aipim* > *macaxeira*; *banheiro* > *toalete/ w.c/ casinha*, dentre outros. Sendo assim, a variação lexical compreende as formas diferentes de dizer a mesma coisa. Ainda de acordo com Coelho et al. (2015), a variação lexical é intimamente ligada aos fatores extralinguísticos, aqueles de caráter cultural, histórico e etnográfico.

A variação semântica acontece quando uma mesma palavra é utilizada com significados totalmente diferentes a depender da localização regional do falante, exemplo: “vexame para vergonha ou vexame para pressa” (cf. BAGNO, 2007). É válido ressaltar que essa variação está intimamente relacionada com a variação lexical no sentido de que a variação no léxico constitui-se semanticamente dentro de um contexto diferenciado para cada região que possui outras maneiras e formas linguísticas para denominar as mesmas coisas.

A variação sintática consiste no emprego de diferentes organizações de elementos sintáticos que, no entanto, mantém o mesmo sentido. Como exemplo, temos as construções relativas “O filme a que me referi é muito bom. O filme que me referi é muito bom. O filme que me referi a ele é muito bom. Posição do clítico: “Eu vi-o no cinema/ Eu o vi no cinema”. (COELHO et al., 2015, p. 28). Em todas essas frases a organização dos elementos ocorre de modo diferente, mas o sentido permanece o mesmo.

Já as variações estilístico-pragmáticas “correspondem a situações diferentes de interação social, marcadas pelo grau maior ou menor de formalidade do ambiente e de intimidade entre os interlocutores, e podem inclusive ser pronunciadas pelo mesmo indivíduo em situações de interação diferentes”. Exemplos: ‘Queiram se sentar, por favor’ ou ‘Vamo sentano ai, galera’ (BAGNO, 2007, p. 40).

Os conceitos tratados acima serão de grande relevância para o entendimento do nosso objeto de pesquisa, uma vez que se trata de um tipo de variação, especificamente, a variação fonológica, a qual pode migrar para a escrita dos estudantes do Ensino Fundamental.

2.1.1 Variação linguística e comunidade de fala

Todas as línguas naturais apresentam uma característica comum: elas são heterogêneas, variam e mudam, como mostrado na subseção anterior. As variações e mudanças linguísticas ocorrem de maneira organizada dentro de um sistema linguístico, uma vez que o falante é

compreendido quando faz uso das variações na sua fala durante a comunicação. Dessa forma, a língua constitui-se como um elemento intrínseco da sociedade, logo está sensível às modificações sociais, econômicas e culturais que perpassam na sociedade.

As variações linguísticas ocorrem em partes da língua de maneira organizada e compreensível, isso só é perceptível porque há uma comunidade linguística que faz uso da língua e, conseqüentemente, de suas variações, o que dá a língua o status de comportamento social. Labov (2008 [1972]) afirma que

A variação no comportamento linguístico não exerce, em si mesma, uma influência poderosa sobre o desenvolvimento social, nem afeta drasticamente as perspectivas de vida do indivíduo; pelo contrário a forma do comportamento linguístico muda rapidamente à medida que muda a posição social do falante (LABOV, 2008, p. 140).

Sendo assim, Labov considera que a língua pode ser compreendida como um indicador de mudança social, uma vez que o falante muda socialmente, seu comportamento linguístico também sofre mudanças..

É nas comunidades de fala que existe a variação e também as mudanças linguísticas. Labov (2008, p. 150) pondera que a

comunidade de fala não é definida por nenhuma concordância marcada pelo uso de elementos linguísticos, mas sim pela participação num conjunto de normas compartilhadas; estas normas podem ser observadas em tipo de comportamento avaliativo explícito e pela uniformidade de padrões abstratos de variação que são invariantes no tocante a níveis particulares de uso.

Assim, tem-se, então, que os membros de uma comunidade linguística, por meio de comportamentos linguísticos construídos nas normas comuns a todos da comunidade, organizam e definem os contextos de falas formais e informais, ou seja, selecionam as variáveis que são apropriadas para o uso nos grupos dos mais variados contextos.

Nesse contexto, é importante salientar que Labov (2008 [1972] p. 188) reitera que “uma comunidade de fala não pode ser concebida como um grupo de falantes que usam todas as mesmas formas; ela é mais bem definida com um grupo que compartilha as mesmas normas a respeito da língua”. Desse modo, os falantes de uma mesma comunidade de fala fazem uso com mais ou menos frequência das formas linguísticas estabelecidas por seus pares,

não sendo, portanto, independentes em relação à comunidade à qual pertencem. Visto que, embora o falante faça uso de uma forma, que ele mesmo avalia como desprestigiada, as noções de prestígio não são compartilhadas por todos os falantes da mesma comunidade de fala.

Estudiosos da Sociolinguística Variacionista argumentam que há a possibilidade de existirem diferentes avaliações dentro de uma mesma comunidade. O próprio Labov (2008 [1972]) demonstra essa questão em seus resultados na pesquisa realizada em Nova York com relação à produção do (r) em final de sílaba, porque os falantes mais velhos e mais jovens daquela cidade apresentam padrões diferentes de avaliação da realização da coda, então pertencem a “comunidades de fala ligeiramente diferentes” (LABOV, 2008, p. 188). Esse reconhecimento de que há comunidades de fala diferentes dentro de uma mesma comunidade maior, pode-se dizer que os falantes, ainda que pertençam a uma mesma comunidade de fala, nem sempre compartilham das mesmas variações sobre as formas linguísticas existentes.

Guy (2000), seguindo a linha do pensamento laboviano, também comunga da definição de Labov e reitera outras considerações acerca da identidade dos falantes da comunidade de fala. Segundo o autor, “a participação como membro em uma comunidade de fala é definida por contraste, em função do uso de traços específicos da comunidade: usá-los mostra que você é um membro, e não os usar mostra que você é um intruso” (GUY, 2000, p. 18).

Ainda sobre a definição de comunidade de fala trazida por Labov, Guy (2000) faz algumas observações importantes, nas quais expõe que os traços linguísticos compartilhados ajudam a “identificar contrastivamente os membros de uma comunidade” (GUY, 2000, p. 20). Importante salientar que existem dois elementos envolvidos na definição de traços linguísticos compartilhados são eles: a densidade de comunicação e as normas compartilhadas.

Consideremos primeiro, a densidade de comunicação. Uma densidade de comunicação relativamente alta em um grupo significa que os falantes têm mais acesso e exposição aos usos linguísticos de outros membros do grupo. Logo, podem mais prontamente ouvir o que outros membros da comunidade estão fazendo com a linguagem, o que cria a possibilidade de adquirir deles certos traços linguísticos. Em contraste, o nível relativamente baixo de comunicação com não membros torna menos provável que se adquiram usos de fora da comunidade de fala. Em outras palavras, a comunidade de fala é o domínio no qual os processos sociolinguísticos de acomodação e convergência ocorrerão. Dito sucintamente, fala-se como as pessoas COM as quais se fala (GUY, 2000, p. 20).

Em relação o segundo elemento da definição, Guy afiança que “os membros de uma comunidade compartilham normas e atitudes em comum sobre o uso da língua: o que é apropriado para contextos formais e o que é apropriado para os informais, que taxa de uso de uma variável sociolinguística é apropriado para que grupo social, etc.” (GUY, 2000, p. 21).

Assim, Guy (2000), em consonância com Labov, considera que existe numa mesma comunidade de fala graus de semelhanças e diferenças linguísticas. Tais considerações levaram Guy (2000, p. 21) a afirmar que

uma comunidade de fala local, com características localmente distintas, pode, no próximo nível ascendente, compartilhar características dialetais regionais, a seguir, pertencer a uma comunidade de fala nacional mais ampla e, finalmente, no nível mais alto, participar de uma comunidade internacional de falantes de uma mesma língua.

Tratar de variação linguística e comunidade de fala nesta pesquisa fez-se necessário para o entendimento de como ocorre às variações no uso da língua, bem como, todo seu processo. Compreendendo a variação linguística do português brasileiro no âmbito do português falado, são perceptíveis as variações da fala presentes na escrita dos estudantes, e quando não se tem conhecimento dessas variedades linguísticas da comunidade de fala, as quais os alunos fazem parte, as variantes passam a ser vistas como erros ortográficos e não têm o tratamento adequado. Sendo assim, a discussão sobre os conceitos de norma linguística será importante para aprofundar essa questão.

2.1.2 Norma padrão, norma culta, norma popular e noção de erro

A priori, é importante considerar que nenhuma língua possui uma realidade única e homogênea, como já colocado na seção anterior. A língua enquanto um sistema heterogêneo apresenta variações conforme o meio político, econômico e cultural. Segundo Faraco (2008), não devemos descrever uma língua com critérios puramente linguísticos. Com isso, ele assegura que “empiricamente a língua é o próprio conjunto de variedades” (FARACO, 2008, p. 31).

A discussão sobre normas tem sido um assunto debatido entre os linguistas, principalmente, os das linhas que consideram as variações da língua. Faraco (2008) comenta que se pode entender norma como “cada um dos diferentes modos sociais de realizar grandes

esquemas de relações do sistema” (FARACO, 2008, p. 34). Assim, cada norma possibilita ao falante a organização do uso da língua dentro das possibilidades oferecidas por cada sistema linguístico.

Labov (2008 [1972], p. 140), ao falar dos procedimentos da linguística descritiva, afirma que esta se baseia “na concepção de língua como o conjunto estruturado de normas sociais”. A língua reúne um conjunto de variedades e um conjunto de normas. O conceito de norma surge como uma forma de agrupar em partes um sistema heterogêneo como a língua. Uma norma pressupõe uma organização,

cada norma será entendida como um certo arranjo das grandes relações sistêmicas noutro, como a materialização de uma determinada gramática (de um certo conjunto de princípios e regras); no terceiro, como determinada conjunção de uma certa combinação de regras variáveis. No entanto, nenhuma teoria deixa de reconhecer o fato básico: não há norma sem organização (FARACO, 2008, p. 36).

Nesse sentido, as normas são dotadas de organização e todas as comunidades linguísticas têm várias normas, ou seja, dentro de uma comunidade existem conjuntos de normas e não uma única que abrange a todos.

Faraco (2008, p. 40) conceitua norma como “o conjunto de fatos linguísticos que caracterizam o modo como normalmente falam pessoas de certa comunidade, incluindo os fenômenos em variação”. É essa norma que distingue os grupos sociais conforme o uso da língua, como as normas dos grupos mais jovens, dos moradores de comunidades rurais, entre outras. Essas normas são, ao longo do tempo, agregadas a valores sociais e culturais da sociedade vigente e passam a ser uma forma de identificação para os falantes.

Lucchesi (2002, p. 64) conceitua norma como sendo “o que é habitual, costumeiro, tradicional dentro de uma comunidade [...]”. Para ele o que é habitual ou tradicional dentro da comunidade é agregado a um “sistema de valores” que irão contribuir para o uso ou não de padrões linguísticos. Assim,

Como se pode ver, esse conjunto de valores subjetivos profundamente determinado por fatores sociais, culturais e ideológicos, que é a norma, está intimamente relacionado às tendências e os padrões de comportamento linguístico que se observam numa comunidade, o que também é norma (LUCCHESI, 2002, p. 66).

Tem-se, portanto, que por trás de uma norma estão sempre às relações com outros valores da sociedade que determinam, excluem e empoderam as normas linguísticas que permeiam a comunidade de fala. Ainda de acordo com Lucchesi (2002, p. 66) “o estudo dessa

íntima relação é crucial para o entendimento da variação e das mudanças que caracterizam o sistema linguístico de dada comunidade de fala”.

As normas conhecidas pelos falantes nem sempre são as normas usadas nas mais variadas situações de comunicação. O falante pode conhecer várias normas e decidir qual usará a depender das situações comunicacionais. É válido ressaltar que as normas linguísticas não são totalmente unas ou puras, isto é, elas “absorvem características umas das outras elas são, portanto, sempre hibridizadas” (FARACO, 2008, p. 42) o que significa dizer que não é possível distinguir totalmente e com precisão, o limite de uma norma para outra.

A norma padrão é conhecida como a norma prescrita nas gramáticas, sendo chamadas de normas artificiais. A norma padrão da Língua portuguesa brasileira prescrita por gramáticos não condiz com o uso no cotidiano da língua nem mesmo em situações monitoradas. As visões tradicionalistas da língua sempre defenderam como as línguas devem ser homogêneas, sendo que, essas correntes ao longo do tempo buscaram uma forma padrão da língua, o que resultou no termo norma padrão sendo usado como o modelo, a forma de língua. (cf FARACO, 2008).

Conforme Bagno (2007), a norma padrão é a ensinada e cobrada nas escolas, por exemplo. A norma padrão surge por um movimento de “unificação norma-padrão” “não é um fenômeno exclusivamente linguístico” (p. 97). Desse modo, ele afirma que a norma padrão foi erguida como instrumento de poder, coerção e submissão dos povos, assim, a norma padrão “é um fenômeno marcado historicamente por uma ideologia excludente e repressora” (BAGNO, 2007, p. 97). Além disso, o autor ressaltava ainda que não é uma norma perceptível de observação da sua realização pelos falantes na comunidade. Ainda conforme Bagno (2013, p. 61), “ninguém no Brasil efetivamente fala a norma padrão, não existem falantes do padrão, embora os livros insistam em dizer que sim”.

Faraco (2008) afiança que a norma padrão é “uma codificação relativamente abstrata, uma baliza extraída do uso real para servir de referência, em sociedades marcadas por acentuada dialetação, a projetos políticos de uniformização linguística” (FARACO, 2008, p.73). Pensar numa forma de língua para unificar e ser referência foi uma forma de demonstrar poder de grupos das diferentes épocas que impregnaram suas identidades culturais, sociais e econômicas na língua.

Com a circulação da norma padrão surgiu à necessidade das gramáticas e dicionários prescritivos das línguas, como forma de prescrever normas e usos da língua pelos falantes.

As gramáticas e os dicionários adquiriram, então, certa força coercitiva. Eles passaram a ser aceitos como instrumentos de medida do comportamento. Criou-se uma expectativa forte de que a fala e a escrita formais se conformassem ao que estava neles estipulado (FARACO, 2008, p. 74).

A língua vista somente nas gramáticas e nos dicionários não mostram o todo de uma língua, uma vez que a língua é um conjunto de variedades que são advindas de vários fatores, não só linguísticos. Alcançar um padrão único de língua seria voltar à história para unificar os processos históricos e culturais tornando não somente as línguas homogêneas, mas também as culturas e os falantes.

Bagno (2001), Luchesi (2008), Faraco (2008) e outros, fazem reflexões e questionam o uso do termo norma culta. Faraco diz “Por tudo que afirmamos no texto, talvez melhor faríamos se abandonássemos a denominação *norma culta*. De um lado, nos livraríamos de uma carga de injustificável elitismo. Por outro lado, estaríamos nos aproximando de uma análise mais precisa da realidade linguística brasileira, na medida em que não há, pelo menos no plano da fala, diferenças substanciais entre o que se poderia chamar de norma culta e a linguagem urbana comum (...). A questão terminológica continua, porém, a nos desafiar: como encontrar qualificações de baixo teor valorativo e que façam justiça à nossa realidade linguística? ... Como contribuição à busca da melhor terminologia, usaremos no texto os três adjetivos em sequência alternativa: norma culta/comum/*standard*”. (FARACO, 2008, 62).

Ainda de acordo com Faraco (2008), os pesquisadores do Projeto Norma Urbana Culta - NURC identificam norma culta² como a “variedade de uso corrente entre falantes urbanos com escolaridade superior completa, em situações monitoradas” (p.47). Sendo assim, para imaginarmos um número de falantes cultos de uma sociedade precisaríamos saber o percentual de pessoas adultas com nível superior completo.

Diferente da norma padrão, a norma culta é caracterizada, tecnicamente, pelo nível de escolaridade do falante, o que não quer dizer que um falante de nível superior não conheça e nem use outras normas. A norma culta é bastante difundida na modalidade escrita, no entanto, existem gêneros que aceitam a escrita em outra norma que não seja a norma culta, nem a padrão.

Por fazer parte de uma comunidade linguística de pessoas com certo grau de escolaridade marcado, a norma culta passou a ser vista como superior perante as pessoas nas sociedades, chegando a ocupar um lugar de prestígio sociocultural. Alguns estudiosos

² Apesar de concordarmos em parte com Faraco, utilizaremos o termo culta como utilizado pelo NURC, o de norma urbana falada por pessoas com nível superior completo.

acreditam ser desse aspecto que nasce uma definição equivocada de língua, pois, “começam a imaginar que a norma mais monitorada é a língua. E que todas as demais variedades são deturpações, corrupções, degradações da língua verdadeira” (FARACO, 2008, p. 71). Assim, é importante perceber que a língua é heterogênea e formada por um conjunto de normas, inclusive a norma culta se constitui como uma destas.

Há ainda uma confusão entre norma culta e norma padrão. Muitos ainda consideram que as duas são a mesma coisa e que, o que as diferencia é somente a nomenclatura. Porém, existe uma distinção entre elas, a norma culta não corresponde à centralidade da norma padrão prescrita nas gramáticas.

O reconhecimento das variedades do português brasileiro foi aos poucos sendo difundido como norma popular ou português popular, isto é, as variedades foram sendo agrupadas e chamadas de norma popular. Conforme Bagno (2007, p. 117),

É preciso reconhecer na realidade sociolinguística brasileira dois grandes conjuntos de variedades, as prestigiadas e as estigmatizadas, sobre as quais se impõe um modelo idealizado e o ideologizado de “língua certa”, a norma-padrão clássica. Por isso, temos que analisar o português brasileiro como uma realidade sociolinguística tripartida.

A norma popular é conhecida e nomeada por autores como norma popular ou vernácula. Bagno (2008) a nomeia como variedade estigmatizada. Lucchesi (2002) apresenta fundamentos sócio-históricos e linguísticos para a caracterização da realidade linguística brasileira, pois a considera um sistema polarizado: de um lado norma culta, e do outro lado norma vernácula ou popular. Tal polarização se sustenta na história de formação do Português Brasileiro, a qual desencadeou várias direções e divisões na língua, a começar pelas ásperas formas de aprendizagem do Português no Brasil pelos nativos e escravizados.

Ainda conforme Lucchesi (2002), a norma popular “se define pelos padrões de comportamento linguístico da grande maioria da população alijada de seus direitos elementares mantida na exclusão e na bastardia social” (p. 97). Assim, ele define a norma pela condição social dos falantes, o que possibilita a interpretação das intrínsecas relações entre sociedade, indivíduo e normas linguísticas.

Faraco (2008) também discute as relações das normas linguísticas com a sociedade. Ele menciona o contexto de formação do Português Brasileiro, bem como o processo de democratização do ensino no Brasil, mostrando que o alto índice de analfabetismo tem

contribuído para a expressão das normas ditas populares e não cultas. No entanto, cabe ressaltar que as normas se alteram e se diferem mesmo com a influência das normas prestigiadas sobre os indivíduos por meio da mídia que grande parcela tem acesso (rádio, televisão). Não há como tornar uma língua homogênea, porque, primeiro, precisaríamos homogeneizar normas sociais e barrar as variações e mudanças linguísticas.

Cumpra-se ainda destacar algumas considerações de Matos e Silva (2004) sobre dois elementos da sócio história do Brasil que são primordiais para que “se compreenda, explicitamente e interprete a heterogeneidade dialetal brasileira [...] do chamado português popular brasileiro” (MATOS e SILVA, 2004, p. 32), os elementos são: a “demografia histórica” e a “escolarização no Brasil”. Ao considerar estes dois elementos como influenciadores, Matos e Silva (2004) afirma existir diferentes situações linguísticas que variam de região para região nos diversos momentos da formação do Português do Brasil, como os diferentes perfis demográficos, ao longo do processo de colonização, com percentuais diferentes de elementos que contribuíram para esse perfil, como africanos, negros brasileiros, mulatos, brancos, europeus e indígenas integrados.

Nesse sentido, Matos e Silva (2004) assegura que a história sociolinguística do Brasil

precisa ser reconstruída em suas múltiplas faces para que possamos com rigor interpretar adequadamente a complexidade da heterogeneidade espacial e vertical do que se tornou o português brasileiro, tanto a sua variedade popular, como culta e nas modalidades de falada e escrita (MATOS E SILVA, 2004, p. 37).

Ao se falar do processo de escolarização no Brasil, Matos e Silva (2004) considera-o influenciador das normas linguísticas pela sua característica homogeneizadora no português brasileiro. Existia o interesse de unificar e normatizar o português brasileiro como objetivo de apagar as variedades existentes que adivinham de povos diferentes.

