



Processos fonológicos e escrita ortográfica em produções textuais do ensino fundamental

Phonological processes and orthographic writings in elementary education composition

Adriana Alexandra Ferreira*
Sanimar Busse**

RESUMO: Apresentamos neste artigo os resultados preliminares da pesquisa sobre o estudo de processos fonológicos e a escrita ortográfica em produções textuais do Ensino Fundamental. O *corpus* da pesquisa foi composto por textos de alunos do 6º ano, de uma instituição da rede pública de ensino, participante do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID/CAPES, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – *Campus* Cascavel. As grafias não convencionais ou “erros” como nomeia a perspectiva tradicional, para o ensino de língua portuguesa, sempre foram motivo de preocupação para os professores que atuam nessa disciplina. Pesquisas que investigam a natureza dos erros de ortografia têm mostrado que alunos, ingressantes do Ensino Fundamental II e até mesmo em séries finais do Ensino Médio apresentam dúvidas de escrita, que revelam um desconhecimento ou conhecimento parcial das relações existentes entre o sistema fonológico e ortográfico da língua, e suas representações. Por essa, dentre outras razões, buscamos nessa pesquisa analisar

ABSTRACT: This is aimed to present the preliminary results of a research on the study of phonological processes and orthographic writing in Elementary School compositions. The *corpus* of the research was composed by texts from 6th grade students from an institution of the public-school system, participant of the Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Institutional Program for Initiation to Teaching Grant) - PIBID / CAPES, State University of Western Paraná - *Campus* Cascavel. Unconventional spellings or "errors" as the traditional perspective for Portuguese language teaching have always been of concern to teachers working in this subject. Researches investigating the nature of spelling errors have shown that students, students of middle school and even in final grades of High School, present doubts when writing, which reveal a lack of knowledge or partial knowledge of the relations between the phonological and spelling system of the language, and its representations. For this reason, among others, it is sought to analyze the motivations about the most

* Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). adrialexandra95@hotmail.com

** Professora Doutora da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). sani_mar@yahoo.com.br

as motivações acerca dos processos fonológicos mais recorrentes identificados nas produções escritas, do gênero autobiografia, produzidas no ano letivo de 2017, a fim de contribuir para com o conhecimento de profissionais que já atuam na área, aqueles em processo de formação, e demais pesquisadores.

PALAVRAS-CHAVE: Processos fonológicos. Escrita Ortográfica. Ensino. Variação.

recurrent phonological processes identified in the written productions of the autobiography genre, produced in the academic year of 2017, in order to contribute to the knowledge of professionals which are already working in the area and those who are in process training, and other researchers.

KEYWORDS: Phonological processes. Orthographic Writing. Teaching. Variation.

1. Escrita ortográfica e fala

As grafias não convencionais ou “erros” de ortografia, como nomeia a perspectiva normativa, que toma por base os princípios propostos pela gramática tradicional para o ensino de língua portuguesa, sempre foram motivo de preocupação para os professores que atuam na disciplina, os quais se veem diante de um impasse quando se deparam com grafias de natureza diversa, na maioria das vezes, desconhecidas¹ para eles.

Pesquisas que investigam a natureza dos erros de ortografia têm mostrado que alunos, ingressantes do Ensino Fundamental II e até mesmo em séries finais do Ensino Médio apresentam dúvidas de escrita, revelando um desconhecimento ou conhecimento parcial das relações existentes entre o sistema fonológico e ortográfico da língua, e suas representações. O desconhecimento da natureza dos erros de ortografia faz com que os educadores não consigam propor estratégias mais eficientes para orientar o aluno na construção de conhecimentos sobre a escrita.

A compreensão do processo de aquisição da escrita, a inserção e a articulação

¹ Essa observação pode ser confirmada, se analisamos o contexto de formação dos professores que já atuam, por exemplo, há mais de 20 anos em sala de aula. As pesquisas acerca da temática não são tão recentes, no entanto, esses profissionais não chegaram a ter acesso em sua formação as discussões que propõe essa compreensão da natureza dos problemas encontrados nas produções textuais de seus alunos. Nesse contexto, o primeiro e único aspecto a ser avaliado, é a ortografia.

de um trabalho sistematizado da escrita, que considera a variação linguística em sala de aula, no ensino de língua portuguesa, têm sido tema de pesquisas que buscam além do entendimento das etapas constituintes desse aprendizado, propor possíveis intervenções que poderão ser realizadas pelo professor a fim de auxiliar o aluno na consolidação do conhecimento da língua escrita. Nessa perspectiva, o aprendizado não se limita apenas ao entendimento e ao uso das regras propostas pelas convenções ortográficas, mas promove a reflexão sobre o funcionamento da língua.