As normas linguísticas prestigiadas ou estigmatizadas, existem junto às relações de poder econômico, cultural e social. As normas dentro das comunidades de fala são elementos que tanto identificam como demarcam os indivíduos, diferenciando-os de outras comunidades.

As normas linguísticas estão presentes em todas as relações na sociedade. No ambiente escolar, os estudantes são apresentados à cultura letrada e exige-se deles o seguimento de algumas regras de convivência e normas linguísticas. A língua escrita é regida por normas e regras que o falante vai adquirindo no âmbito escolar, desse modo a padrão é utilizada para escrita de textos dos mais variados gêneros. No entanto, essa norma exigida está muito distante da linguagem do aluno e por parte do professor, logo pode-se dizer que a

norma padrão é uma variante e que seu uso real na língua não é efetivado por completo por expressar uma norma pensada e praticada nos manuais normativos e nas gramáticas.

Assim sendo, Bagno (2007) afirma que a norma padrão não aparece nos contextos de variação da língua “a língua padrão não faz parte da língua, não corresponde a nenhum uso real da língua, constituindo-se muito como um modelo [...]” (BAGNO, 2007, p. 106). Com essas ponderações, o autor deixa explícito que não se observa a manifestação desta norma na fala dos usuários e mesmo as falas monitoradas não se completam a realização dessa norma de modo eficaz e real. Nem mesmo nas falas dos escritores e gramáticos há a realização dessa variante, no entanto, ela é cobrada aos estudantes sob o *status* de erro e “não saber usar a língua”.

A prática pedagógica tradicional do ensino de língua no Brasil compreende que as aulas de Língua Portuguesa são para ensinar conceitos e classificações gramaticais e ensinar as formas corretas prescritas nas gramáticas. Isso recai nas normas eleitas como prestigiadas para a sociedade, normas essas que serão exigidas no contexto escolar. O que acontece nesses contextos é que nem o próprio professor usa da língua padrão para ensinar, ele também é falante de outras normas, é um ser social e cultural e, portanto, os aspectos extralinguísticos exercem influência no seu comportamento linguístico.

A discussão de norma é importante para percebermos que a língua possui organizações diferentes, que resultam em normas usadas pelos falantes nos mais variados espaços. E, em se tratando da escola, é pertinente a discussão sobre a organização da língua independente da norma que está sendo utilizada para que não se julguem que toda manifestação linguística que não esteja conforme a norma padrão é um erro.

Mollica (2018) afirma que “agentes como escolarização alta, contato com a escrita, meios de comunicação de massa, nível socioeconômico e origem social altos concorrem, em geral, para o aumento na fala e na escrita da taxa de ocorrências de formas canônicas” (p. 41). Sendo assim, a variação ocorre condicionada a um fator ou vários fatores de modo simultâneo. Existem variedades da língua que são marcadas conforme a modalidade da língua. Na língua falada, é bastante comum o uso da variedade popular, a qual é utilizada em contextos informais e de fala espontânea. Em se tratando da língua escrita a tendência é utilizar a variedade culta ou padrão, pois, “se compõe de empregos típicos de discurso planejado, utilizada na escrita e comprometida com a tradição literária” (MOLLICA, 2018, p. 42).

As análises linguísticas podem ser realizadas por duas perspectivas, a primeira com uma visão prescritiva que “parametriza os fatos linguísticos em referência à norma culta, tornando-se como um ponto de partida um padrão linguístico específico cujas manifestações

de língua passam a ser assumidas como certas ou erradas” (MOLLICA, 2018, p. 43). Enquanto que a segunda há a intenção de descrever os fenômenos linguísticos analisando as possíveis causas para aparecimento ou não das formas linguísticas, fazendo apenas descrição e não julgamento.

Em conformidade com a perspectiva adotada, as formas linguísticas podem assumir um *status* de variação ou erro. Em consonância com visões prescritivas, as variações serão consideradas como erros ou desvios³ conforme a norma padrão da língua. A visão descritiva, como o próprio nome já diz, descreve sem apontar qual errado ou certo, considera sempre que as formas diferentes dos moldes padrões postos pela gramática de uma língua faz parte do conjunto de variações linguísticas que toda língua natural está sujeita, visto que as variações e também as mudanças linguísticas fazem parte do processo natural das línguas humanas.

Bortoni-Ricardo (2005), assim como Mollica (2018), enfatizam que a linguística tem contribuído para o diagnóstico correto dos “erros” ou desvios na língua escrita dos estudantes do Ensino fundamental, “com a dimensão heterogênea” dos sistemas de língua, considera-se como premissa o princípio de que as variantes são condicionadas, são motivadas por fatores e devem ser entendidas como usos linguísticos alternantes, possíveis e legítimos a qualquer aluno (MOLLICA, 2018, p. 44). Posto isso, é evidente que qualquer aluno, principalmente nos primeiros anos escolares façam usos de formas linguísticas que são diferentes daquelas aceitas como “adequadas e corretas”, isso porque tais formas fazem parte do repertório que esses falantes possuem e que têm consonância com as influências estruturais do próprio sistema, assim como interferências sociais, econômicas e culturais do meio onde vivem.

Ainda conforme Mollica (2018)

[...] os alunos que têm acesso muito limitado a norma culta em seu ambiente social, temos de levar em conta as interferências fonológicas e morfossintáticas de seu dialeto na aprendizagem do português padrão. Os “erros” que cometem são sistemáticos e previsíveis quando são conhecidas as características do dialeto em questão (p.53).

A interferência da fala na escrita, que causa os desvios nas regras do sistema ortográfico, é um fenômeno que ocorre de maneira contínua, visto que elas fazem parte do repertório dialetal do falante. Em consonância a isto, a autora elenca quatro categorias de erros:

³A preferência em usar o termo desvio em vez de erro é usando como referência a nomenclatura utilizada por Bortoni-Ricardo (2004, 2005) e Bagno (2012).

Tabela 1-Categorização dos desvios ortográficos por Bortoni-Ricardo (2005).

<p>1. Erros decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita</p>	
<p>2. Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas categóricas no dialeto estudado. 3. Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis graduais⁴. 4. Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas⁵.</p>	<p>Erros decorrentes da transposição dos hábitos da fala para a escrita.</p>

Fonte: BORTONI-RICARDO(2005, p.54).

As categorias descritas na tabela acima se adequam ao Português Brasileiro desde as relações plurívocas entre fonemas e letras do nosso alfabeto e também das inúmeras variações que ocorrem na língua falada em decorrência das influências extralinguísticas como as variedades sociais, regionais, culturas, econômicas, etc.

Em vista disso, entende-se que é necessário conhecer as normas que regem o sistema da língua materna no contexto escolar, pois seus usos formais são exigências em qualquer espaço letrado, e neste ambiente de aprendizagem é que o falante adquire a ampliação das mais variadas formas linguístico, o que facilita os usos tanto na língua falada quanto na escrita. A tomada de conhecimento das variações linguísticas, compreendendo seu uso adequado em diferentes situações, permite aos falantes melhores condições para desenvolverem habilidades do sistema escrito da língua, já que possibilita a compreensão que existem formas permitidas na fala, porém na escrita ou num contexto de fala formal pode ser visto como “erro” ou desvio.

2.2 VARIAÇÃO FONOLÓGICA

Dentro desse contexto geral de variação linguística, aprofundar um pouco sobre a variação fonológica é importante para este trabalho. As variações fonológicas dizem respeito ao uso de diferentes sons na pronúncia de uma palavra, e é comum esse tipo de variação

⁴ Conforme Bortoni-Ricardo (2005) Variáveis graduais se referem ao grau de formalidade que os falantes conferem à própria língua.

⁵ São as variáveis regionais, sociais mais isoladas que recebem maior *status* de estigmatização. (BORTONI-RICARDO, 2005)

migrar para a escrita dos alunos em séries iniciais, fazendo com que essa escrita se desvincule da norma padrão da língua. Sendo assim,

Entendemos que, da mesma forma que a fala (a língua oral) varia, a escrita tende a variar, sob pena de mutilar a expressão dos matizes diferenciais do pensamento, oriundos da distribuição do homem pelos tempos e lugares geográficos e sociais (SIMÕES, 2006, p. 14).

As variações linguísticas ao longo do tempo não se restringiram apenas à língua falada, mas vem ocorrendo também na modalidade escrita. Existem duas áreas da Linguística que contribuem para o ensino da ortografia e podem ser grandes aliadas nesse processo pelo fato de apresentarem questões específicas que podem e devem ser observadas na aprendizagem da língua escrita: a fonologia e a fonética.

A fonologia e a fonética estão também de braços dados com a ortografia, aortoépia (= pronúncia correta das palavras; Ortofonia) e a prosódia (pronúncia correta das palavras quanto à acentuação) e a consequência da quase sempre tardia revelação desta parceria são por demais conhecida de todos (SIMÕES, 2006, p. 09)

No nosso contexto escolar, as abordagens sobre a fonologia e a fonética, às vezes, são tardias para a constituição de um conhecimento amplo que dialogue com a ortografia das palavras. Há uma preocupação maior em ensinar a norma padrão ou às vezes, a culta, sendo o ensino de língua resumido somente pelo ensino descontextualizado da gramática sem levar em conta a parte fônica da língua. Tal procedimento desencadeia uma série de dificuldades na aprendizagem da língua materna, ou seja, a fala dos indivíduos apresentam as características fonológicas que migram para a escrita.

2.2.1 O nível fonológico de análise linguística

A língua constitui o meio de comunicação entre as pessoas. É por meio de uma língua que os falantes expressam pensamentos, emoções, dialogam sobre qualquer assunto e interagem socialmente com outros falantes da mesma língua. A diversidade linguística é um fenômeno inerente a qualquer língua natural e pode haver variabilidades no nível fonético-

fonológico, no nível morfossintático, no nível lexical, entre outros. No âmbito fonético-fonológico, essa heterogeneidade é facilmente constatada no português brasileiro.

Pensando nesse sentido, têm-se duas vertentes da Linguística que dedicam seus estudos sobre os sons de uma língua: a fonética e a fonologia. A fonética estuda a produção dos sons atrelados à fala, já a fonologia refere-se aos sons prováveis que podem ocorrer nas línguas, fazendo uma interpretação dos resultados apresentados pela fonética.

A fonética está subdividida em áreas: fonética articulatória, auditiva, acústica e instrumental. Conforme Silva (2010), a fonética articulatória é a que compreende o estudo da produção do som da fala do ponto de vista fisiológico e articulatorio; a auditiva é a que compreende o estudo da percepção da fala; a acústica envolve as propriedades físicas dos sons da fala e a Instrumental se refere aos estudos das propriedades físicas da fala, levando em consideração o apoio de instrumentos laboratoriais.

A fonologia faz um estudo dos sons da língua, considerando o som como traço distintivo. Simões (2006, p. 18) define a fonologia como sendo:

Parte da linguística que se ocupa com os sons da língua, ou seja, levanta, classifica e estabelece as distinções básicas entre fonemas de uma língua, visando à descrição de sua estrutura fônica, o que possibilita distingui-la de outras línguas e definir seu padrão combinatório no nível da sílaba.

A fonologia também é tratada por alguns linguistas, observando como uma ciência distintiva dos signos linguísticos de uma língua. Ela utiliza como unidade o fonema, isto é, a unidade fonológica mínima da língua que não se confunde com os outros, ou seja, um traço distintivo dentro da estrutura fonológica da língua.

Os traços distintivos são “propriedades mínimas, de caráter acústico ou articulatorio, como “nasalidade”, “sonoridade”, “labialidade”, “coronalidade”, que, de forma concorrente, constituem os sons das línguas” (MATZENAUER, 2014, p. 17. Ainda conforme Matzenauer (2014) no nível fonológico, “os traços são marcadores classificatórios abstratos, que identificam os itens lexicais da língua”. Sendo assim, eles funcionam como traços que são distintivos no nível fonológico da língua. Nesse ínterim, a Fonologia é a

ciência que trata da forma da expressão. [...] a ela cabe estudar as diferenças fônicas intencionais, distintivas, isto é, que se vinculam a diferença de significação, estabelecer como se relacionam entre si os elementos de diferenciação e quais as

condições em que combinam uns com os outros para formar morfemas, palavras e frases (CALLOU; LEITE, 1994, p. 11).

A definição de fonologia apresentada por Silva é:

Fonologia= *Phonology* 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).

Assim, a fonética se ocupa com questões dialetais, enquanto a fonologia não leva em conta as diferenças dialetais, ocupando-se somente da diferenciação de um fonema e outro como, por exemplo, os fonemas /v/ e /f/ (vaca e faca), que implicam diretamente no significado e significante de uma língua (cf. SILVA, 2010, 2011).

2.2.2 A noção de fenômenos fonológicos

Nos dias atuais, existem vários estudos no Brasil que tratam de fenômenos fonológicos. Nesse sentido, Simões (2006, p. 17) afirma que “se as variações dialetais fossem observadas no foco dos metaplasmos, seria possível entender o fenômeno das perdas e acréscimos de substância fônica, facilitando o entendimento de determinados fatos captáveis na língua oral e, muitas vezes transpostos para a escrita”.

Os fenômenos fonológicos no português são fenômenos fônicos que provocam uma série de mudanças/modificações em palavras ou frases. Callou e Leite (1994, p. 44) designam esses fenômenos como “as modificações sofridas pelos segmentos no eixo sintagmático que podem alterar, ou acrescentar traços, eliminar ou inserir segmentos”.

De acordo com Cagliari (2002, p. 99), “as alterações sonoras que ocorrem nas formas básicas dos morfemas, ao se realizarem foneticamente, são explicadas através de regras que caracterizam processos fonológicos”. Ainda conforme o autor, os mais comuns são: assimilação, desassimilação, inserção ou epêntese, eliminação (ou apagamento, queda, truncamento), comutação ou metátese, enfraquecimento ou redução, fortalecimento, palatalização, labialização, retroflexão, harmonia vocálica, sândi.

Bagno (2012) considera as alterações sonoras como metaplasmos e os define como: “uma mudança na estrutura fonética de uma palavra, ocasionada por acréscimo, remoção ou

deslocamento dos sons que a compõem. Na história da nossa língua é possível localizar diversos metaplasmos que ocorrem com certa regularidade” (BAGNO, 2012, p. 295-296).

Assim, pode-se afirmar que esses fenômenos são originados das dificuldades existentes nas necessidades naturais dos seres humanos no processo inicial da comunicação entre este e os membros de sua comunidade linguística; e que a criança vai superando à medida que tem maiores contatos com a língua.

Em outras palavras, os processos fonológicos podem se definidos como estratégias naturais que as crianças utilizam. Elas utilizam segmentos ou estruturas silábicas que ainda não dominam por aqueles que já adquiriram (VOGELY, 2006, p. 26).

Essas estratégias naturais, as quais são utilizadas pelas crianças no período de aquisição da língua escrita infringindo regras próprias deste sistema, acarreta em desvios vistos como erros ortográficos que nem sempre têm o tratamento adequado dentro da sala de aula.

2.2.3 Fenômenos fonológicos que marca o português brasileiro

São vários os fenômenos fonológicos que existem no português brasileiro. Eles são agrupados de acordo com suas características pela maioria dos estudiosos. Bagno (2012) afirma que existem os fenômenos fonológicos (denominados por ele como metaplasmos) por acréscimo, por supressão, transformação e transposição.

Os fenômenos fonológicos por acréscimo são aqueles que acrescentam a especificação dos traços, como exemplos podem citar a prótese e a epêntese. De acordo com Bagno (2012, p, 296), a prótese se caracteriza pelo “acrécimo de um seguimento sonoro no início da palavra”. Ex.: voar > avoar, lembrar > alembrar, renegar > arrenegar. A epêntese “é um acréscimo de um seguimento no interior da palavra”. Ex.: lista > listra, estalo > estralo.

Os processos fonológicos por supressão são aqueles que suprimem um ou mais fonema (s) de uma palavra. Conforme Bagno (2012, p. 296), quando esta supressão ocorre no meio da palavra damos o nome de síncope Ex.: bêbedo >bebo, também >tamém, cócegas >coscas. Quando há uma supressão no final do vocábulo dá-se o nome de apócope. Ex.: rapaz >rapá, lâmpada > lampa, parêntese > parentes.

Os processos fonológicos por transposição, de acordo Bagno (2012, p, 297), “podem ocorrer por um deslocamento de um segmento sonoro ou pelo deslocamento do acento tônico da palavra”. Exemplos destes são: metátese, quando a transposição do fonema em uma mesma

sílaba (ex.: perguntar > pregar, barganha > braganha, e sístole, quando há um deslocamento do acento tônico em um vocábulo (ex.: rubrica > rubrica, acrobata > acróbata).

Por fim, ainda conforme Bagno (2012), os processos fonológicos por transformação são aqueles nos quais os fonemas se transformam passando a ser outro totalmente distinto no lugar do primeiro. Dentre os mais conhecidos desta classe temos a palatalização e a nasalação. Palatalização é o nome dado “a transformação de um ou mais fonema em uma palatal”. Ex.: Antônio > Antonho, família > família. Já a nasalação é a transformação de um fonema oral em um nasal. Ex.: identidade > indentidade, idiota > indiota.

Embora considere os mesmos processos, Cagliari (2002) traz nomenclaturas diferentes das apresentadas por Bagno (2012). Por exemplo, ele denomina como fenômenos fonológicos por inserção o que Bagno (2012) chama de fenômenos por acréscimo; fenômenos fonológicos por eliminação ao invés de supressão, e assim por diante.

Na seção *Pesquisas sobre a interferência da fala na escrita de estudantes do Ensino Fundamental*, um pouco mais a frente deste trabalho, será apresentado alguns estudos que desenvolveram pesquisas sobre fenômenos fonológicos existentes no português brasileiro e que migram para a escrita dos estudantes no período de aquisição e aprimoramento da escrita.

2.3 A INTERFERÊNCIA DA FALA NA ESCRITA

Nas séries iniciais, podemos observar dificuldades na aquisição da língua escrita, sendo que na maioria dos casos há uma relação direta com o desempenho oral dos estudantes. De acordo com Simões (2006), é preciso um aprofundamento do conhecimento da camada fônica da língua portuguesa para adentrar na fonologia vernácula, a fim de observar a origem dessas interferências.

Sabemos que o domínio das formas escritas não pode ser adquirido imediatamente, ele se faz com a prática da língua: muitas leituras e muitas escritas. Contudo, há estruturas básicas da fonologia das línguas que podem e devem ser assentadas desde as primeiras séries do ensino fundamental (SIMÕES, 2006, p. 15).

Pensando nesse sentido, faz-se necessário um conhecimento prévio da estrutura fonológica da língua, bem como o aparelho fonador para que algumas questões relacionadas à troca de letras com relação aos sons que estas emitem sejam esclarecidas.

Em concordância com Simões (2006), Cagliari (2008) apresenta também discussões a respeito da variação linguística pensando esse fenômeno como sendo um fator que contribui para as variações na fala e, conseqüentemente, na escrita. Nesse sentido ressalta a importância de se trabalhar a fonologia nas escolas.

A língua falada advém de um processo natural que “conta com a assessoria de recursos como o gesto, a expressão facial, o tom e o timbre de voz etc., os quais não são transportados para o escrito” (SIMÕES, 2006, p. 16). Já a escrita é uma linguagem que necessita de uma interferência intencional para que seja adquirida, isto porque a língua escrita conta com um sistema gráfico alfabético que necessita de orientação para desenvolver uma escrita entendível e que obedeça às regras do sistema já definidas. Isso justifica, na maioria das vezes, as dificuldades que as crianças apresentam no processo de aprendizagem da língua escrita, pois a primeira impressão para elas é que tal modalidade é a cópia da fala, o que resulta representar a fala na escrita.

Toda língua natural que também é gráfica tem um sistema de organização da grafia que é próprio e convencionado socialmente, o que denominamos por ortografia. A ortografia é o conjunto de normas e regras que regem a forma escrita de dada língua e somente é possível apreendê-las na trajetória escolar. Assim, Matos e Silva (2020, p. 54) afirma que existem casos que “a oralidade dialetal se distancia do que preconizam as regras ortográficas vigentes”. Conforme Costa (2010), a ortografia do português tende a uma diferenciação entre a notação alfabética e o aprendizado da norma ortográfica:

Inicialmente, a criança elabora uma gradual compreensão sobre como funciona nossa escrita alfabética e domina as convenções letra-som tal como estão restringidas pelo sistema alfabético: que valores sonoros cada letra ou dígrafo pode ter. Embora a criança já se depare com dúvidas ortográficas em fases iniciais da aquisição da escrita, em geral, é só depois de descrever alfabeticamente que ela tende a apropriar-se de modo sistemático da norma ortográfica (COSTA, 2010, p. 57).

Em trabalho de análise textual, Simões (2006) apresenta um estudo de textos de alunos de séries iniciais, no qual ela notifica várias ocorrências de processos fonológicos que migraram espontaneamente para a escrita. Dentre estes se têm ocorrências do rotacismo (plano >prano, plenário >prenario); nasalação (em > in) e desnasalação (monstro > mostro, quando > quadro) (cf. SIMÕES, 2006, p. 50-52).

Costa (2009), em uma pesquisa, também estudou a escrita de estudantes e verificou a ocorrência de interferências da fala na escrita dos alunos. Nos resultados apresentados por ela, tem-se a escrita igual à fala dos alunos nas seguintes palavras: “iogurte <iogute; berço <beço; sorvete <sovete, dentre outras. Um diferencial que esse estudo apresentou foi que as interferências nestas palavras têm um ponto em comum, isto é, há nelas um apagamento do rótico em posição de coda silábica (cf. COSTA, 2009, p. 01).

Entendendo que as variações fonológicas podem estar também na escrita de alunos das séries iniciais, é preciso que algumas medidas sejam elaboradas ou reelaboradas para uma exposição em sala de aula que contemple as necessidades ortográficas. Assim, Costa (2010) considera uma tarefa do professor criar métodos para melhor trabalhar esses fenômenos:

É importante que os professores, não só das séries iniciais, como dos anos escolares posteriores, trabalhem junto com os alunos algumas estratégias que o ajudem a compreender e memorizar esse sistema arbitrário. Quanto mais os estudantes entram em contato e leem, frequentemente, determinadas palavras cuja a ortografia é arbitrária, mais eles conseguem praticar a grafia correta das mesmas (COSTA, 2010, p. 64).

A escrita é uma modalidade de língua cuja apreensão é sistemática, ou seja, é fundamental o ensino direcionado para que ocorra a aprendizagem. Sendo assim, entendemos a necessidade de um trabalho mais acentuado sobre a escrita da Língua Portuguesa, visto que é uma modalidade de língua que não se aprende, no geral, no contexto familiar apenas. A escrita necessita do ensino sistemático que lide, inclusive, com as questões das variações linguísticas que aparecerão no processo de aprendizagem.

Os professores de Língua Portuguesa observam certas dificuldades dos estudantes em relação às propriedades das formas escritas da língua, o que nos conferem que essas propriedades são adquiridas ao longo do tempo escolar em que o estudante está em constante contato com práticas de língua escrita, de leituras e novas descobertas.

Os desvios encontrados na escrita dos estudantes em muitos dos casos podem ter relação com o sistema fônico da língua. Conforme Simões (2006, p. 15)

Há estruturas básicas da fonologia da língua que podem e devem ser assentadas desde as primeiras séries do ensino fundamental, para que o estudante obtenha pontos de partida para seu aperfeiçoamento, fundamentando sua prática de usuário da língua com uma boa dose de raciocínio linguístico.

Pensando nesse sentido, o ensino de língua levando em consideração também as especificidades fônicas possibilita apreensão das formas escritas, podendo então haver conhecimentos dessas e suas possíveis interferências na escrita, sendo que na maioria das vezes podem resultar em desvios ortográficos.

Ainda de acordo com Simões (2006), a escola tem o papel do ensino formal da língua, isto é, o ensino do registro padrão que a língua escrita procede, porém este também pode ser o encontro de outros fatores que perpassam o período inicial de aprendizagem da escrita.

O período de letramento quase sempre coincide como o choque entre a variante popular (do aluno) e variante padrão (do professor), especialmente nas metrópoles. Assim para o aluno, aprender a forma escrita no modelo da fala é quase como aprender a escrever em uma língua estrangeira (SIMÕES, 2006, p. 47-48).

É sabido que as dificuldades com as formas escritas existem e que no processo de alfabetização e nas séries iniciais do ensino fundamental são ainda maiores, pois este é o período no qual o falante ainda não adquiriu maturidade suficiente para a distinção das estruturas fônicas e gráficas da língua, assim como das variantes linguísticas. “O raciocínio linguístico na infância busca regularidades no sistema da língua, do tipo: *comi, bebi, fazi*; disto resultam em problemas de natureza: fônica, gráfica, mórfica, sintática etc” (SIMÕES, 2006, p. 49). Problemas estes que são tratados na maioria das vezes como erros ortográficos, os quais estão cada vez mais frequentes nos textos escritos dos estudantes.

2.3.1 Consciência fonológica e escrita

O processo de alfabetização e aquisição da escrita é um momento de muitas descobertas para os estudantes. Os pesquisadores da área apontam questões e fatores que influenciam e favorecem esse processo. Um dos fatores apontado é a consciência fonológica.

Conforme Soares (2019), somente a partir de 1970 que se começa o desenvolvimento de pesquisas sobre a aprendizagem de um sistema de escrita que representa os sons da fala. Ainda segundo Soares (2019, p. 167), a partir desses estudos foi “reconhecida à importância de que a criança, para compreender o princípio alfabético, desenvolva sensibilidade para a cadeia sonora da fala e reconhecimento das possibilidades de sua segmentação desenvolva-consciência fonológica”. Sendo assim, as crianças precisavam identificar a diferença do som e

significado das palavras bem como a segmentação das palavras percebendo seus elementos sonoros.

Morais (2012) define consciência fonológica como sendo “um grande conjunto ou uma “grande constelação” de habilidades de refletir sobre os segmentos sonoros das palavras. A consciência fonológica não é uma coisa que se tem ou não, mas um conjunto de habilidades que varia consideravelmente” (MORAIS, 2012, p. 84). Essas habilidades a qual o autor se refere pode estar presente em várias fases da vida do aluno. Habilidades como separar, juntar, pronunciar e cortar palavras observando as semelhanças e diferenças entre as partes, identificar palavras parecidas são listadas por Moraes (2012) quando se começa a pensar na materialização da consciência fonológica.

Existem habilidades que são elencadas por Moraes (2012) como importantes para o processo de alfabetização e aprendizagem da escrita. São elas: identificar palavras começadas com a mesma sílaba; identificar palavras que compartilham apenas o mesmo fonema e identificar palavras que rimam ou produzir uma palavra que rime com outra (cf. MORAIS, 2012). Nem sempre as crianças adentram a escola conhecendo as habilidades fonológicas “ela precisa ser ajudada, deve ter sua mente “alimentada” por desafios de reflexão fonológica, em lugar de ser excluída por ainda não se revelar “pronta”” (MORAIS, 2012, p. 90). Sendo assim, significa dizer que as crianças não nascem conhecendo as habilidades fonológicas, mas as adquirem com o tempo, principalmente, no tempo escolar.

Ainda nesse pensamento, Moraes (2012) reitera

Se, ao contrário, não têm esse tipo de oportunidade, os seres humanos podem chegar à idade adulta sem conseguir pensar no tamanho das palavras ou sem conseguir identificar duas palavras ou sem conseguir identificar duas palavras que rimam ou que começa parecido. É o que demonstram estudos sobre a consciência fonológica de adultos e jovens ainda não alfabetizados (p. 90).

Destarte, é necessário um trabalho com a língua escrita no contexto escolar que possibilite ao estudante o reconhecimento de habilidades fonológicas para facilitar a apreensão das formas escritas do Português Brasileiro. Nesse intuito, este trabalho traz reflexões que ajudam a perceber a importância do trabalho fundamentado e contextualizado, levando em consideração os aspectos da língua como a consciência fonológica e a variação linguística, pois são maneiras de auxiliar os estudantes do Ensino Fundamental no uso da

língua escrita, evitando as interferências fonológicas, bem como as formas de variação linguística que foge às normas do sistema ortográfico da nossa língua.

2.3.2 Pesquisas sobre a interferência da fala na escrita de estudantes do Ensino Fundamental (EF)

Nesta subseção iremos discorrer acerca de alguns estudos que analisaram os fenômenos fonológicos na escrita de estudantes do Ensino fundamental. A escolha dos trabalhos se deu pelo fato dos autores apresentarem em seus respectivos estudos, fenômenos que foram estudados neste trabalho, como por exemplo, a monotongação do [ow], a vocalização da lateral /l/ e o alteamento da vogal /e/. Infelizmente, não tivemos acesso a outros trabalhos por conta da dificuldade de acesso as bibliotecas devido a pandemia da covid-19 e também por não haver muitos estudos sobre a interferência de processos fonológicos na língua escrita de estudantes do ensino fundamental com estudos específicos de alguns fenômenos.

Mollica (1998), em seu livro *Influência da fala na alfabetização*, faz menção a um estudo realizado por Mollica (1994), o qual realizou análise do fenômeno assimilação da dental em -ndo, o rotacismo e cancelamento de /r/ em grupos consonantais na Escola Municipal Abrahão Jabour, em Campo Grande, Rio de Janeiro. O *corpus* deste estudo foi composto por 2973 dados de 228 informantes de faixa etária entre 11 e 18 anos, com escolaridade de 5^a a 8^a série. Cada informante respondeu a um teste com 14 lacunas. As variáveis observadas foram: com instrução e sem instrução; extensão do vocábulo; sexo e escolaridade.

Para a variável extensão do vocábulo, junto com a instrução ou não instrução prévia, a pesquisadora obteve resultados de 0,54% para itens lexicais de 2 sílabas, sendo 0,77% para os grupos que não receberam instrução prévia e 0,34% para as classes com instrução. Para vocábulos com duas ou mais sílabas, o resultado foi de 1,02% sendo nos grupos sem instrução as ocorrências somaram 1,4% e nos grupos com instrução 0,7%.

De acordo com a variável sexo, os meninos assimilaram mais dental em -ndo do que as meninas, sendo um percentual de 1,15% para meninos e 0,41%. No grupo com instrução, a ocorrência da assimilação entre os meninos somou um total de 0,75% contra 0,16% das meninas. Já no grupo sem instrução a assimilação dos meninos foi de 1,86% e 0,65% foi o percentual das meninas.

O fator escolaridade também se apresentou como relevante nesta pesquisa, as ocorrências da assimilação em -ndo na 5ª e 6ª série somando um total respectivamente de 2,17% e 0,62% enquanto 7ª e 8ª série tiveram 0,0% e 0,2%. Com relação ao fator com instrução, nas turmas de 5ª e 6ª série somaram 1,77% e 0,26% de assimilação e 0% para as 7ª e 8ª séries. Com relação ao fator sem instrução, houve ocorrência de 2,56% para 5ª série e 1,11% para 6ª série enquanto a 7ª e 8ª séries obtiveram 0% e 0,39% das ocorrências.

Os resultados das ocorrências para o rotacismo e o cancelamento de /r/ em grupos consonantais tiveram ocorrências de 0,92% (menos de 1%) para o grupo que não teve instrução prévia, e 0,62% das ocorrências para o grupo que teve instrução prévia. Quanto à variável sexo, assim como ocorreu com a assimilação em -ndo, os meninos cancelaram mais o /r/ do que as meninas. Os meninos cancelaram 10,66% e as meninas 5,67%. Acerca do fator sem instrução, o sexo masculino continuou à frente das meninas no cancelamento do /r/ com 6,73% e o sexo feminino com 5,04% das ocorrências de cancelamento. Frente ao fator instrução, os meninos cancelaram 1,65% enquanto as meninas ficaram com 0,62%.

Desse modo, Mollica (1994) reitera que o sexo feminino utiliza com mais frequência a forma padrão tanto na fala quanto na escrita, sendo o feminino o sexo mais conservador com relação às normas de prestígio e também mais sensível às instruções da escola. A autora ainda ressalta que o número elevado de ocorrências para o apagamento do /r/ “causa espanto”, no entanto trata-se de um fenômeno inaudível e não estigmatizado socialmente, diferente do rotacismo que é um fenômeno estigmatizado na língua, logo as ocorrências tendem a ser menores na língua escrita, principalmente nas séries mais avançadas, como as da pesquisa 5ª e 8ª, não aparecem ou aparecem pouquíssimos casos.

Ainda no livro *Influência da fala na alfabetização*, Mollica (1998) apresenta resultados de uma pesquisa realizada sobre fenômenos fonológicos que migram da fala para a escrita, sendo o fenômeno de estudo a Monotongação do [ej]e [ow]. A pesquisa foi realizada no Rio de Janeiro em três escolas diferentes. A primeira escola foi o Centro de Educação Pública (CIEP) Gregório Bezerra. O mesmo teste foi aplicado no Instituto São Francisco de Sales e Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho.

Para a coleta dos dados da pesquisa, a autora aplicou um teste, no qual se tinham figuras que correspondiam a algumas palavras que continham o ditongo [ej] e [ow], o teste foi aplicado com alunos da 1ª a 4ª série. Para o Centro de Educação Pública (CIEP) Gregório Bezerra, totalizando 213 alunos, sendo duas turmas de cada série citada acima. A autora dividiu os alunos em dois grupos: o grupo A recebeu da pesquisadora orientação sobre as

diferenças entre a língua oral e a escrita, enquanto o grupo B não recebeu nenhuma instrução. O grupo A concentrou 98 alunos e o grupo B 115.

Para a Monotongação do [ow], de acordo com a variável escolar, considerando o controle com e sem instrução, obteve como resultado na escola Gregório Bezerra para o grupo A, a série alfabetização e 1ª série com um percentual de 61%, contra 12% da 2ª e 3ª série e 8% da 4ª série. Já o grupo B, a alfabetização e 1ª série com 51% e 59%, respectivamente, a 2ª e 3ª série com 30% e 18% e a 4ª com 11%. No que tange à Monotongação do [ej] os resultados para a mesma escola, o grupo A nas séries de alfabetização e 1ª série obtiveram um percentual de 35% e 41%, respectivamente, enquanto a 2ª e 3ª obtiveram 11% e 6% (aproximadamente) das ocorrências, na 4ª série não houve ocorrências. No que diz respeito ao grupo B, a alfabetização lidera com 61%, a 1ª série com 29%, a 2ª e 3ª série 11% e 5%, com relação a 4ª série as ocorrências ficaram abaixo de 1%.

No Instituto São Francisco de Sales (vale ressaltar que se trata de uma escola particular) foi aplicado o teste com 262, sendo 144 para o grupo “sem instrução” e 118 para o grupo “com instrução”, começando pela classe de alfabetização, doravante CA, e de 1ª a 4ª série. Para esta escola a autora dispõe dos dados de maneira única, ou seja, não há separação para os ditongos.

Na série CA, o percentual de ocorrências foi de 21% para o grupo sem instrução e de 13,5% para o grupo com instrução. A 1ª e 2ª série do grupo sem instrução obteve respectivamente 7% e 15%, em relação ao grupo com instrução o percentual foi de 10% e 5%. Nas 3ª e 4ª série, os grupos sem instrução obtiveram 11% e 2% de ocorrências, enquanto o grupo com instrução 4% e 3%. Também para esta escola, a autora mostra percentual de ocorrências para as variáveis sexo e faixa etária. Na classe de alfabetização obteve 20% de ocorrências para o sexo masculino contra 21% realizada pelo sexo feminino. A 1ª série apresentou 6% para o sexo masculino e 8% para o sexo feminino, 2ª série o sexo masculino apresentaram 14% contra 11% do sexo feminino, porém na 3ª série as meninas monotongaram 14% contra 7,6% dos meninos. Na 4ª série não houve ocorrências para as meninas e os meninos tiveram um percentual de 3%.

Em relação à faixa etária, foram divididos dois grupos: faixa etária I, de 6 a 9 anos o grupo sem instrução monotongou 9% contra 5,8% do grupo com instrução. A faixa etária II, de 10 a 13 anos, no grupo sem instrução obteve 5,7% das ocorrências contra 2,9% das ocorrências do grupo com instrução.

Na testagem realizada ainda nesta pesquisa no Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho (primeira escola de formação de professores instituída no Brasil e na América latina)

foram selecionados 606 alunos, duas turmas de cada série, desde as classes de alfabetização (CA) até o 3º ano pedagógico, totalizando 24 turmas.

Nas turmas de CA os resultados gerais foram de 31% no grupo que recebeu instrução e 28% para o grupo que não recebeu instrução. Na 1ª série obteve 27% com instrução contra 20% sem instrução. Na 2ª série tiveram 20% das ocorrências para o grupo com instrução contra 27% do grupo sem instrução. A 3ª e 4ª com instrução obtiveram respectivamente 16% e 11% contra 15% e 10% do grupo sem instrução.

Nesse sentido, é importante trazer uma ressalva feita pela própria autora da pesquisa, na qual ela afirma que a variável com ou sem instrução não gera resultados relevantes nas classes de alfabetização e 1ª série. Conforme Mollica (1998), a diferenciação só é percebida a partir da 2ª série, etapa esta que Mollica (1998) indica como a série que os estudantes começam assimilar “as regras da escrita” (cf. MOLLICA, 1998, p.66). Nas séries a partir da 5ª chegam a zerar as ocorrências, comprovando que com as orientações direcionadas e o avanço na escolaridade fazem com que as ocorrências do fenômeno sejam quase insignificantes (a partir da 5ª série a autora não aponta o percentual encontrado).

Santos (2006), em sua dissertação de mestrado, intitulada *Variação fonética em estudantes residentes em áreas rurais da Bahia*, realizou um estudo da ocorrência de quatro fenômenos fonéticos no contexto de língua falada e da escrita de estudantes do município de Catu/Ba. Os fenômenos estudados foram: a monotongação de /ey/, a síncope da vogal postônica não-final em vocábulos proparoxítonos, a iotização de /λ/ e o rotacismo de /l/. Aqui vamos requisitar somente os dados da língua escrita, isto é, não observaremos os dados de língua falada da pesquisa.

A análise foi feita com duas formas de amostras, a primeira, de língua falada em forma de entrevistas (10 horas de entrevistas com 14 alunos de primeira a quarta série do ensino fundamental I) e a segunda, língua escrita aplicação de testes com os mesmos estudantes, sem que os alunos tivessem nenhum tipo de instrução do pesquisador, dos colegas ou do professor regente da turma.

Para o fenômeno da monotongação do [ej] os resultados obtidos por Santos (2006) mostram que a ocorrência da monotongação do [ej] teve uma baixa incidência. Somente os alunos da primeira série reduziram o ditongo, nas duas escolas, a primeira com um percentual de 18,75% e a segunda com 43,75%. Com esses resultados Santos (2006) confirmou sua hipótese: a discrepância entre as normas exigidas pela escola e a norma utilizada pelos alunos diminui em contextos específicos à medida que eles avançam na escolarização. Ou seja, das variáveis sociolinguísticas que podem influenciar na monotongação do ditongo [ej] a

escolaridade se mostra relevante pelo fato de que houve ocorrências da monotongação somente nas séries mais baixas. Assim, os resultados apresentados por Santos (2006) no que se refere à Monotongação evidenciou que as ocorrências na língua falada são expressivas nas duas escolas e também nas séries chegando ao percentual de 95%, enquanto na língua escrita foi bem menos expressiva, chegando ao maior índice com 43,75% de ocorrências, somente com os alunos da primeira série.

Em relação os resultados para o fenômeno da síncope da vogal postônica não final em vocábulos proparoxítonos apresentam um percentual geral de 44,44% de ocorrências do fenômeno, sendo que se considerado as permutas (outras alterações que incidem na mesma palavra) que ocorrem na realização das palavras somam 61,12% das ocorrências na escrita de alunos da 1ª série. Não houve ocorrência na produção dos alunos da 4ª série, o que confirma a hipótese do estudo em que quanto mais elevado o nível de escolaridade menor é o índice de ocorrência do fenômeno fonológico na escrita.

No que tange o fenômeno a iotização do fonema /λ/, o autor apresenta resultados que demonstram que houve somente 20% de ocorrência do fenômeno na escrita dos alunos da 1ª série. Nas demais séries pesquisadas, não houve ocorrências do fenômeno. Para o fenômeno rotacismo de /l/ em grupos silábicos constituídos de consoante + líquida, Santos (2006) analisou as palavras: *flecha*, *bicicleta*, *flor* e *óculos*. Os resultados reais apontaram que variedade padrão tem ocorrência majoritária, sendo 85,72% do uso padrão e apenas 14,28% de ocorrências do fenômeno.

Vogelely e Hora (2006) no seu trabalho intitulada *O alçamento das vogais médias pretônicas na escrita de crianças recifenses* com finalidade de observar o alçamento da vogal /e/ na escrita de estudantes fizeram um estudo. Nesse estudo os autores observaram 36 estudantes com faixa etária de 7 a 12 anos nativas e residentes na cidade do Recife-PE. As crianças estavam distribuídas: 12 crianças em cada série sendo 6 do sexo feminino e 6 do sexo masculino. As séries foram 2ª, 3ª e 4ª séries.