O sistema de escrita da língua portuguesa parte do princípio fonográfico², que prevê relações entre letras e fonemas, e o caracteriza como um sistema alfabético (CAGLIARI, 1994). O funcionamento desse sistema nem sempre parte de um princípio regular, pelo contrário, há inúmeros casos de irregularidades, que por vezes, só são compreendidos quando aplicamos as regras convencionadas pela ortografia.

Durante o processo de aquisição da escrita, o aluno necessita refletir sobre os aspectos que caracterizam os sistemas fonológico e ortográfico da língua. A sistematização da escrita, inicia-se ainda nos primeiros anos da alfabetização, em que as relações fonema/grafema e a relação entre fenômenos da fala e sua representação gráfica deverão ser apresentadas ao aluno sob uma ótica reflexiva, a partir de conhecimentos ortográficos. Para Alvarenga e Oliveira (1997),

A aprendizagem da língua escrita pressupõe, basicamente, um processo no qual intervêm, necessária e simultaneamente, três elementos distintos e fundamentais: (A) um sistema sonoro – as representações fonológicas da língua; (B) um sistema gráfico – as representações ortográficas; (C) um indivíduo que (re)constrói as relações entre A e B (ALVARENGA; OLIVEIRA p. 129).

Inicialmente, o aluno não dominará todas essas relações, e isso é natural nos

² Que indica uma relação entre a grafia e os aspectos sonoros da língua em questão. <http://www.ceale.fae.ufmg.br>.

primeiros contatos com esse novo objeto de aprendizado, a escrita. Conseqüentemente, apresentará em suas primeiras produções escritas, e com recorrência, grafias que fogem à escrita ortográfica, e sinalizam um amparo significativo na fala. Cagliari (1994) explica que as grafias realizadas pelo aluno seguem regras as quais são

São tiradas dos usos ortográficos que o próprio sistema de escrita tem ou de realidades fonéticas, num esforço da criança para aplicar uma relação entre letra e som, que nem é unívoca, nem previsível, mas que também não é aleatória. Esse conjunto de possibilidades de uso se circunscreve aos usos da língua e aos fatos da produção da fala (CAGLIARI, 1994, p. 137).

No caso da língua portuguesa, quando não há uma correspondência biunívoca entre letras e fonemas, e, muitas vezes, as relações são estabelecidas por critérios arbitrários, os registros de grafias que fogem à escrita ortográfica poderão ser mais expressivos, já que as possibilidades são amplas.

Um exemplo dessa natureza pode ser observado na grafia de *isagero*, para *exagero*, a qual revela parte do domínio que o aluno já tem da escrita, quando representa a consoante fricativa alveolar, sonora, com o grafema 's'. Enquanto o registro de /e/ para /i/ indica esse amparo na fala, pois o fenômeno do alteamento da vogal média-alta anterior é comum no português. Nessa mesma palavra, o aluno demonstra conhecimento sobre a relação de que um mesmo som poderá ser representado por mais de uma letra, nesse caso, o som de /z/, há uma lógica para o que ele grafou, a possibilidade existe no sistema, mas não para esse contexto.

A princípio, a noção concebida pela criança é a de que a escrita é uma transcrição direta da fala. Essa hipótese deverá ser superada ao longo do processo de alfabetização, por meio de experiências de leitura, escrita e reflexão linguística. Por essa razão, é importante o professor ter clareza do funcionamento das modalidades falada e escrita da língua, pois, além de identificar a natureza dessas grafias,

conseguirá intervir de maneira consciente e sistemática no processo de aprendizagem, partindo das hipóteses dos alunos, para mostrar-lhes as particularidades existentes em cada uma delas, e as diferentes situações e contextos de uso.