Para a obtenção dos dados, foi feita uma atividade escrita com os estudantes denominada pelos pesquisadores como “ditado ilustrado”. As crianças visualizavam as figuras e escreviam o nome de cada uma delas. Como variáveis extralinguísticas, o estudo observou a Faixa etária, sexo e escolaridade, já as variáveis linguísticas foram: Vogal da sílaba seguinte; Consoante da sílaba seguinte; Contexto fonológico precedente; Contiguidade da pretônica em relação à tônica (distanciamento da tônica); Tipo de elevação (para U, ou para I).

Como resultados Vogely e Hora (2006) começando pelos fatores extralinguísticos mostraram que o sexo masculino obteve 57% de elevação e o sexo feminino apenas 25%. No que diz respeito à escolaridade a 4ª série obteve apenas 15%, a 3ª série obteve 60% e a 2ª série 47%. Com relação à faixa etária I de 7 a 8 anos obteve elevação de 44%, os alunos na faixa etária II de 9 a 10 anos elevaram 43% e os presentes na faixa etária III de 11 a 12 anos elevaram 30%.

Em se tratando dos fatores linguísticos tiveram os seguintes dados: para vogal da sílaba seguinte, a vogal média alta /e, o/, com frequência de 42%, ou vogal alta /i, u/, com frequência também de 42%. Para o contexto seguinte, as velares (57%) e as palatais (55%) foram as que mais favoreceram a aplicação da regra variável. Para o grupo de fatores Contexto precedente, os contextos que favoreceram o alteamento da vogal /e/ foram as bilabiais (50%) e as palatais (66%).

Assim, conforme Vogely e Hora (2006) o alteamento das médias pretônicas que ocorre na fala das crianças investigadas na pesquisa refletem seu uso na modalidade escrita. Outra questão apresentada pelos autores com a pesquisa é que os mesmos condicionadores da variação na fala também operam na escrita de crianças em fase inicial de aprendizagem.

Nascimento (2019), na sua dissertação de mestrado (Memorial de formação acadêmica) intitulada *A importância da consciência fonológica para o aprimoramento da escrita: práticas de (re)alfabetização e letramento*, apresenta resultados de aspectos fonológicos que interferem na escrita de estudantes do sexto ano. A pesquisa foi realizada com 20 estudantes do sexto ano do Ensino Fundamental II da Escola Municipal Solange Coelho (EMSC), no município de Lauro de Freitas, região metropolitana de Salvador, e que foram selecionados dentro de um projeto de recuperação de aprendizagens no contraturno do ano escolar regular.

O *corpus* foi constituído por uma avaliação de leitura, compreensão textual e outra de produção escrita somando um quantitativo de 82 textos. Com base no *corpus* a autora categorizou e computou os desvios encontrados conforme a tabela abaixo.

Tabela 2-Números de textos com desvios

Natureza do desvio ortográfico	Nº de textos com desvios	Percentual
1- Transcrição da fala –TF	56	68,29
2- Troca de letras – TL	43	52,43
3- Nasalização –Nas	36	43,90
4- Sílabas complexas- SilC	32	39,02

5-	Segmentação- Seg	27	32,93
6-	Concorrência- Conc	27	32,93
7-	Regras contextuais- RC	27	32,93
8-	Inversão de letras- IL	04	4,87
9-	Supercorrção-SC	03	3,65

Fonte: Nascimento (2019, p.78)

Com estes dados, Nascimento (2019) afirma que o maior número de ocorrências diz respeito ao desvio de transcrição da fala, o que corresponde em dados gerais 68,29%. Os fenômenos mais evidentes nas ocorrências foram o cancelamento da vibrante /r/ em posição de coda final, com maior frequência, o apagamento de /r/ em coda medial e apagamento das semivogais- monotongação além da vocalização do /l/ e o alçamento vocálico.

A autora também compilou um segundo *corpus* com base na primeira análise com dados de textos dos alunos com dificuldade de aprendizagem que apresentaram no texto dez ou mais ocorrências dos desvios listados na tabela acima (primeira análise). Esse *corpus* foi constituído por 20 textos.

No que tange aos resultados, Nascimento (2019, p. 80) obteve

oitenta e seis ocorrências, sendo que: quarenta e sete dizem respeito ao apagamento do /r/ em posição de coda final, treze estão relacionadas à não marcação de plural (apagamento do /s/ em posição final), doze casos de apagamento do /r/ em posição de coda medial na sílaba e dez relacionados à monotongação (apagamento de semivogais).

Além dessas ocorrências, a autora assegura que os dados apresentaram seis casos de alçamento vocálico, seis de vocalização do /l/ e quatro casos de ditongação. O estudo verificou também 57 ocorrências relacionadas à nasalização.

Silva (2020), em sua dissertação de mestrado *A variação da lateral pós-vocálica <L> na escrita de alunos do 3º e 5º anos no Ensino Fundamental*, teve por objetivo o estudo do fenômeno na escrita de estudantes dos anos iniciais. O *corpus* da pesquisa foi coletado em duas escolas, uma pública e outra particular com alunos do 3º e 5º anos na cidade de Riachão do Jacuípe-BA. Para a realização da coleta dos dados, a pesquisadora realizou aplicação de exercícios para os alunos. Durante a pesquisa a autora constatou as variantes vocalizadas <u> e <o>, o uso do rótico <ɾ>, o apagamento e a manutenção do <l>.

Para análise do *corpus*, Silva (2020) selecionou alguns fatores. Dentre os fatores linguísticos a pesquisa mostrou como relevantes a vogal precedente, posição da sílaba e classe

gramatical. Nos aspectos sociais que favoreceram a variação da lateral na escrita dos alunos foram: idade, série escolar, tipo de escola e tipo de escrita.

No que tange aos resultados gerais deste trabalho, Silva (2020) apresenta que 69% das ocorrências corresponderam à escrita das palavras com a lateral (l) e houve 13,6% de apagamento da lateral. Com relação à vocalização com a vogal (u) ocorreu com um percentual de 12,4%, enquanto a vocalização com a vogal (o) ocorreu em 4,2% dos casos. Já o uso do rótico em lugar da lateral totalizou apenas em 0,2% das ocorrências.

Com relação aos fatores que favorecem o uso da vocalização, Silva (2020) mostrou que o tipo de escola teve significância nos resultados, visto que escola pública totalizou 28,9% (e peso relativo 0,732) das ocorrências, enquanto a escola particular totalizou apenas 7,6% (peso relativo de 0,365). Isto é, o fator escola pública favoreceu o uso da vocalização com a vogal (u).

O fator posição da sílaba mostrou que a posição inicial e medial totalizaram 21,1% (0,683) e 33,3% (0,679) respectivamente das ocorrências da vocalização da lateral /l/ pós-vocálica. No fator idade do informante somente a idade de 14 anos que ocorreu um total de 52,4% (peso relativo 0,908) da vocalização com a vogal (u).

O fator vogal precedente mostrou que as vogais (a), (e) e (o) são as mais significantes respectivamente com 18,1% (peso relativo de 0,567), 19,9% (com peso relativo 0,659) e 17,8% (com peso relativo de 0,663). Já com relação à série, a pesquisa mostrou que os alunos do 3º ano houve a vocalização com a vogal (u) em 22,3% dos casos (com peso relativo de 0,748) enquanto os do 5º ano totalizaram apenas 10,2% (com peso de 0,320) apenas.

A classe de palavra que mais favoreceu a vocalização com a vogal (u) foi a dos verbos com 66,7% das ocorrências e peso relativo de 0,964. Com relação ao tipo de escrita, a escrita direcionada, diferente do que se esperava, apresentou maior número de ocorrências de vocalização com a vogal (u) do que a escrita livre, ou seja, teve 15,4% das ocorrências com peso de 0,517.

A vocalização da lateral /l/ pós-vocálica com a vogal (o) nos resultados de Silva (2020) mostraram que a vogal precedente (l) favorece a variante com 16,3% e peso relativo de 0,863. O tipo de escola assim com a vocalização da vogal (U), a escola pública obteve 13,3% das ocorrências com peso relativo de 0,764 contra apenas 2% da escola particular e peso de 0,362. As classes das palavras em que mais ocorreu a variante da vocalização com a vogal (O) foi os adjetivos com 3,9% e peso de 0,653 e os substantivos comuns com 6,4% e peso de 0,552. A posição da sílaba que mais favorece é a final com 9,6% e peso relativo de 0,630.

A respeito da série escolar o 3º ano vocaliza mais com a vogal (O) do que o 5º ano com 8% das ocorrências e peso relativo de 0,709. Já com a idade dos informantes, aos alunos com 14 anos obtiveram 20% com peso de 0,813 da vocalização com (o) e os de 12 anos obtiveram 12,9% e 0,613 de peso relativo.

Para as ocorrências do apagamento da lateral (l), as vogais procedentes (U) e (O) tiveram respectivamente, 41,8% com peso de 0,886 e 21,1% com peso de 0,728. A posição silábica medial e inicial são as que mais favorecem de acordo com os resultados de Silva (2020). A medial com 66,7% e 0,947 de peso relativo e inicial com 28,5% e peso de 0,814. O tipo de escola assim como nas outras variantes descritas acima, a escola pública é mais favorecedora para o apagamento da lateral com 32,1% e 0,762 de peso relativo. No que tange a série escolar, o 3º ano também é o que mais apaga a lateral (l), totalizou 23,4% e peso relativo de 0,880. Quanto a idade a partir dos 10 anos até os 14 são os que mais apagam chegando a 51,2% na idade de 14 anos obtendo peso relativo de 0,955.

Dessa forma, Silva (2020) conclui que a variante padrão do uso da lateral (l) é a mais utilizada entre os alunos, mesmo obtendo dados das variantes de apagamento, vocalização (u) e vocalização (o) e pequenas ocorrências com o rótico (r). Nesse sentido, a autora afirma que a escola tem desempenhado de forma satisfatória o seu papel diante do ensino de língua escrita (cf. SILVA, 2020, p. 131).

2.3.3 Fenômenos Fonológicos: alteamento da vogal /e/ e a vocalização da lateral /l/

O alteamento da vogal é um fenômeno que ocorre quando há uma alteração de uma vogal em determinada palavra que ela passa de baixa ou média para uma vogal alta. Nas ocorrências analisadas nos dados desta pesquisa foi constatado o alteamento da vogal [e].

Nascimento (2019) utiliza a nomenclatura “alçamento vocálico”. Para definir o fenômeno, a autora faz a seguinte afirmação:

é um fenômeno no qual as vogais médias /e/ e /o/ são pronunciadas como /i/ e /u/ influenciando, muitas vezes, a grafia de determinadas palavras. O fenômeno é resultado dos contextos fonológicos distintos que os fonemas das vogais altas /i/ e /u/ possuem, já que se estiverem em posição acentuada como nas palavras *missa* e *bule*, serão grafadas com as letras correspondentes a esses sons, mas se ocuparem sílaba átona final como em *monte* e *cravo*, serão escritas com as letras “e” e “o” (p.161).

Nas produções textuais encontramos ocorrências com as palavras apresentadas em 7, 8 e 9, a seguir.

- (1) Pedir (pidir)
- (2) Preguiçosa (priguiçosa)
- (3) Futebol (futibol)

Já vocalização da lateral /l/ é o fenômeno que ocorre quando a consoante é vocalizada passando a ser pronunciada ou escrita como a vogal /w. Silva (2020) ressalta que ocorre a vocalização da lateral em casos que a sílaba é formada por grupos consonantais. “Nos grupos consonantais impróprios (aqueles que não são formados por uma oclusiva ou constrictiva e uma líquida), como -ct, -lt, -pt,- bs, -lc, -lp, -gn, -gm, -gd, precedidos de vogal, ocorre a vocalização da primeira consoante, como regra geral. (SILVA, 2020, p. 21). As ocorrências 4, 5 e 6 listadas a seguir exemplificam palavras com ocorrências do fenômeno no texto dos alunos.

- (4) Almoçar (aumoçar)
- (5) Soltar (soutar)
- (6) Algum (augum)

O alteamento da vogal é um fenômeno que ocorre quando há uma alteração de uma vogal em determinada palavra que ela passa de baixa ou média para uma vogal alta. Nas ocorrências analisadas nos dados desta pesquisa foi constatado o alteamento da vogal [e].

Nascimento (2019) utiliza a nomenclatura “alçamento vocálico”. Para definir o fenômeno, a autora faz a seguinte afirmação:

é um fenômeno no qual as vogais médias /e/ e /o/ são pronunciadas como /i/ e /u/ influenciando, muitas vezes, a grafia de determinadas palavras. O fenômeno é resultado dos contextos fonológicos distintos que os fonemas das vogais altas /i/ e /u/ possuem, já que se estiverem em posição acentuada como nas palavras missa e bule, serão grafadas com as letras correspondentes a esses sons, mas se ocuparem sílaba átona final como em monte e cravo, serão escritas com as letras “e” e “o” (p.161).

Nas produções textuais encontramos ocorrências com as palavras apresentadas em 7, 8 e 9, a seguir.

- (7) Pedir (pidir)
- (8) Preguiçosa (priguiçosa)
- (9) Futebol (futibol)

2.4 QUESTÕES DIDÁTICAS

No ensino de Língua Portuguesa as práticas pedagógicas não devem ser direcionadas apenas para aprendizagem das regras ortográficas. É necessário, também levar em conta a relação entre o domínio ortográfico da escrita e os processos fonológicos da língua, principalmente aqueles da comunidade de fala para assim entender as etapas percorridas pelo aluno no processo de aquisição da escrita.

Bortoni-Ricardo (2005) ao analisar trabalhos sobre investigação de desvios ortográficos aponta que os estudos revelam que, na maioria dos casos, os professores de Língua portuguesa realizam a intervenção com os alunos quando o desvio se trata de “erros de decodificação da leitura ou não compreensão ou reconhecimento das normas que regem a ortografia, mas segundo a autora, quando os desvios têm natureza oral dificilmente ocorre à sinalização e a intervenção dos professores, assim, entende-se “que os professores consideram apropriados corrigir o alunos em eventos relacionados ao letramento, mas não em eventos de oralidade” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 193).

Ainda conforme Bortoni-Ricardo (2005), “diante da realização de uma regra não padrão do aluno, a estratégia do professor deve incluir dois componentes: a identificação e a conscientização” (p.196). A identificação das interferências da fala na escrita na maioria das vezes não é sentida/identificada pelos professores pelo não conhecimento das regras do “português popular” (o que muitas das vezes ocorre é a classificação inadequada dos desvios acoplando tudo aos desvios provocados pela arbitrariedade da língua escrita).

No que tange a conscientização dos alunos a respeito das normas da escrita Bortoni-Ricardo (2005) diz que é mais complexa, pois, “é preciso conscientizar o aluno quanto às diferenças para que ele possa começar a monitorar seu próprio estilo, mas essa conscientização tem de dar-se sem prejuízo do processo de ensino/aprendizagem, isto é, sem causar interrupções inoportunas” (p.196). A conscientização vai estar para o professor no papel de trabalhar a língua contemplando as variedades não formais presentes no falar dos estudantes que adentram a sala todos os dias. Nesse sentido, a escola assume o papel de apresentar e conscientizar o uso da variedade padrão sem desprezar ou estigmatizar as variedades dialetais dos alunos. A consciência do aluno será desenvolvida a partir do conhecimento dos contextos possíveis ou não para os usos das normas formais ou informais da língua.

Os resultados deste trabalho evidenciaram certo nível de desvios ortográficos na escrita de estudantes que para serem sanadas faz-se necessário uma intervenção pedagógica

que permita ao aluno o conhecimento das variedades do Português popular, bem como os fenômenos fonológicos que estão presentes na língua. Mollica (2018) propõe em seu livro *Fala, Letramento e Inclusão Social* atividades pedagógicas para o trabalho com estudantes dentro da sala de aula e enfatizam: “três níveis principais da língua: fonético-fonológico, gramatical e discursivo dentro e fora do texto” (p.75). Com essas proposições pedagógicas a autora afirma que “preocupou-se trabalhar com a intuição natural do aluno enquanto nativo do português, de modo a estimular a consciência das opções linguísticas que o falante faz durante o processamento da linguagem” (MOLLICA, 2018, p.15).

Sendo assim, Mollica (2018) afirma que as atividades pedagogicamente direcionadas para fatos linguísticos trabalhados pelo professor são capazes de fazer o aluno identificar e refletir sobre os usos da língua tomando consciência da relação fala e escrita e também das suas diferenciações.

Diante disto, Matos e Silva (2018) ao tratar das *Variações fonéticas: Reflexos na ortografia* em seu livro *Contradições no ensino de Português: A língua que se fala x A língua que se ensina*, aborda questões sobre as variedades do português e a necessidade do professor estar atento a isso, uma vez que os fenômenos fonológicos têm sido encontrados com frequência na língua escrita dos estudantes e os estudos em todo o Brasil comprova isto. Desse modo, a autora também ressalta a importância de ações direcionadas aos estudantes para que haja compreensão e reflexão dos “erros” (desvios) ortográficos e assim verificar qual natureza e qual melhor ação pedagógica possa ser realizada na intervenção.

É importante que o professor de Língua Portuguesa possua uma postura adequada frente aos desvios ortográficos da língua. O primeiro passo para melhorar o entendimento dos alunos sobre estas questões é a identificação do desvio, da origem e em seguida um trabalho direcionado em sala de aula que possibilite o reconhecimento das variações existentes da língua, principalmente na língua falada e possibilitar situações nas quais os alunos percebam a diferenças entre a língua falada e escrita.

3. METODOLOGIA

Apresentam-se nesta seção os procedimentos metodológicos da pesquisa. Inicialmente, mostraremos a contextualização da pesquisa para apresentação da proposta inicial do projeto, os passos e encaminhamentos após chegada da Pandemia da Covid-19.

3.1 OS PRIMEIROS PASSOS DA PESQUISA

A proposta da pesquisa que iniciou com o anteprojeto, projeto e qualificação seria uma pesquisa realizada na cidade de Amargosa, no interior da Bahia. O *corpus* seria constituído por redações e testes pilotos com alunos do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino.

A cidade de Amargosa localiza-se no Recôncavo Sul da Bahia, distante 235 km de Salvador e, aproximadamente, 80 km do litoral. O município localiza-se na mesorregião do Centro-Sul baiano, pertencente ao Vale do Jiquiriçá. A cidade possui uma população estimada (em 2019) de 37.241 habitantes e dispõe de uma área de unidade territorial de 432,673 (km²), de acordo com Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

A coleta de dados estava prevista para o mês de abril de 2020 em duas instituições, visto que, durante o mês de março, estávamos na etapa de conhecimento e observação das turmas. No entanto, no dia 18 de março de 2020, acatando o decreto estadual da suspensão das aulas por conta da Pandemia do novo Coronavírus, o covid-19, o município decretou a suspensão das aulas de todas as escolas públicas e privadas e universidades do município. Esse evento interferiu no andamento da pesquisa, pois não existia previsão do retorno das atividades.

Durante o mês de abril ficamos no aguardo e em contato com os diretores das instituições. Nos meses seguintes, começamos a pensar outras vias de realização da pesquisa, tendo em vista o movimento da pandemia para as cidades dos interiores do estado da Bahia e a impossibilidade de retorno das aulas.

Em diálogo com a Secretaria Municipal de Educação da cidade e as equipes gestoras das escolas, conseguimos a informação que o município estava fazendo consultas às famílias (via ligações e alguns casos mensagens de *WhatsApp*) sobre a disponibilidade de acesso à internet dos alunos, objetivando buscar estratégias pedagógicas digitais. No fim desta consulta, a Secretaria Municipal de Educação constatou que aproximadamente 80% dos alunos da rede não possuía acesso à internet. Neste meio tempo, a pesquisadora estava buscando auxílios de

programas digitais que possibilitasse a interação com os alunos e realização da pesquisa, mas com as informações vindas da Secretaria Municipal, a tentativa de usar meios digitais para a realização da pesquisa não seria viável.

No início do mês de maio de 2020, o município começou a distribuição da merenda escolar para as famílias e, junto a isto, a Secretaria Municipal começou a produzir e enviar junto ao kit alimentação um kit pedagógico contendo alguns materiais escolares, rotinas pedagógicas e atividades.

Fomos até as escolas para verificar a possibilidade de enviar em modo impresso os instrumentos de coleta, para assim que os pais fossem retirar os kits assinassem também os termos de consentimento e autorização. Na escola das turmas do terceiro ano, não foi possível utilizar esta estratégia, pois os alunos eram de faixa etária muito baixa sendo uma situação mais delicada para o envio de materiais, como os instrumentos de coleta, sem um contato prévio para diálogo e esclarecimento sobre o procedimento com a escrita e assinatura dos termos.

Sendo assim, substituímos as turmas do terceiro ano por turmas do nono ano da mesma escola onde já iríamos coletar os dados dos alunos do sexto ano. A pesquisa seria desenvolvida somente com alunos dos Anos finais do Ensino Fundamental (sexto e nono ano) da Escola Municipal Dinorah Lemos da Silva. A alteração na maneira da coleta dos dados foi notificada na Plataforma Brasil em formato de emenda ao projeto, como prevê as normas do Conselho de Ética.

As distribuições dos instrumentos para a coleta começaram no dia 22 de junho de 2020 e se estendeu até o dia 30 do mesmo mês, conforme cronograma específico da escola citada acima, seguindo todas as orientações das autoridades de saúde para que não houvesse aglomeração. Os instrumentos de coleta foram embalados pela própria pesquisadora seguindo todos os cuidados de higiene, colocando em embalagens plásticas devidamente lacradas e com etiqueta contendo telefone de contato em caso de dúvidas ou informações às famílias e participantes.

Nesta mesma semana algumas famílias entraram em contato com a pesquisadora, tiraram dúvidas e confirmaram a participação na pesquisa. A pesquisadora junto com a direção da escola estipulou um prazo de até quinze dias para aqueles que aceitaram participar, devolverem os materiais na instituição. A data prevista para recolhimento destes dados foi à terceira semana de julho de 2020.

O prazo estimado para recebimento dos instrumentos de coleta seria a terceira semana de julho de 2020, no entanto, nesse prazo recebemos apenas 05 instrumentos. Em seguida

fizemos ligações para as famílias que a escola possuía o contato a fim de dialogar sobre a pesquisa e recebermos os instrumentos de coleta preenchidos e desse modo continuar com a pesquisa. Infelizmente, não obtivemos êxito, recebemos apenas 16 coletas preenchidas adequadamente das 70 enviadas. A direção da escola junto com a coordenação também enviou algumas mensagens nos grupos de *Whatsapp* dos pais, mas também não houve êxito.

Nesse mesmo período a pesquisa já se aproximava da qualificação. A qualificação ocorreu em agosto de 2020, nesse processo houve esperança que as aulas presenciais retornassem no início de 2021. A orientação da banca foi que a continuidade da pesquisa e a coleta de dados fossem realizadas no início do retorno às aulas presenciais, entre outras sugestões. Seguimos estes passos, porém, quando adentramos janeiro o cenário da pandemia no Brasil continuava impossibilitando o retorno das aulas presenciais. Entendendo que não haveria mais tempo para esperar esse retorno, em janeiro de 2021 fomos à busca de bancos de dados de pesquisa do mesmo cunho na internet e em sites de universidades brasileiras que têm programas e projetos que coletam textos de alunos da educação básica e constituem *corpus* para pesquisa.

Inicialmente encontramos alguns trabalhos vinculados a projetos de pesquisa em universidades federais como o e-Labore- Laboratório Eletrônico de Oralidade e Escrita na Universidade Federal de Minas Gerais, o qual consiste em um projeto coordenado por Thaís Cristóforo-Silva, Daniela Guimarães, Leonardo Almeida e Raquel Fontes-Martins que tem por propósito coletar, cadastrar e disponibilizar para a comunidade científica um banco de dados de material escrito por crianças de 6 a 12 anos. Conseguimos contatos com os coordenadores e fizemos contato por e-mail para conhecimento dos *corpora*, bem como a possível utilização desta pesquisa.

A Professora Thaís Cristóforo-Silva retornou contato comunicando a invalidade da disponibilização dos dados do Projeto e-labore, mas, indicou a sugestão de *corpus* do BATALE – Banco de Textos de Aquisição da Linguagem Escrita da Universidade Federal de Pelotas. Esse banco está sob a responsabilidade do Grupo de estudo GEALE- Grupo de estudo sobre a Aquisição da Linguagem Escrita, o qual é constituído por pesquisadores que estudam a produção escrita do ponto de vista de sua aquisição e de seu ensino.

Seguindo a sugestão de Cristóforo-Silva, foi feita uma visita ao site do referido grupo, com o intuito de conhecer os *corpora*. Conhecendo o que estava disposto no site, entramos em contato com coordenação do projeto. Tivemos sucesso no contato e a pesquisadora Lissa Pachalski disponibilizou os *corpora* dos textos. As coletas ocorreram entre 2001 a 2004 em uma escola particular e outra pública. Avaliando os *corpora*, decidimos analisá-los nesta

dissertação. A seguir dispomos de mais informações sobre o projeto, o banco de dados e a metodologia utilizada para a coleta.

3.2 O GRUPO DE ESTUDOS SOBRE A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA-GEALE

O Grupo de Estudos sobre a Aquisição da Linguagem Escrita- GEALE é formado por pesquisadores interessados na linguagem escrita levando em consideração a aquisição e o ensino. O surgimento do grupo se deu no desenvolvimento da pesquisa “*Aquisição e Desenvolvimento da Escrita: ortografia e acentuação*”, a qual deu origem a um banco de dados que será tratado mais à frente.

O GEALE tem por objetivos: descrever o processo de aquisição e desenvolvimento da escrita em crianças; analisar processos individuais e de tendências gerais encontradas durante o período de aquisição e desenvolvimento da escrita; comparar aspectos de aquisição da língua oral com dados de escrita inicial; desenvolver propostas para o aprimoramento do ensino de língua materna além de promover formações teóricas nas práticas de ensino de linguagem e no desenvolvimento profissional do professor.

O grupo GEALE acolheu no período de 2013 a 2017 um projeto de pesquisa “*Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): formação de professores e melhoria dos índices de leitura e de escrita no ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano do ensino fundamental)*” posto no âmbito do observatório da CAPES Educação.

O BATALE é um banco de textos que resultou do grupo de estudos GEALE. Ele foi criado em 2001 e dispõe de um conjunto de 7423 textos espontâneos. Os textos são produções escritas de crianças brasileiras e portuguesas das séries iniciais e Educação de Jovens e Adultos- EJA. O conjunto de textos permite a análise de aspectos estruturais, fonológicos, morfológicos e sintáticos – assim como aspectos relativos ao texto e ao discurso. A metodologia utilizada para a coleta dos textos baseou-se em oficinas de produção textual realizadas nas escolas participantes da pesquisa.

3.3 O BANCO DE DADOS E OS INSTRUMENTOS DE COLETA

Os dados analisados nesta pesquisa foram extraídos do Banco de Textos de Aquisição da Linguagem Escrita (BATALE). O Banco possui 7423 textos espontâneos que estão organizados em 9 estratos. A distribuição e caracterização pode ser visualizada na Figura 01, conforme postado abaixo:

Banco de Textos de Aquisição da Linguagem Escrita (BATALE)
2001-2019

Estrato	Ano	Material coletado	Tipo de coleta	Série/Ano	Local da coleta	Escola	Número de textos
Estrato 1	2001-2004	textos espontâneos	transversal e longitudinal	1ª a 4ª série Ensino Fundamental	Pelotas/RS/Brasil	Pública e Particular	2024
Estrato 2	2008	textos espontâneos	transversal	1º a 4º ano Ensino Básico	Lisboa/Portugal	Pública	96
Estrato 3	2009	textos espontâneos	transversal	1ª a 4ª série Ensino Fundamental	Pelotas/RS/Brasil	Pública	507
Estrato 4	2009	textos espontâneos	transversal	1º a 3º ano Ensino Fundamental	Porto/Portugal	Pública	783
Estrato 5	2009	textos espontâneos e ditados de imagens	transversal	1º a 4º ano Ensino Fundamental	Pelotas/RS/Brasil	Pública	155
Estrato 6	2009	textos espontâneos	longitudinal	EJA	Pelotas/RS/Brasil	Pública	98
Estrato 7	2013-2015	textos espontâneos e ditados balanceados	transversal e longitudinal	1º a 5º ano Ensino Fundamental	Pelotas/RS/Brasil	Pública	1765
Estrato 8	2014-2015	textos espontâneos e ditados balanceados	transversal e longitudinal	1º a 3º ano Ensino Fundamental	Porto Alegre/RS/Brasil	Pública	1724
Estrato 9	2019	textos espontâneos	transversal	1º a 7º ano Ensino Básico	Maputo/Moçambique	Pública	271

Total de textos: 7423

Figura 1 - Quadro com a configuração do Banco de Textos de Aquisição da Linguagem Escrita (BATALE). Fonte: acervo do GEALE.

Por meio da figura acima, é notável que as produções textuais do BATALE são oriundas de crianças brasileiras que residem na cidade de Pelotas no estado do Rio Grande do Sul. São crianças da primeira etapa do ensino fundamental da rede pública e privada de ensino. Também tem textos produzidos por jovens e adultos e textos de crianças e portuguesas e moçambicanas.

As produções textuais são obtidas por meio da realização de oficinas de produção textual aplicadas por participantes do grupo GEALE que vão às escolas e aplicam a metodologia da coleta seguindo alguns passos: ida às escolas participantes da pesquisa e

início de uma rotina de produção começando pelo aquecimento/motivação que significa o momento de atividade de estimulação e de oferecimento de subsídios para a escrita do texto por meio de imagens ou diálogos. Em seguida, inicia-se a produção textual (atividade de escrita individual) e socialização (atividade de leitura das produções realizadas) pelos estudantes. (cf. em BATALE | GEALE – Grupo de Estudos sobre Aquisição da Linguagem Escrita (ufpel.edu.br).

A aplicação das oficinas ocorre na turma que corresponde a um dado série/ano escolar, ocorrendo de maneira coletiva com a participação de todos os alunos da turma. As oficinas visam a coletas de textos os mais espontâneos possíveis dos alunos, o que favorece a observância dos objetivos das pesquisas do GEALE que busca compreender os aspectos sobre a estruturação da língua e a aquisição da escrita pelos estudantes.

Os dados da amostra analisada nesta pesquisa foram coletados entre 2001 e 2004 (mais especificamente no ano de 2003) e produzidos por alunos de 3ª e 4ª série (escola pública - BA - e escola particular - SM). Este estrato é constituído de 10 coletas, sendo a amostra selecionada equivalente a textos da 6ª coleta, que corresponde à oficina "Dando vida aos objetos". A oficina segue alguns passos apresentados abaixo específicos da 6ª coleta:

O objetivo das coletas foi a obtenção de textos narrativos. As oficinas foram todas estruturadas em três partes: **motivação** (com o intuito de estimular e oferecer subsídios pra a produção textual), **produção textual** (a escrita propriamente dita) e **fechamento** (momento de compartilhamento das escritas produzidas com o objetivo de estimular e desenvolver o gosto pela escrita de textos que podem ser apreciados por um leitor/ouvinte real). (Introdução da oficina 06. Fonte: acervo do GEALE).

Na 6ª oficina “**Dando Vida aos Objetos**” osicineiros utilizaram imagens para subsidiar a escrita dos estudantes conforme o objetivo da oficina de obter textos narrativos. As imagens estão mostradas na figura 02.



Figura 2 -Imagens para produção do texto

FONTE: Imagens de Walt Disney do Filme a Bela e a Fera, 1991.

FONTE: acervo do GEALE.

As imagens que compõem a figura 02 foram mostradas aos estudantes e solicitaram para que eles falassem se conheciam e se já viram o filme da Bela e a Fera. Depois de ouvir o relato dos estudantes foi sugerido que eles imaginassem a situação em que um feitiço semelhante caiu sobre seu quarto e que alguns objetos ganharam vida, mas isso somente ocorre quando ele está sozinho no seu quarto.

Após essa explanação, os estudantes foram convidados a escrever uma história sobre a primeira vez em que perceberam que alguns de seus brinquedos ou objetos de seu quarto ganhavam vida quando estavam sozinhos com ele, em seguida foi solicitado a leitura dos textos produzidos para a socialização coletiva.

Após a coleta dos textos, os integrantes do GEALE fizeram a compilação destes e armazenam em pastas catalográficas próprias para a conservação adequada do material. Além disso, eles criaram códigos individuais de cada e as codificações foram criadas em planilhas de Excel,

os quais têm, por exemplo, a seguinte estruturação: 00004_080624_M_07_01_01_2015_TA_MFO_4A_A. Os campos correspondem, respectivamente, às informações número do aluno, idade do aluno (ano, mês, dia), sexo do aluno, número do estrato a que pertence o texto do aluno, número da coleta a que pertence o texto do aluno, número do texto (para quando as crianças escrevem mais de um texto em uma mesma coleta), ano em que foi feita a coleta do texto, tipo 100 de texto produzido, sigla da escola à qual pertence o aluno, série/ano escolar do aluno e turma do aluno (PACHALSKI, 2020, p. 100).

Em seguida, os textos são digitados em *Word*, respeitando-se a grafia utilizada pela criança e a troca de linhas, e digitalizados em formato JPEG ou PDF. O grupo ressalta que a identificação das crianças participantes das coletas é suprimida no processo de tratamento dos textos, de forma a preservar sua identidade, bem como impedir qualquer forma de exposição, respeitando-se, assim, as normas éticas da pesquisa científica.

3.3.1 O corpus

O *Corpus* analisado é composto por 128 produções textuais de alunos da 3ª e 4ª séries de uma escola pública e outra privada da cidade de Pelotas. As 128 produções são distribuídas da seguinte forma: 36 produções da 3ª série da escola pública e 32 produções da 3ª série da

escola privada, somando 68 produções textuais. As produções da 4ª série tem a disposição: 31 produções da escola pública e 29 produções da escola privada, totalizando 60 produções textuais. A seguir apresentamos a tabela 01 com os dados gerais.

Tabela 3- Quantitativo das produções textuais por escola e série

ESCOLA	SÉRIE	
	3ª série	4ª série
Escola Pública – BA	36 textos	31 textos
Escola Privada –SM	32 textos	29 textos

Fonte: Elaborada pela própria autora.

O grupo BATALE nos forneceu dados (produções textuais) da 1ª a 4ª séries, mas este trabalho avaliará somente as produções da 3ª e 4ª séries, pois analisando cuidadosamente o dados percebemos que os dados da 1ª e 2ª série não atendia os interesses da pesquisa visto que, eram textos limitados em poucas linhas com linguagem verbal, contendo mais ilustrações. Como o trabalho objetiva analisar as interferências de processos fonológicos na escrita dos estudantes, a 3ª e 4ª séries apresentavam dados que possibilitava melhor análise, pois os estudantes produziram textos mais desenvolvidos e estão no ciclo de encerramento da alfabetização tendo maiores habilidades com a língua escrita.

Portanto, nesta pesquisa serão avaliadas 128 produções textuais de estudantes da 3ª e 4ª séries. Os demais dados de outras séries foram descartados. Para esta análise considerou-se variáveis linguísticas também conhecidas como variáveis internas, isto é, elas estão na língua e podem favorecer o aparecimento de fenômenos linguísticos.

Para Labov (2008 [1972]), as variáveis internas são as variações no nível semântico, lexical, fonomorfo sintático e discursivo. E também as variáveis extralinguísticas, as quais dizem respeito às variáveis externas a língua, contudo podem interferir na sua realização linguística. Segundo Labov (2008 [1972]), as variáveis externas estão ligadas às características inerentes ao indivíduo, como: escolarização, nível de renda, etnia e sexo, profissão e classe social, faixa etária, localização do falante (rural ou urbano), etc.

As variáveis linguísticas escolhidas para a análise neste trabalho foram: extensão da palavra, vogal precedente e classe da palavra. Já as variáveis extralinguísticas foram: sexo, tipo de

escola e nível de escolaridade.

3.3.2 Pelotas: um breve perfil sócio-histórico

Pelotas é uma cidade brasileira da região sul do estado do Rio Grande do Sul-RS. Sua população, conforme estimativa do IBGE de 2020 era de 343 132 habitantes, alcançando o índice da quarta cidade mais populosa do estado.

Conforme dados do IBGE a primeira referência histórica do surgimento da cidade de Pelotas foi em junho de 1758, através da doação que Gomes Freire de Andrade, Conde de Bobadela, fez ao Coronel Thomáz Luiz Osório, das terras que ficavam às margens da Lagoa dos Patos. O nome Pelotas teve origem nas embarcações de varas de corticeira forradas de couro, usadas para a travessia dos rios na época das charqueadas (cf. IBGE | Cidades@ | Rio Grande do Sul | Pelotas | História & Fotos).

Dentre vários outros aspectos do município, julgamos interessante trazer neste trabalho as informações de cunho educacional. Conforme o IBGE e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica / Ensino fundamental / Anos iniciais / Pública resultado de 2017 (último resultado disponibilizado) era de 5,1 pontos e o índice geral municipal, aproximadamente de 4,0.

3.3.3 As escolas da pesquisa

A pesquisa foi realizada em duas escolas do município de Pelotas-RS, sendo uma escola pública e outra particular. O grupo GEALE e o BATALE não disponibilizaram o nome das escolas, nem suas localizações. Para a escola pública eles utilizaram a sigla BA e para a escola Particular a sigla SM. Sem demais informações.

3.3.4 Os sujeitos da pesquisa

Os sujeitos dessa pesquisa são estudantes do sexo masculino e feminino dentro da faixa etária entre 09 a 11 anos de duas escolas, uma pública e outra particular que estavam cursando a 3ª e 4ª séries na cidade de Pelotas- Rio Grande do Sul. Assim sendo, 65 estudantes do sexo masculino e 63 estudantes do sexo feminino. Nos dias atuais, a 3ª e 4ª correspondem respectivamente ao 4º e 5º ano do Ensino Fundamental de nove anos- Anos iniciais.

3.4 ANÁLISE ESTATÍSTICA E O GOLDVARB X

Para uma análise quantitativa com qualidade e exigência nos resultados, utilizou-se o Programa computacional Goldvarb X que se adequa como uma ferramenta de modelo teórico-metodológico com base na Sociolinguística Laboviana, o qual utiliza de procedimentos da estatística.

O Goldvarb X possibilita a sistematização das variáveis e dos fatores linguísticos e extralinguísticos que favorecem a aplicação da regra variável. De acordo com Guy e Zilles (2007, p.73), estes programas permitem ao “pesquisador apreender a sistematicidade, o encaixamento linguístico e social e a eventual relação com a mudança linguística”. Usando uma ferramenta como Goldvarb X é possível realizar uma análise com diferentes variáveis independentes e verificar situações em que a variável é influenciada, conferindo ao estudo um diagnóstico mais fidedigno dentro do campo das ciências sociais e da linguagem.

Para realizar uma análise estatística o programa necessita de uma codificação criada pelo pesquisador, isto significa uma criação de códigos para a variável dependente e também as independentes que quando lançadas no programa ele gera resultados em percentuais e pesos relativos. Além destes elementos, o programa oferece a cada rodada o elemento “significância”. Segundo Guy e Zilles (2007, p. 85) a “significância estatística é essencialmente um modo de estimar a probabilidade de se obter determinada distribuição dos dados pressupondo certas características quanto à natureza da fonte de onde os dados foram extraídos”. Assim, a observação da “significância” é necessária para compreender as probabilidades do resultado apresentado para um dado fenômeno.

3.4.1 Variáveis linguísticas

As variáveis linguísticas são também conhecidas como variáveis internas, isto é, elas estão na língua e podem favorecer o aparecimento de fenômenos linguísticos. Para Labov (2008 [1972]), as variáveis internas são as variações no nível semântico, lexical, fonomorfo sintático e discursivo.

Com base no estudo de Vogeley e Hora (2006) para o alteamento das vogais médias pretônicas /e/ e /o/ os contextos favorecedores para a aplicação da regra variável podem ser o

contexto vocálico seguinte, o contexto consonantal seguinte, o contexto fonológico precedente, a distância da tônica e o tipo de elevação, se para [i] ou para [u]. Neste trabalho, para o fenômeno do alteamento da vogal /e/ testamos as variáveis linguísticas: Classe da palavra, vogal precedente, consoante precedente e consoante precedente.

No que se refere ao fenômeno da vocalização da lateral /l/, testamos as variáveis linguísticas: vogal precedente, posição da sílaba e classe das palavras. Estes foram fenômenos testados por Silva (2020) e foram selecionados pelo programa como favorecedores para aplicação da regra variável.

Em relação à monotongação do [ow], somente os dados gerais serão apresentados, pois a variação encontrada foi pequena. Sendo quase categórico o uso da forma padrão.

3. 4.2 Variáveis extralinguísticas

As variáveis extralinguísticas dizem respeito às variáveis externas a língua mais que podem interferir na sua realização linguística. Segundo Labov (2008 [1972]) às variáveis externas estão ligadas às características inerentes ao indivíduo, como: escolarização, nível de renda, etnia e sexo, profissão e classe social, faixa etária, localização do falante (rural ou urbano), etc.

Nesta pesquisa, serão abordadas apenas as variáveis extralinguísticas: Sexo, escolaridade e tipo de escola, tanto para o fenômeno do alteamento da vogal quanto para a vocalização da lateral /l/, uma vez que se acredita que pode haver diferenças na frequência das variáveis dependentes em questão, em crianças de diferentes sexo, escolaridade e tipo de escola.

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1 APRESENTAÇÃO GERAL

Ao tratar dos erros ortográficos Bortoni-Ricardo (2005) apresenta categorias possíveis de ocorrências dentro de produções textuais de alunos na fase de aquisição da escrita. Para a autora existem os erros “que resultam do conhecimento insuficiente das convenções que regem a língua escrita. A maioria decorre das relações plurívocas entre fonemas e letras. [...] No português, há fonemas (principalmente sibilantes) que possuem diversas representações gráficas” (BORTONI-RICARDO, 2005, P. 54).

Ainda conforme a autora, os demais desvios que geralmente são encontrados em produções textuais são decorrentes da “transposição de hábitos da fala para a escrita”. Sendo que estas ocorrências podem ser caracterizadas como regras fonológicas categóricas e regras fonológicas variáveis, as quais, as regras categóricas “aplicam sempre, independentemente das características sociodemográficas que identificam o falante, e do contexto situacional, as regras variáveis podem aplicar-se ou não, dependendo de fatores estruturais linguísticos e extralinguísticos” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 55).

No *corpus* analisado foram encontrados os desvios de várias origens, como por exemplo:

Desvios por interferência da fala na escrita (processos fonológicos): escrita da palavra de acordo com a pronúncia.

Monotongação do ej-Cadeira (*cadera*);

Monotongação do ow- Vassoura (*Vassora*)/ Roupa (*ropa*);

Ditongação- Vocês- (*Vocêis*);

Epêntese- Depois- (*Despois*)/ Objeto (*Obejeto*);

Apagamento do /r/ final- Falar (*fala*)/ Cozinhar (*cozinha*)/ Fazer (*faze*);

Apagamento do /s/ em coda silábica-desce (*deci*);

Vocalização da lateral /l/ final- Nomal (*Normau*);

Apagamento da lateral /l/ em coda silábica- Almoçar (*Amoçar*);

Desnasalização: Ontem (*Onti*) / Brinquedo (*briquedo*)

Alteamento da vogal /e/- Precisaria (*precisaria*) Preguiçosa- (*Priguiçosa*)

Desvios por conhecimentos insuficiente das convenções que regem a língua escrita- Decorrem das relações plurívocas entre fonemas e letras, isto é letras que têm mais de um som.

Exemplos: Certo (*serto*) / Falasse (*falace*) / lençol (*lensol*) / Seu (*ceu*).

Trocas de letras - Ocorrem quando a letra tem o mesmo ou som parecido.

Exemplos: Quando (guando)/ Sempre (senpre)/ Conversar (conversar)

Desvios de segmentação: Ocorrem quando existe equívocos na segmentação da palavra.

Exemplos: De nada (dinada)/ comigo (com migo)

Marcas da oralidade- Ocorrem com uso de expressões próprias da língua fala na escrita.

Exemplos: e ai; tô, tá, a bom.

Nesta apresentação geral, mostramos a natureza dos desvios orográficos encontrados, no entanto este trabalho irá se deter apenas nos desvios de natureza da interferência da fala na escrita. Por conta disso, fizemos uma tabela elencando as ocorrências gerais dos fenômenos fonológicos mais frequentes nos textos dos estudantes.

Tabela 4: Ocorrências gerais dos fenômenos fonológicos

Fenômeno fonológico	Aplicação/ Total	%
Alteamento da vogal /e/	41/168	24.4
Monotongação do /ow/	22/543	4.1
Vocalização da lateral /l/	13/105	12.4

Conforme a tabela, os fenômenos mais frequentes foram o alteamento da vogal /e/, a monotongação do /ow/ e a vocalização da lateral /l/. Como a monotongação do /ow/ apresentou baixa incidência nas ocorrências e resultou em um percentual pequeno (4.1%), o que entende-se como baixíssima essa variação dentro das produções textuais, logo decidimos não fazer a análise estatística do fenômeno por meio do programa computacional, o Goldvarb X. Nesse sentido, rodamos no programa somente os dados do alteamento da vogal /e/ e da vocalização da lateral /l/ por representar um percentual considerável. No entanto, apresentamos a seguir os dados gerais de ocorrências da monotongação do [ow] na subseção a seguir.

4.2 MONOTONGAÇÃO DO [OW]

A Monotongação do [ow] apresentou baixa incidência na escrita dos alunos. A tabela a seguir nos apresenta dados sobre a quantidade de ocorrências encontradas e aplicação da regra em quantitativos gerais.

Tabela 5- Apresentação geral dos dados para a Monotongação do [ow]

	Aplicação/Total	%
Monotongação do [ow]	22/543	4.1

Como podemos observar na tabela 6, das 543 ocorrências encontradas nos textos dos estudantes, 22 corresponderam a monotongação, totalizando a 4.1%. Já a forma padrão correspondeu a 521 das ocorrências encontradas totalizando 95,9 %.

Exemplos de ocorrências da aplicação da regra variável para monotongação do [ow]:

1) “*A minha vassoraeu queria que ela varresse meu quarto...*”(Estudante do sexo masculino da 3ª série, escola particular)

2) “*A mãe dele tinha morrido ai só fico os ele e os irmãos...*”(Estudante do sexo feminino da 3ª série, escola pública)

3) “*Também tinha o guarda-ropa onde guarda ropa.*”(Estudante do sexo masculino da 4ª série, escolapública)

Desse modo, é perceptível que as escritas dos estudantes, no que se refere ao fenômeno da monotongação do [ow] estão quase que categoricamente para a forma padrão da língua escrita. As ocorrências de interferência da monotongação do [ow] na escrita dos estudantes nos mostrou baixa incidência da variação nesta modalidade, mesmo sendo um fenômeno que é registrado na fala dos falantes de Pelotas-RS, o seu interferência na escrita quase não ocorre.

Em uma pesquisa realizada por Damaceno; Rodrigues; Plamer; Martins; Vieira (2012) foram apresentados resultados de um estudo para os ditongos decrescentes na língua falada no município de Pelotas. Nos resultados é constatado que a monotongação do [ow] ocorre na língua falada em 85% dos casos analisados e peso relativo de 0,800. As ocorrências foram observadas em palavras como: roupa, touca e falou. Nesse estudo, os autores apresentam que

um total de 136 ocorrências, em 115 houve o apagamento da semivogal, isto é, a aplicação da regra variável da monotongação do [ow].

Levando em consideração estes elementos podemos afirmar que a interferência da monotongação do [ow] na escrita dos estudantes na cidade de Pelotas-RS quase não ocorre, conforme resultados deste trabalho, o que indica que o processo de escolarização tem cumprido de maneira satisfatória o papel de ensinar a norma padrão da língua na modalidade escrita. Isto contribui para que os estudantes nas séries do Ensino Fundamental- anos iniciais já compreendam as diferenças da língua falada da escrita.

4.3 ALTEAMENTO DA VOGAL [E]

Nessa subseção trataremos da apresentação e discussão dos dados para as ocorrências do Alteamento da vogal [e]. A tabela 12 apresenta os dados gerais para a aplicação da regra aqui considerada como o alteamento da vogal.

Tabela 06- Apresentação geral dos dados para alteamento da vogal [e]

	Aplicação /Total	%
Alteamento da vogal/e/	41/168	24,4

De acordo com os dados, o Alteamento da vogal [e] foi aplicado em 41 das 168 ocorrências, somando um percentual de 24,4%. Já a não aplicação da regra, isto é, a forma padrão da escrita foi preservada na maioria das ocorrências, um total de 127 ocorrências que corresponde a um percentual de 75,6%. Observem que esse fenômeno aparece em menor quantidade do que a monotongação e que há uma variação maior.

Nas frases a seguir podemos observar algumas ocorrências para a aplicação da regra variável:

4) “*A árvore que falava e ela passou por vários processos e se transformou em uma Iscrivaninha ...*” (estudante do sexo feminino da 4ª série, escola particular);

5) “*Quando estava dormindo tinha visto no meu sonho uma bola de futibol...*” (Estudante do sexo masculino da 3ª série, escola pública);

6) “*Você não se lembra que no sonho você mepidiu...*” (Estudante do sexo feminino da 3ª série, escola particular).

Para o fenômeno do Alteamento da vogal [e], o programa computacional Goldvarb X selecionou apenas dois grupo de fatores como relevantes para a aplicação da regra variável.

Na tabela a seguir apresentamos os resultados para esses grupos de fatores, o contexto precedente e contexto seguinte. Vejamos a tabela 7.

Tabela 7- O alteamento da vogal/e/ conforme o contexto precedente

Contexto precedente	Aplicação/Total	%	Peso relativo
Velar	12/46	26.1	0.526
Dental	06/30	20	0.250
Bilabial	14/70	20	0.510
Tepe	1/10	10	0.307
Sem c/precedente(zero fonético)	8/12	66.7	0.942

Significance = 0.358

Conforme observamos na tabela os contextos precedentes favorecedores foram Sem contexto precedente (zero fonético) que são os casos das palavras *escrivaninha- Iscivaninha; escola-iscola* que além de não apresentar o contexto precedente são seguidos pela presença da fricativa alveolar /S/ seguinte, este fator obteve pelo programa maior peso relativo, 0.942 e percentual de 66.7%. O segundo fator favorável foi o contexto precedente composto por consoantes velares que obteve peso relativo de 0.526 e 26.1%, como é o caso da palavra *queria- quiria*. No estudo de Vogely e Hora (2006) não apresentam os pesos relativos, apenas os percentuais, no resultado desse estudo o contexto precedente com consoantes velares obtiveram percentual de 36%.

O último contexto precedente favorável a aplicação da regra variável foi o composto pelas Bilabiais com peso relativo de 0.510 e percentual 20%, as ocorrências em palavras como *menino-minino ,pedir- pedir*. No estudo de Vogely e Hora (2006), os autores encontram em seus resultados um percentual de 50% para o contexto com bilabiais.

É válido ressaltar que por conta do pequeno número de dados e a pouca variação encontrada, não é possível chegara conclusões ou afirmações categóricas. Outro grupo de fatores selecionado pelo programa como favorecedor para aplicação da regra variável foi o contexto seguinte. Na tabela a seguir apresentamos os dados

Tabela 8- O alteamento da vogal conforme o contexto seguinte

Contexto seguinte	Aplicação/Total	%	Peso relativo
Vibrante	12/46	26.1	0.569
Oclusiva	17/54	31.5	0.761
Nasal	04/48	8.3	0.156
Fricativa	06/08	75	0.580
Palatal	01/10	10	0.510
Lateral	01/02	50	0.799

Significance = 0.358

Do grupo do contexto seguinte, apenas o contexto formado pelas nasais não foi selecionado como fator favorecedor, os demais fatores tiveram peso relativo considerável, sendo a lateral com maior peso relativo 0.799 e percentual de 50% com ocorrência como na palavra *beslicão- biliscão*, seguido das oclusivas com peso de 0.761 e percentual de 31.5%, em casos como vocábulo *futebol-futibol, seguir-siguir*. Em seguida as palavras com contexto seguinte formado por vibrante, como por exemplo, *queria-quiria*. E ainda os contextos seguintes com fricativa e palatal com 0.580 e 0.510, respectivamente e com percentuais de 75% e 10%. As ocorrências com fricativas e palatais foram em palavras como *escola- iscola, precisava-precisava*.

Vogely e Hora (2006) em seus resultados mostraram que os contextos mais favorecedores foram velares com 57% e palatais com 55%, o que demonstra que nossos resultados tiveram semelhanças com os resultados de Vogely e Hora (2006). Ainda de acordo com Vogely e Hora os contextos seguintes velares e palatais são favorecedores na língua oral para o condicionamento da variação e são também os mesmos que favorecem a aplicação da regra variável na língua escrita (cf. VOGELY; HORA, 2006, p. 3171)

Os demais grupos da rodada não foram selecionados pelo Goldvarb X como favorecedores para a aplicação da regra variável. A seguir apresentaremos os dados.

Tabela 9- O alteamento da vogal conforme a classe das palavras

Classe das palavras	Aplicação/Total	%
Verbos	28/90	31.1
Nomes	13/78	16.7

Como podemos observar, os dados mostram que no que diz respeito à classe de palavras, os verbos favorecem mais a aplicação da regra com percentual de 31.1%, enquanto os nomes obtiveram percentual de apenas 16.7%.

Na tabela a seguir observaremos os dados para outro grupo de fatores não selecionado pelo programa, vogal da sílaba seguinte.

Tabela 10- O alteamento da vogal/e/ conforme a vogal da sílaba seguinte

Vogal da sílaba seguinte	Aplicação/Total	%
I	32/133	24.1
O	05/27	18.5
E	01/02	50
U	2/5	40

Conforme a tabela, as vogais da sílaba seguinte que mais favoreceu ao alteamento da vogal /e/ foram a vogal /e/ com 50%, a vogal /u/ com 40%, seguidos da vogal /i/ com 24.1% das ocorrências, seguido da vogal /o/ com 18.5% das ocorrências. Vogely e Hora (2006) também testaram as vogais da sílaba seguinte e nos resultados apresentados constaram que a processo da elevação da vogal foi favorecida, pois havia uma vogal média alta (e, o), com frequência de 42%, ou vogal alta (i, u), com frequência também de 42%, na sílaba seguinte. Nesse contexto, os autores afirmam “constitui um ambiente favorável à elevação na oralidade, havendo, portanto, nesse caso, um encontro das variáveis condicionantes em relação à oralidade e à escrita” (VOGELY; HORA, 2006. p. 3170)

Os grupos de fatores extralinguísticos, Sexo, escolaridade e tipo de escola não foram selecionadas como relevantes para a aplicação da regra variável pelo programa, mas apresentaremos os dados para melhor entendimento. Vejamos as tabelas a seguir.

Tabela 11-O alteamento da vogal /e/ conforme sexo

Sexo	Aplicação/Total	%
Masculino	20/94	24.4
Feminino	21/74	28.4

De acordo com a tabela, o sexo feminino favoreceu um pouco mais a aplicação da regra variável do que o sexo masculino. O sexo feminino obteve 28.4% e o masculino 24.4%, o que mostra uma diferença pequena. Nos resultados de Vogely e Hora (2006), o sexo masculino apresentou maior favorecimento para a aplicação do fenômeno tendo 57% das ocorrências contra 25% das ocorrências do sexo feminino.

Com relação à escolaridade, a diferença é mínima entre a 3ª e 4ª séries. Vejamos os dados apresentados na tabela abaixo.

Tabela 12- O alteamento da vogal conforme a escolaridade

Escolaridade	Aplicação/Total	%
3ª série	26/106	24.5
4ª série	15/62	24.2

Conforme a tabela, a 3ª série apresenta 24.5% das ocorrências e a 4ª série com 24.2%. Nos resultados de Vogely e Hora (2006) a 3ª série foi à série com maior número de elevação da vogal /e/ na escrita, somando percentual de 60%. Já a 4ª série apresentou apenas 15% das ocorrências.

O tipo de escola também foi descartado pelo programa Goldvarb X, a seguir apresentamos os dados.

Tabela 13-O tipo de escola- O alteamento da vogal /e/ conforme tipo de escola

Tipo de escola	Aplicação/Total	%
Pública	28/104	26.9
Particular	13/64	20.3

De acordo com a tabela acima, a escola pública obteve maior percentual no que diz respeito às ocorrências de aplicação do fenômeno, sendo 26.9%, já a escola particular obteve o percentual de 20.3%. A diferença entre os percentuais das escolas não são grandes, no entanto, revela dados importantes, pois podemos observar que em relação ao nível de satisfação do ensino da modalidade escrita, as escolas públicas também estão avançando e diminuindo a diferença entre escola pública e privada.

É preciso frisar que como a monotongação do [ow] o alteamento a vogal [e] na escrita dos estudantes de Pelotas-RS teve baixa incidência nas produções textuais analisadas, durante nossas análises, consultamos outros trabalhos realizados na Cidade de Pelotas para contrastar nossos dados e assim criar entendimento sobre as interferências dos processos fonológicos na escrita. Vieira (2012) em seu trabalho intitulado *Elevação da vogal /e/ nos clíticos pronominais*, analisa 36 entrevistas que resultou em 1068 ocorrências dos quais 1005 apresentaram elevação (alteamento) da vogal /e/ apresentando um percentual de 94%. O que demonstra que a elevação/alteamento é praticamente categórica nos resultados. A autora considera alguns fatos para justificar a aplicação da regra variável,

do ponto de vista linguístico, apesar da proximidade com o Uruguai, o falar pelotense diferencia-se significativamente de falares de regiões de fronteira que se caracterizam pela preservação da vogal /e/ em posição de final de palavra. Em Pelotas, é categórica a elevação dessa vogal em posições átonas (VIEIRA, p.36, 2012).

Destarte, existem fatores externos e internos que favorecem a aplicação da regra na língua falada pelotense. Nos nossos resultados, o alteamento aconteceu na posição das sílabas átonas da palavra o que demonstra coerência com o resultado de Vieira (2012) mesmo se referindo ao *corpus* de modalidades distintas da língua. Assim sendo, o resultado da interferência do Alteamento da vogal /e/ na língua escrita traz evidências que o ensino sistemático da escrita nas escolas tem dado conta das especificidades a respeito das convenções sociais da língua dentro da modalidade da escrita de forma positiva para a aprendizagem dos alunos, visto que as ocorrências da aplicação da regra variável para o fenômeno fonológico se mostram de maneira tímida nas produções textuais, prevalecendo à forma padrão.

4.4 VOCALIZAÇÃO DA LATERAL [l]

A vocalização da lateral /l/ é um fenômeno fonológico presente na língua falada português brasileiro e que tem migrado para a língua escrita dos estudantes, principalmente aqueles que estão na fase inicial da vida escolar. Com dados de textos escritos, fizemos uma rodada no programa Goldvarb X com fenômeno vocalização da lateral [l]. Na tabela a seguir dispomos os resultados gerais para as ocorrências do fenômeno.

Tabela 14-Apresentação geral dos dados para a vocalização da lateral [l]

	Aplicação/Total	%
Vocalização da lateral /l/	13/105	12.4

Os resultados demonstram que a vocalização da lateral ocorreu em 13 das 105 ocorrências totalizando um percentual de 12,4%. E a forma padrão se manteve em 92 das 105 ocorrências com um total de 87,6%. Assim como nos outros fenômenos analisados acima a aplicação da regra variável foi menor do que a forma padrão, indicando que existe a variação, mas em números pequenos.

Tivemos ocorrências da regra variável como, por exemplo, as palavras grifadas nas frases:

7) “Um dia eu fui aumoçar e uma coisa me cutucou ...” (estudante do sexo masculino da 3ª série, escola pública);

8) “Eu estava indo pelo campo e soutei a bola...” (estudante do sexo masculino da 4ª série, escola pública)

9) “Para você ter sua casa de vouta...” (estudante do sexo feminino da 3ª série, escola particular)

Conforme mencionamos anteriormente, para a rodada no Goldvarb X com o fenômeno vocalização da lateral testamos grupos de fatores linguísticos, os quais Silva (2020) testou e confirmou relevância na aplicação da regra variável. Em nosso estudo, o programa selecionou fatores linguísticos e extralinguísticos. A seguir, apresentamos inicialmente os fatores selecionados.

Tabela 15- A vocalização da lateral conforme tipo de escola

Tipo de escola	Aplicação/Total	%	Peso relativo
Pública	11/62	17.7	0.353
Particular	02/43	4.7	0.706

Significance = 0.038

Conforme o Tipo de escola a aplicação da regra variável foi maior para a escola particular com peso relativo de 0,706. A escola pública obteve maior percentual, 17,7% no entanto, o peso relativo foi de 0,353. Nossos resultados divergiram dos resultados de Silva (2020) no que tange ao resultado para a escola pública. Nos resultados de Silva (2020) o tipo de escola que mais favoreceu aplicação da regra variável foi à escola pública com peso relativo de 0,732. No entanto, é bom chamarmos a atenção para o pequeno número de ocorrências.

O segundo grupo de fatores selecionados foi a Posição da sílaba. Conforme a tabela a seguir os dados apresentam que a vocalização da lateral é favorecida quando se encontra no final da sílaba com peso relativo de 0.689, enquanto na posição inicial da sílaba teve peso relativo de 0.338.

Tabela 16- A vocalização da /l/ conforme a posição da sílaba

Posição silábica	Aplicação/Total	%	Peso relativo
Inicial	09/51	17.6	0.338
Final	04/43	9.3	0.689

Significance = 0.213

Nos resultados de Silva (2020) esse grupo de fatores não foi selecionado como relevante pelo Górdvarb X.

No que tange ao grupo de fatores Sexo, o masculino foi considerado pelo programa como relevante para a aplicação da regra variável com peso relativo de 0,719. O sexo feminino obteve maior percentual, mas peso relativo de 0.255 conforme tabela abaixo.

Tabela 17- A vocalização da lateral// conforme sexo

Sexo	Aplicação/Total	%	Peso relativo
Masculino	06/56	7.1	0.719
Feminino	09/49	18.4	0.255

Significance = 0.213

O quarto e último grupo de fatores selecionado pelo programa foram à escolaridade. Vejamos os dados na tabela.

Tabela 18- A vocalização da lateral conforme a escolaridade

Escolaridade	Aplicação/Total	%	Peso relativo
3ª série	09/52	17.3	0.263
4ª série	04/53	7.5	0.733

Significance = 0.213

A 4ª série foi a que mais favoreceu aplicação da variável, com peso relativo de 0.733 enquanto a 3ª série teve peso relativo de 0.263. Nos estudos de Mollica (1998), Santos (2006) e Silva (2020) os resultados mostraram que quanto maior a escolaridade menor a aplicação da regra variável para os fenômenos fonológicos na escrita. Nos resultados de Silva (2020) o qual analisa diretamente o fenômeno da vocalização da lateral, a aplicação da regra variável é maior para o 3º ano com peso relativo de 0,748. Nos nossos resultados a vocalização da lateral é maior na escrita dos alunos da 4ª série e não da 3ª série, mostrando uma diferença dos nossos resultados com relação os estudos citados acima.

Os fatores não selecionados pelo Goldvarb X foram a Classe da palavra e a vogal procedente. A seguir apresentamos as tabelas.

Tabela 19- A vocalização conforme a classe de palavras

Classe das palavras	Aplicação/Total	%
Nomes	09/85	10.6
verbos	02/20	20

Os dados mostram que a classe dos verbos obteve maior percentual para a aplicação da regra variável sendo de 20%. E a classe dos nomes com apenas 10.6%. As duas classes

apresenta números baixos com relação à variação, sendo a forma padrão preservada na escrita nas duas classes quase que categoricamente. Nos resultados de Silva (2020) o programa selecionou esse grupo de fatores e inclusive, nossos resultados se divergiram dos resultados de Silva (2020), que obteve os verbos como a classe que mais favoreceu a aplicação do fenômeno com peso relativo de 0.964. Também em Silva (2020) os nomes, como os substantivos comuns obtiverem peso relativo considerável de 0,516, mas não mais que os verbos.

A respeito do grupo de fatores a vogal procedente, a vogal /o/ obteve 16.7% das ocorrências para a aplicação da regra varável e a vogal /a/obteve apenas 11.55 das ocorrências.

Tabela 20-A vocalização conforme a vogal procedente

Vogal procedente	Aplicação/Total	%
A	07/61	11.5
O	06/36	16.7

Os resultados evidenciam mais uma vez que as interferências de processos fonológicos na escrita dos estudantes da cidade de Pelotas-RS são pequenas e que se há uma preferência pelo uso da forma padrão na escrita. Em resultados do trabalho de Martins e Lima (2019) em um estudo realizado com crianças do 3º e 4º ano da cidade de Alvorada-RS, foi possível perceber que os resultados apresentados houve 220 das 600 ocorrências para a aplicação da regra variável, isto é, a vocalização da lateral na escrita dos estudantes somando um percentual de 36,7%. Já para a forma padrão, Martins e Lima (2019) obtiveram com os resultados um percentual de 63,3%.

Dessa forma, a vocalização da lateral nas produções textuais dos estudantes teve baixa frequência o que representa o prevalecimento da forma padrão em detrimento da variação. Isso demonstra também a atuação da escola no processo aprendizagem da língua escrita pelos estudantes, pois à proporção que vão avançando na escolarização, as interferências de fenômenos fonológicos na escrita vão desaparecendo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, buscamos estudar os fenômenos fonológicos que migram para a escrita dos estudantes do Ensino Fundamental. É válido ressaltar que a proposta inicial do trabalho seria uma pesquisa de campo com estudantes de escolas públicas do município de Amargosa-Ba, no entanto com o decorrer da pandemia da Covid-19 que obrigou a suspensão das aulas presenciais e fechamento das escolas, a pesquisa foi inviabilizada de ser realizada. Desse modo, dentro do atual contexto, analisamos produções textuais de um banco de texto não coletas pela pesquisadora, o que inclusive resultou em umas limitações nos que diz respeito aos dados e a respectivas análises.

A primeira hipótese levantada para este estudo com as produções textuais do BATALE previa que na escrita dos estudantes do ensino fundamental aconteceria com frequência à interferência da fala. A hipótese se confirmou mesmo tendo poucas ocorrências para alguns fenômenos e na grande maioria ocorreram desvios ortográficos de natureza das regras ortográficas.

A partir dessa hipótese buscamos em nossas análises verificar quais fatores influenciaram esse processo de migração e com qual frequência as interferências ocorriam por série escolar e tipo de escola. E por meio dos resultados observamos que os fatores que mais favoreceram a aplicação à regra variável para o aparecimento do alteamento da vogal /e/ foram: contexto precedente e contexto procedente. Já para a vocalização da lateral /l/ na escrita foram: tipo de escola, escolaridade, sexo e posição da sílaba.

Conforme os nossos resultados gerais, obtivemos para os fenômenos mais recorrentes: monotongação do [ow] das 543 ocorrências tivemos 22 para aplicação da regra variável totalizando 4,1%. Para o alteamento da vogal [e] das 168 ocorrências obtivemos a aplicação da regra para o fenômeno em 28 casos, o que em percentual representa 24,4 %. Já para o fenômeno fonológico Vocalização da lateral /l/ das 105 ocorrências 12 delas tiveram aplicação da regra variável correspondendo a 12,4%.

Nossos resultados tiveram semelhanças e divergências com os resultados de Mollica (1998), Santos (2006), Nascimento (2019) e Silva (2020) no que foi cabível comparar, visto que foram trabalhos que estudaram outros fenômenos diferentes dos estudados nesta dissertação. No entanto, todos os estudos apresentaram resultados que apontam para a interferência da fala na escrita dos estudantes do Ensino Fundamental condicionados a fatores internos e externos da língua.

Diante do exposto, nosso estudo sobre as interferências de processo fonológicos na escrita identificou que a variação ocorre, ainda que os fenômenos encontrados sejam, em primeira instância, pertencentes ao domínio oral, o que evidencia as interferências da fala na língua escrita dos estudantes da 3ª e 4ª série das escolas estudadas tanto da escola pública como da escola particular da cidade de Pelotas-RS.

Outra evidência apresentada por nossos resultados é que o tipo de escola não foi fator favorecedor para todos os fenômenos analisados, o que de início acreditávamos que a escola pública seria favorecedora mais do que a escola particular, no entanto, nossos dados mostraram o contrário para o fenômeno da Vocalização da lateral /l/. Nos demais fenômenos o tipo de escola não foi favorecedor da aplicação da regra variável e teve diferenças pequenas com relação à aplicação dos fenômenos da escrita dos estudantes.

Desse modo, esta pesquisa buscou junto com pressupostos teóricos da Sociolinguística estudar as interferências fonológicas na escrita dos estudantes que veem se tornando mais frequentes na língua escrita não somente do ensino fundamental, mas também em outras etapas de escolaridade. Acredita-se que os dados aqui apresentados sirvam para que os professores possam adequar sua prática pedagógica, no que diz respeito às questões ortográficas com atividades condizentes com as dificuldades apresentadas pelos alunos e dessa ação extrair os dados que lhe permitam tornar o ensino mais efetivo e satisfatório.

Por fim, esta pesquisa servirá como um trabalho de leitura, conhecimento e reflexões para professores licenciados atuantes na Educação básica, pesquisadores do tema, alunos de graduação e todos interessados no processo das interferências fonológicas na língua escrita.

REFERÊNCIAS

- CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. São Paulo: parábola editorial, 2002.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Análise fonológica: Introdução à teoria e à prática, com especial destaque para o modelo fonêmico**. Campinas-SP: mercado das letras, 2002.
- CAMACHO, Roberto Gomes. Sociolinguística: parte II. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2006.
- COSTA, Geisa Borges. **O apagamento do rótico em coda silábica na escrita de estudantes catuenses**. 2010. 141 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador-BA, 2010.
- COELHO, IzeteLehmkuhl; GORSKI, Edair Maria; SOUZA, Christiane Maria N. de; MAY, Guilherme Henrique. **Para conhecer sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2015.
- BAGNO, Marcos. Gramática Pedagógica do português brasileiro. São Paulo: Parábola editorial, 2012.
- BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo, Parábola Editorial, 2007.
- BAGNO, Marcos. **Sete erros aos quatros ventos: a variação linguística no ensino de português**. São Paulo, Parábola Editorial, 2013.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação materna: a Sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Nós chegamos na escola, e agora? Sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- DAMACENO, Taiane Meirelles; RODRIGUES, Fabiane; PLAMER, Fernanda; MARTINS, William. VIEIRA, Maria José Blaskovski. **O processo de monotongação dos ditongos decrescentes no português falado em pelotas – RS.2º congresso de iniciação científica. 4ª mostra de iniciação científica, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2012.**
- FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo, Parábola editorial, 2008.
- GUY, G. A Identidade linguística da comunidade de fala: paralelismo interdialeto nos padrões de variação linguística. *Organon, Revista do Instituto de Letras da UFRGS, Porto Alegre*, v. 28 e 29. 2000, p. 17-32.
- GUY, Gregory R; ZILLES, Ana M.S. Sociolinguística quantitativa: instrumental de análise. São Paulo: Parábola editorial, 2007
- HORA, D. da; RIBEIRO, S. R. Monotongação de ditongos orais decrescente: fala versus grafia. In: GORSKY, E. C.; COELHO, I. Sociolinguística e ensino: contribuições para o professor de língua. Florianópolis: Ed. UFSC, 2006. p. 209-226

- LABOV, William. **Padrões Sociolinguísticos**. Tradução Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo, Parábola Editorial, 2008.
- LUCCHESI, Dante. Norma linguística e realidade social. In: BAGNO, Marcos. Linguística da norma. São Paulo, Edições Loyola, 2002, p.63-90.
- LUCCHESI, Dante. **Língua, sociedade partidas: a polarização sociolinguística do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2015.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2010.
- MARTINS, Rosemari Lorenz; LIMA, Bruna Melo. Influências da vocalização da lateral /l/ na escrita de alunos do 3º e 4º ano do Ensino Fundamental. **CALIGRAMA**, Belo Horizonte, v.17, n.2, p.31-48, 2019.
- MATOS E SILVA, Rosa Virginia. **Contradições no ensino de português: a língua que se fala X a língua que se ensina**. 8.ed. São Paulo: Contexto, 2020.
- MATZENAUER, Carmen Lúcia Barreto Introdução à teoria fonológica. IN: BISOL . Leda (org.). Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro. [recurso eletrônico] / org. Leda Bisol. – 5.ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre : EDIPUCRS, 2014.
- MIRANDA, A. R. M. **BATALE: Banco de Textos de Aquisição da Linguagem Escrita**. Pelotas: Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2001.
- MOLLICA, Maria Cecília. **Da linguagem coloquial à escrita padrão**. Rio de Janeiro:7letras, 20003.
- MOLLICA, Maria Cecília. **Fala, Letramento e Inclusão social**.2.ed. 1ª reimpressão; São Paulo: Contexto, 2018.
- MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza, (orgs). **Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação**. 4.ed., 5ª reimpressão, São Paulo: Contexto, 2019.
- MORAIS, Arthur Gomes de (org). **O aprendizado da ortografia**. 4.ed. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2011.
- PACHALSKI, Lissa. **A grafia de sílabas complexas na aquisição da escrita: relações entre a fonologia e ortografia**, 2020. Dissertação(Mestrado em Letras e Comunicação) – Universidade de Federal de Pelotas, 2020.
- SANTOS, Gredson. **Varição fonética em estudantes residentes em áreas rurais da Bahia**. 2006. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) - Instituto de Letras da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Salvador, 2006.
- SIMÕES, Sérgio Lourenço. **O novo acordo ortográfico sem segredo**. São Paulo: UNINOVE, 2009. (Série Palavra final, v.1).
- SILVA, Laiane Thaís de Oliveira .**A variação da lateral pós-vocálica <l> na escrita de alunos do 3º e do 5º anos do ensino fundamental**. Dissertação (mestrado) – Universidade

Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Feira de Santana, 2020.

SILVA, T. C. Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

VIEIRA, Maria José Blaskovski. Elevação da vogal /e/ nos clíticos pronominais. **CALIGRAMA**, Belo Horizonte, v.17, n.2, p.31-48, 2012.

VOGLEY, Ana Carla Estellita. Variação linguística X desvios fonológicos. 2006. 104 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Pernambuco. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. 2006

TARALLO, Fernando. **A pesquisa sociolinguística**. Ática. 2. ed. São Paulo, 1986.

APÊNDICE

APÊNDICE A- EXEMPLIFICAÇÃO DA CODIFICAÇÃO UTILIZADA PARA RODAR OS DADOS NO GOLDVARB X

Para codificação para Alçamento da vogal /e/

Aplicação da regra=1

Não aplicação= 0

Fatores linguísticos

Classe das palavras

Nomes= N

Verbos= V

Vogal da sílaba seguinte (vogal precedente)

I, O,E,U, A

Contexto precedente (consoante precedente)

Não houver =2

Velar (q)=3

Bilabial (m, p, b)=4

Dental (t, d, s)=5

Tepe (precisa)= 6

Contexto seguinte

Nasal (m,n)= F

Oclusiva(b,d,g)= X

Fricativa (s)=S

Vibrante (r) =R

Lateral (l)=L

Palatal (c)= Z

Fatores extralinguísticos

Sexo

Feminino= M

Masculino= H

Escolaridade

3ª série= T

4ª série= Q

Tipo de escola

Particular= B

Pública= C

PARA CODIFICAÇÃO DO FENOMENO VOCALIZAÇÃO DA LATERAL /L/

Aplicação da regra= 1

Não aplicação da regra=0

FATORES LINGUÍSTICOS**Classe das palavras**

Nomes= N

Verbos=V

Vogal precedente

A, O

Posição da sílaba

Inicial= X

Final= W

FATORES EXTRALINGUÍSTICOS**Sexo**

Feminino= M

Masculino= H

Escolaridade

3ª série=T

4ª série=Q

Tipo de escola

Particular= B

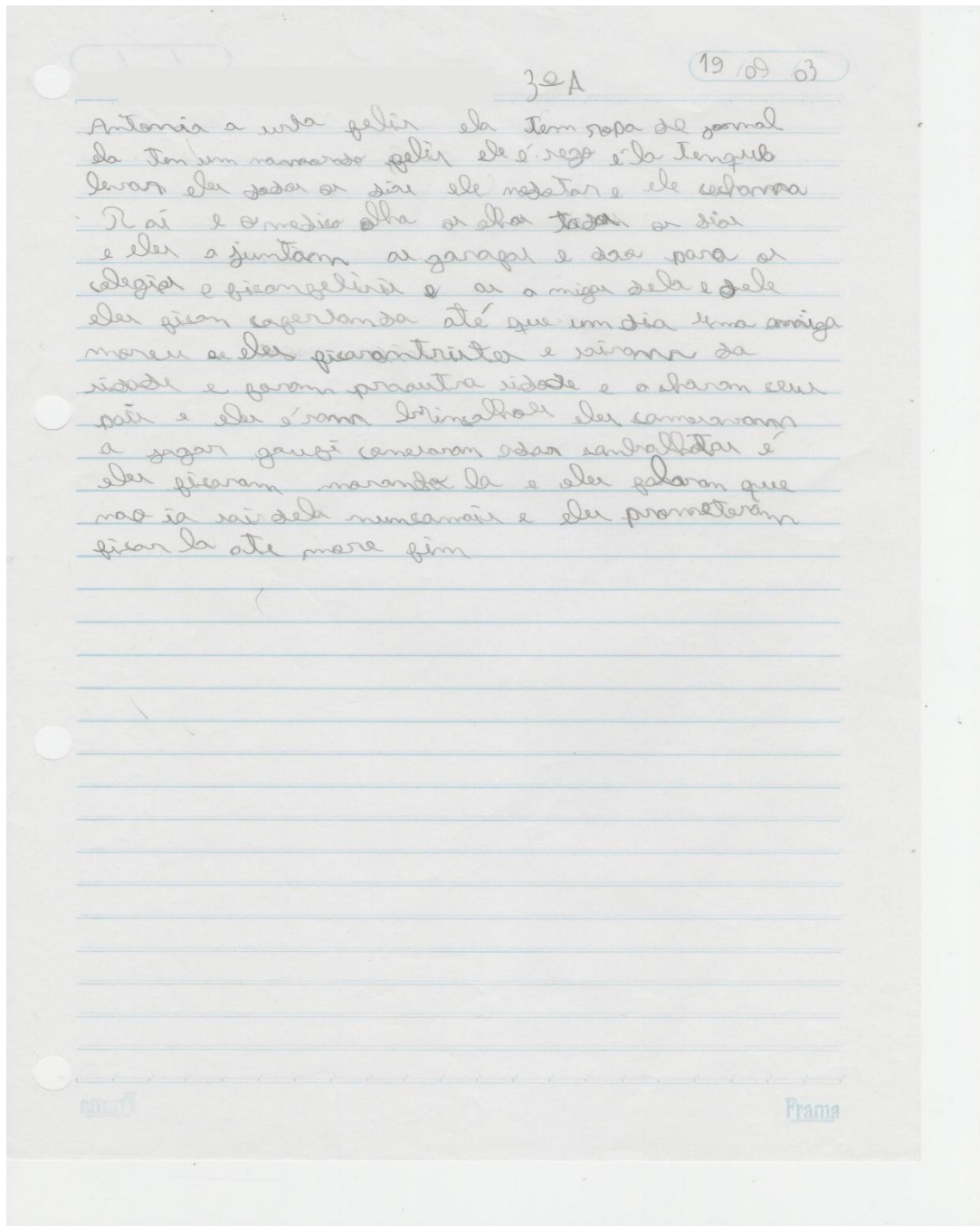
Pública= C

ANEXOS

PRODUÇÕES TEXTUAIS DOS ESTUDANTES ⁶

Link de acesso para a compilação completa das produções textuais:

[https://drive.google.com/drive/folders/1QNFSTtqpyk-TrVZN3 - vonYywgMT2Fsz?usp=sharing](https://drive.google.com/drive/folders/1QNFSTtqpyk-TrVZN3-vonYywgMT2Fsz?usp=sharing)



⁶ Ao todo são 128 produções textuais. Não dispomos de todas nos anexos, pois ficaria muito extenso e dificultava a formatação do documento. Por isso escolhemos de maneira aleatória algumas produção para exemplificar nos anexos e o material completo se encontra no drive com link público de acesso disponibilizado abaixo do título do anexo.

→ Gravou história

27/06/03

Série 3º A

O Choro

Ele foi se medendo ele me deu as minhas roupas ele
 de pais me falou que ele tinha mãe e a mãe dele
 tinha marido ai se ficou ele e os irmãos ele começou
 a chorar de tristeza eles também começaram a chorar
 e o leite também começaram a chorar por que o irmão
 de ficou e as roupas também falaram com amigo
 e uma roupa a qual falou com amigo ela disse que
 o guarda roupa estava es colando a comeria
 ele falou que - Estava a travado estalando.
 ele caiu de costas no chão e se que ficou e que
 ficou uma perna ai minha mãe chegou e
 viu o guarda roupa no chão e ai ela falou
 minha filha falou que eu queria perna do guar-
 da roupa ele começou a chorar que tanto chorar
 eu também me am mesalei e ai foi a parte
 eu vi a chadeira e suas filhas elas também
 estavam chorando com ela depois eles come-
 çaram a chorar foi se uma choradeira
 da mãe e os meus pais também chorando
 e todos começaram a chorar e a com a
 olicadas começaram des rida.

Gravou

29/06/03

3ªA

Minha amiga Fegé

Em um dia de temporal caiu um raio dentro perto da minha casa levei um susto e me assustei fiquei a Tru quando olhei minha amiga estava me fazendo dormir com de uma música de miúdas dormindo quando sai de meu assento em direção do miúdo me arrumala de de arrumou nojinha arrumou minhas calças nos pés da cama eu dei a nome de Fegé e ela se não canta para mim ela fala todo dia a mesma coisa um dia eu perguntei

- Ué! é feliz como uma cana galante e que se macha que
- Para mim não é ruim eu sou um cana normal que não se macha.

Do outro dia que contos a minha irmã mais velha ela disse que eu estava ficando louca mas quando da vez a miúdo com galante comigo deu um jeito não pôde resolver agora a casa da minha mãe estava falando com ela eu disse:

- Ué! está ficando louca a minha amiga, como todas as outras

- Eu não estou ficando louca não eu vi e ouvi do mal do com você!

Em outro dia caiu outro temporal e quando acordei a minha amiga estava normal como todas as outras eu fiquei com dó e comecei a chorar.

27/06/03

3ªA

A Mesa

Um dia eu fui almeida e uma coisa
 me tutucou na minha perna e a
 mesa falou
 - Ela onde voce nasceu
 eu eu falei quem esta falando comigo
 e era a mesa e eu falei
 nasci no claranfal e eu onde nasci
 na madeira o voce quer mesa ser
 minha amiga claro que sim e quando
 a sua mãe quiser me botar para
 eu vou pedir para ela voce
 para mim que si eu te bota
 na minha cadeira de bronca e
 o minha amiga cadeira ela tambem
 pode sim para a com a gente
 e a panela tambem me tambem
 entao eu para te chamar de mãe
 pode agora a vela este chorando
 ta eu vou la ver ta mesa
 ta a vela que quebre vela e
 que a sua mãe quer me botar
 fora entao voce vai para a minha
 casa ai eles ficarão felizes
 para sempre

FIM

Nome:
Serei: 3^ª A

27/06/03

Meu Travessão falso

Éra um dia de noite quando eu fui
me deitar eu escutei aqueles ramos assim
07, 07, 07, e aí deitei com muita calma e
falei o travessão que calha calhada
mas éhm que é quentinha aí mas que
como é essa Santa Antônia, Santa Pedro
e em nome do pai do filho do espírito
santa maria amém.

Quanto voltei e falei quem está aí é o
travessão que para aí é sonho
ou é realidade é claro que é
realidade tá eu aqui em péra alguma
e para e nos dois sabemos quem
é você eu sou o mesmo não se a
süste aborte que é sonho e
tudo isso não me quer se por
algum que eu fale muito de noite
mas todo os dias a gente toma um par
te e se fala mais amigos para sempre.

Nome:

Série: 3º B

27/06/03

Meu bilhete Red.

Era uma vez uma boneca que quis vida foi bem assim.

Eu um dia pedi a deus que se fosse possível que ele desse vida para a minha boneca.

E quando eu dei a minha boneca quis vida e me acordou já falando.

Se levante da priguicosa boneca e eu perguntei: Vamos aonde e do quê?

Buscar o mundo e eu disse:

Você está louca eu não vou em lugar nenhum e ela falou assim:

Por eu vou jogar em casa um jogo bem mal mas vou brincar e eu brinco deus por uma semana e eu resolvi contar para os meus colegas e realizei os desejos de todos os meus colegas.

E eu acordado fiz que os meus 2 colegas tivessem celular e eu também é lógico.

Depois de passar a semana e eu fiquei mamãe e pedi a deus que a minha boneca ficasse sem vida outra vez e se realizou e eu e os meus amigos ficamos felizes para sempre.

TIM



Nome:

Série: 3º B

27/6/03

Algo Ultras

Eu queria que o meu caderno criasse vida para que eu não precisasse escrever porque ele escrevia para mim, fazia a data, e os contos para mim e que ele não errasse nenhuma palavra e que acertasse todas as atividades.

Eu queria que a minha mochila criasse vida para que ela andasse sozinho para que assim eu não precisasse correr por ela nos contos.

Eu queria que o meu guarda-tempo criasse vida para que ele se divida sozinho e o tempo que eu quisesse ele me entregasse nos minutos.

Eu queria que a minha professora criasse vida para que ela não se esquecesse para mim para que assim não precisasse escrever.

Eu queria que a minha panela criasse vida para que ela me servisse na hora do almoço e na hora do jantar.

Eu queria que os meus brinquedinhos criassem vida para que eles brincassem comigo.



THE END



27/06/03

29: Lápiz

Éro fuma^{ra} vez puma menina chamada gabriela ela adora escrever porque queria ser uma boa médica mas um dia ela se cansou de escrever mas continuou só pelo seu sonho mas um dia ele se sentiu porque estava muito cansada.

Mas ela não quis parar de estudar e pediu para a bruxa que mostrou-me como dela que fiz^{er} um feitiço em seu lapis para que ele escrevesse sozinho para ela não se cansar e a bruxa que era muito boa com ela atendeu a seu pedido e fez o lapis se melhorar seu uma surpresa era que o lapis alem de se melhorar falava.

No outro dia ele foi para o colegio feliz da vida porque nunca mais iria se cansar e hoje não tem uma prova e ele ficou mais feliz ainda porque não iria estudar prova e iria experimentar o seu lapis magico mas a professora dele ia pedir para trazer os lapis mas a bruxa tinha feito em todos lapis e a professora Camila deu a prova ele mas seu a prova a menina acabou esta liberada gabriela falou bem para professora. Ela pronto livre senão mas ele encontrou a bruxa que le disse mais não ter o seu material inteiro não e ele ficou super feliz e depois passaram alguns anos e ela viveu a melhor dos sonhos e ela viveu feliz para sempre.



Nome:

Lariz 3ºB

27/06/2008

A Boneca

A minha boneca Lariz me queria que ela ganhasse vida mas ia ser da ia falar comigo de noite quando eu estou acordada sentada na cama então da ia depois de ficar um monte de anos sem vida da ter muito legal ela ia poder sair fazer muitas coisas e da ia poder caminhar e estudar comigo eu ia ter com quem conversar e ia ter com quem brincar e imitar a fazer brincadeiras e fazer muitos artes e desenhos e pintar os desenhos e brincar até tarde da noite ia ser divertido que depois de tempo e anos viver sem caminhar e falar e depois gada e caminhar era ser muito legal!

Fim da história da
da 3ºB.



6

Data:

27/06/03

Nome:

Série: 4ªA

A Pia

Tudo começou com uma bela tarde, que estava caindo uma brisa e gostosa chuva.

Eu não sei se vocês sabem mais nos dias de chuva eu não tenho vontade de fazer nada só de ficar observando tudo que tem na minha casa; cada dia de chuva eu observava uma coisa. E foi aí que eu fiz uma boa e bela escolha, eu ia observar a pia da minha cozinha, quer dizer da cozinha de minha casa. Que além de ser pequena ela era bastante confortável, aí eu tava lá observando a pia e no entanto eu descobri que ela tinha uma coisa bastante importante mas que eu não posso revelar porque vocês podem me achar até com um parafuso a menos porque eu falei e prometi que eu iria guardar esse segredo a sete chaves mas eu não contaria nem que me pagassem, mas...

Mas um dia eu fui no médi com a minha prima; antes que eu contar o médi é uma vendinha que tem perto da minha casa agora voltando a falar o que eu estava falando quando eu voltei da venda todos na minha casa estavam dormindo e eu estava sentindo ou melhor ouvindo um barulho como se alguém estivesse falando ou querendo falar alguma coisa... Mas como eu estava muito preocupada eu ouvi que o barulho vinha da pia da cozinha e eu senti que a pia estava falando e depois nunca mais eu ouvi a pia falando e por isso eu vou escrever que ela falou. fim.

lilibra

Gravado

4^ª
27/06/03

A Cama

Éra uma vez uma cama
comum ai um dia uma fada
vôio e botou uma rosa
mágica em cima da cama.

Ai a cama olhou para o
seu corpo e disse:

- Eu estou diferente agora
eu posso falar, posso andar.

Você é um genio.

Eu não sou um genio eu
sou uma fada e se você
quiser outra coisa pode pedir.

-A é i! então eu quero alguém
para deitar em cima de mim
que bote em cima de mim
um tralucoso pepinho, que
me tape com cobertas quer
tinhos e que me trate com
amor e carinho.

E a fada disse: tá
tá tá bom.

Ai a fada fez tudo o que
a cama pediu e a cama
viveu feliz para sempre

11

Nome:

Série: 4º A

Data: 24/06/2003

~~o que eu queria que você existisse~~

Queria que Deus fizesse uma coisa que poderia nos ajudar como transformar objeto em pessoa como a musa poderia ser presente a cada um que não existisse queria também que não existisse religião porque para mim não dá trabalho minha vida e a das outras por exemplo quando a gente vai sair em algum lugar e chega neste lugar e está muito divertido e sempre aquela coisa ter horário para chegar em casa às vezes chega da escola e tem sempre aquela horário para chegar meio dia e circo queria que Deus fizesse um amigo imaginário para que todos as vezes que estamos sozinhos tem um amigo para nos ouvir e mentar e conversar e que toda hora que fizemos coisa errada ele poderia ajudar a nos ~~compreender~~ compreender nossos erros e poder ser bem pontual agora uma coisa seria de ter feito e deixado para gente paz no mundo todo e que

oto
27/06/03

113

O esmante o sala

Era um dia um menino em seu quarto quando ele abriu para janela viu um bug que dizia - este esmante que vai este sistema o sala usha vai temer o sala! - E eu estou ficando maluco vou lavar o rosto. Vamos tremendo de me presta cuidado o sem vai me machuca - quem falou isso - vai eu - eu quem - seu esmante! Como meu esmante e eu estou ficando louco acho que temo que dormi - não vai não temo fuama louco - olha para mim vai vai que não esta louco? Como vai se chama - meu nome e' dranis este e' meu nome - porque dranis - porque e' a minha cor se vai dizer que eu muto de cor e' sou dig. e' em vai muto de corava e' de cor eu pose meu pronto pede e que não apande!

27/06/03

Nome:

Série: 4^ªB

Amiguinha cameta e o meu
lapis.

Eu tenho uma cameta
e um lapis que tem vida
e eu adoro escrever com
elas. quando eu vou es-
crever com a cameta e o
lapis elas fazem de mim
e falam assim para mim
na tarada me deita
empais e eu brigo com
elas. então vou escrever
com as outras ai elas
ficam sentadinha em
quanto eu fico fazendo
as tarefas e elas não
para de falar parecem
umas papagaias falam e
enquanto eu fico fazendo
fico também conversando
com elas, elas são minha
melhores amigas

Um

24/06/02

Nome:

Série 4^ªBA porta frente

Éra uma vez uma porta que falava com as pessoas acada dia que passava alguém na frente de minha casa a minha porta dava oi.

É quando eu ia para a escola ela queria ir comigo e eu levava para minha aula para os meus colegas conversarem com ela por que ela contava muitas historias enquanto a professora dava uma paizinha e quando a professora voltava a senhora porta se calava. Mas quando ela ia para ir ela dava oi a senhora porta dava oi para todos os meus colegas. Mas para mim e para a minha amiga porta ir embora nós teriamos que esperar todos irem e principalmente a professora e assim sempre foi indo os dois sempre amigos para sempre.

05/09/03

O livro falado

Nem quero escrever esse livro atado e expulso,

é um menino e chegou a falar um pouco por causa e o livro fala + muito

atirado em pedras das muros!

o menino não sabe quem falou e ele disse:

- Quem falou isto

- foi eu, que sei meu amigo

- quem, sempre não sabe nada para confusão o colega

- até quem eu quero

o menino falou para professor:

- Professor eu tenho um livro que fala

o professor falou

- não, era de literatura

- então professor não é literatura não que sei

- até que eu sei professor

- O professor

o menino falou ao menino falou no menino

- é verdade que não tem um livro que fala

- não verdade não que não

- quem, pois

- então sempre lá no menino não sei não pergunto

e eles concordam e concordam depois eles foram para casa e procuram encontrar
degar e descobriram juntos e acabaram felizes para sempre



Sua: 3ª

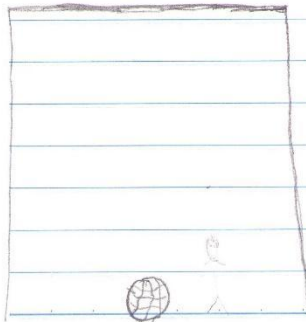
05/09/03

A Bola de couro

Era uma vez uma lela de futebol. Quando estava dormindo tinha visto no meu sonho uma lela de futebol e uma gada. Quando no meu sonho pedi para gada que fosse a lela de futebol ter vida e ela me fez o meu garçom quando me acorde a lela estava falando com mimo vamos jogar futebol e eu galei não está falando de com migas e a lela respondeu estou. não se lembra que no seu sonho você pediu para gada para no seu sonho que eu fosse falar. e então vamos jogar futebol você fica no gol e eu chuto e vai gol e degera eu e de se cansaram de tanta jogar lela e eles geraram para sempre amigos e nunca se deixaram de ser amigos final.

nomes:

3a



13/08/2023

3^o

Um dia estava brincando com a minha mãe espacada
 Louquedo, de repente apareceu um vizinho com um pequeno verde que
 estava com "PARA MOVER O IMÓVEL", eu pensei, pensei
 e descobri o que quero dizer,

- Quer dizer que se eu vou num curso que não tem visto
 sua vida.

Eu vi na minha mãe espacada e ela criou visto, e estava
 um pouco e eu diminuí e entrei nela e fui para Saturno.

Ve os anos de Saturno, os etes eram humanos, depois
 fui em barca e sempre voltar lá.

Am

NOME:

Série: 3ª Turma: 6

13/08/03

Minhas Cartas

Certa dia eu estava acabando um duelo de Yu-gi-Oh quando a carta Summoned Skull se mexeu da minha mão e me falou: - me bata em campo! Eu ta cansado de ficar na sua mão suada!

Eu pensei devo estar sonhando levar bronca de uma simples carta. Acabei o duelo e fiquei pensando e falando com as minhas cartas chamei o Summoned Skull e todo baralho ninguém me respondeu. Na outra dia convidei o meu colega Genesim para um duelo, quando começou o duelo saquei o Summoned Skull esperei até ele reagir ele não falou nada por uns 5 turnos, eu saquei a carta Blue-eyes White Dragon e quando fui colocado em campo ele falou a mesma coisa. Anulei minha jogada e coloquei o Summoned Skull e ordenei que ele atacasse, saiu de dentro da carta um demônio com umas caveiras e destruiu a Curse of Dragon.

Depois do duelo comecei a falar sozinho para ver se as cartas respondiam e todas responderam:

-com quem você está falando?

eu conversei com elas e elas ficaram minhas minhas amigas e me ajudaram nos duelos difíceis e eu nunca mais perdi um duelo.

13/08/03

3ª B.

Uma bola de futebol que tem vida.

Era uma vez um campeonato de futebol que tinha 24 times, e tinha muitos times bons.

E numa partida entre 11 jogadores em cada time e um time estava sem sorte num dia e a bola ajudou esse time.

E quando esse time estava perdendo por 10 a zero.

Quando eles chutaram a bola a bola ia no gol e depois a bola entrava no gol e era GOOL!!!

E depois sempre acontecia a mesma coisa.

E quando chegou uma hora o time venceu o jogo por 15 a 10.

E o time ficou muito feliz e depois no próximo jogo eles ganharam de goleada.

E depois o momento que o time jogou o final do campeonato e este time foi o campeão.

E os jogadores ficaram felizes porque eles foram campeão.

E ficaram craques de futebol para sempre.

13/08/03

O Brinquedo que fala.

Era uma vez uma menina que queria um brinquedo que era um urso de pelúcia. Quando chegou seu aniversário ela ganhou de seu pai e de sua mãe um urso. Ela disse?

Muito obrigada mãe e pai!!!

-Bênção filhos!!! mãe e pai...

Ela foi para seu quarto dormir quando viu um homem falando.

-UÉ, UÉ, UÉ, que mamã!!!

-Quem falou isso!!!

-Eu o urso!!!

Quando ela percebeu que era um urso que fala ela ficou muito feliz.

Ela levava ele em toda que é lugar.

Dois dias ela e ele se conheceram melhor e passaram dormir...

F I M

NOME:

A Polly com vida

Um dia eu fui até a loja de Brinquedos e comprei uma Polly. Cheguei em casa com alguns barulhos.

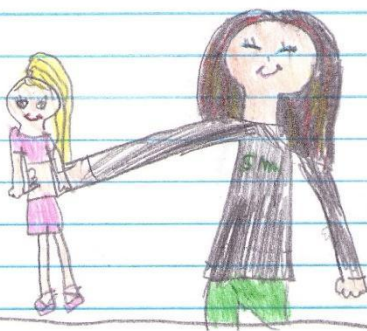
Era a Polly tentando sair da caixa. Depois que tirei de sua embalagem começou a reclamar. Porque não foram coisas com forças assim poderiam respirar.

Eu falei: - Como você aprendeu a falar.

Polly falou: - Eu aprendi a falar com a dona da loja, que me disse que vende pouco e eu sou a única Polly que fala.

E assim Gali e a Polly podem brincar juntas.

Fim



9º Fábio

13/08/03

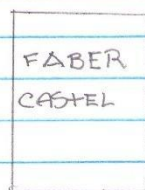
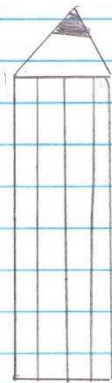
A lã e a pã

Eu gostaria de ter um lápis empregado, para fazer tudo para mim e quando ficasse cansado passava para mim eu só ia ditando e ele escrevendo, também queria ter uma borracha com vida para apagar tudo que o lápis errasse e um apontador para quando o lápis gostasse porta ele iria apontar o lápis.

Eu chamaria o lápis de magrinho porque tem pouco grafite e a borracha de quadrada porque de tanto comer ficou quadrada e o apontador de pequeniminho porque ele aponta mais ele não come as pontas então não cresce.

O lápis tem a amiga lapiseira, a borracha tem o amigo borrachudo e o apontador a cola.

Se a minha professora passar esse texto no quadro o lápis escreveria a borracha apagava e o apontador apontava.



4º série

NOME:

A máquina de tempo

13/8/13

Sou um cientista e criei uma máquina de tempo.

No dia 28 de 2019 estava presente com um meteorito na terra.

Ninguém sabia, só a mesa.

Eu e meus amigos de trabalho resolvemos testar a máquina e tivemos a ideia de ir ao futuro, fomos tudo deu certo e uma surpresa, inacreditável aconteceu a nossa máquina de tempo começou a falar.

E no futuro... do qual a 5hs o meteorito estava presente e caiu na terra, a máquina não parou de falar, a mesa foi ao espaço e com suas bombas destruiu o meteorito.

E nos retornamos para o presente e na viagem a máquina era uma tagarela, quando chegamos em casa a máquina parou de falar e descobrimos que no futuro alguns objetos teriam vida.

FIM

4ª Serie

BATATA! O meu elefante com selinho

Eu estou indo para a escola quando ouvi
alguém falar. Eu sei, era o meu elefante! Eu falei:

- Batata? Você fala?

- Claro que sim. Eu me tornei com selinho, agora
hoje eu sei que você me dá muitos carinho. Eu sem-
pre te amo selinho. Só que se estiver com suorzinho!

Falei BATATA.

- Olha Batata. Para de fazer isso. Além do mais,
está me fazendo de brincadeira de comê.

Então passou 2 horas.

BLIM, BLIM - BLIM - BLIM - BLIM!

- Olha Batata! Chegou a hora de REGRER!

- Vamos brincar? - Eu falei.

- Sim!

- Vamos pular SAPATA?

- Sim!

Então o batata quer me sempre, e ficou
tudo legal!

Antes de eu acabar a história, quero fa-
lar que o batata é muito trabalhoso!

ELE LEVA AS MINHAS COISAS DE

BELEZA!

4º

13/08/03

Este dia, eu coloquei meu relógio para despertar. Mas quando eu acordei percebi que meu relógio não estava mais em cima do meu bide.

Eu dei para o andar de baixo e estava com uma fome de leão. Fui logo até a geladeira. Abri a porta e geladeira estava vazia. Eu comeci a ficar com medo. Fui até a sala meu despertador está tocando e jogos do GRÊMIO. Sentei com a barriga cheia e fui jogar com ele vários amigos e Fil