Considerando exemplos como esse, em que características da fala e da escrita estabelecem um vínculo direto, revelando o conhecimento que o aluno já domina em relação ao sistema de escrita e suas representações, retomamos, nesse momento, algumas definições e discussões realizadas ao longo de estudos acerca do tema.

A perspectiva normativa impõe elementos que prestigiam a escrita e conseqüentemente estigmatizam a fala. Autores como Cagliari (1994), Barros (2000), Marcuschi e Paiva (2007), Koch e Elias (2012), entre outros, apresentam reflexões que consideram a escrita a partir da sua função e condição de produção, o que permite um aprofundamento dessa relação de complemento entre fala e escrita, deslocando o texto, segundo Busse (2015), do mais espontâneo ao mais monitorado.

Os autores voltam seus olhares para uma mesma direção, em que as oposições planejada/não-planejada, contextualizada/descontextualizada, implícita/explicita, concreta/abstrata, precisa/imprecisa, espontânea/monitorada, dentre outras, são tomadas, para ampliar uma discussão que leva em conta as condições de produção. Koch e Elias (2012) argumentam que

Tais características foram sempre estabelecidas tendo por parâmetro o ideal de escrita (isto é, costumava-se olhar a língua falada através das lentes de uma gramática projetada para a escrita), o que levou a uma visão preconceituosa da fala (descontínua, pouco organizada, rudimentar, sem qualquer planejamento) (KOCH; ELIAS, 2012, p. 16).

As autoras explicam que, devido à sua “natureza altamente interacional”, a fala se apresenta inicialmente, como não planejada por essa razão ela “necessita ser localmente planejada e replanejada a cada novo lance de linguagem” (KOCH; ELIAS, 2012, p. 16-17). Na escrita, porém, esse planejamento é constituído por dois momentos, o primeiro se refere ao como será produzido e o segundo à produção de fato, “o tempo

permite que haja formulação, revisão, apagam-se os erros, evitam-se as repetições” (BARROS, 2000, p. 58).

Marcuschi e Paiva (2007), nesse mesmo segmento, apontam que a escrita não é uma transcrição da fala e ela não dará conta de reproduzir todas as suas particularidades, “tais como o sotaque, o tom de voz, a entonação, a velocidade, as pausas etc. Isso é suprido na escrita, por um sistema de pontuação convencionado para operar, representando grosso modo, aquelas funções da fala” (MARCUSCHI; PAIVA, 2007, p. 21).

Cagliari (1994), em estudo também relacionado à temática, conduz a reflexão para a observação dos aspectos contextuais e pragmáticos da fala, os quais não estarão presentes na escrita. A situação pode ser ilustrada, se pensarmos, por exemplo, na divisão de letras em consoantes e vogais. Segundo o autor, na escrita essa divisão tem uma única função, a de marcar previamente “os tipos diferentes de letras, de tal modo que se torna possível estabelecer regras de segmentação gráfica”, já na fala “vogais e consoantes são tipos diferentes de modo de articulação. Assim escreve-se “optar”, mas costuma-se dizer “opitar”, se escreve “caixa”, mas se diz “caxa” (CAGLIARI, 1994, p. 57). As vogais e consoantes têm finalidades e funções distintas.

É possível refletir também sobre o respaldo da fala em códigos linguísticos como: entonação de voz e gestos, que resultam em reações diversas por parte do falante, de forma a enfatizar mais ou menos suas intenções naquele contexto e momento. No caso da escrita, essas “reações” podem ser observadas por meio da disposição gráfica do texto, os recursos gráficos utilizados para destacar determinada informação, o vocabulário elencado, entre outros recursos.

Poderíamos citar ainda o exemplo do grau de monitoramento aplicado à nossa fala, quando somos submetidos a distintos contextos de interação. Se estamos inseridos em um contexto de interação formal, como uma entrevista de emprego, não falaremos como se estivéssemos em nosso contexto familiar, com nossos pais ou

irmãos, pelo contrário, nos pautaremos em nosso repertório mais “sofisticado” para adequar-se a essa situação de interação. Já na escrita, um bilhete pode ser caracterizado por uma linguagem informal, porque o nosso remetente é alguém próximo, que permite essa liberdade, porém, se precisarmos escrever a uma autoridade, partiremos de um roteiro, em que a linguagem será conduzida pelo caráter mais formal.

A escola, ao não compreender e reconhecer essas relações, partirá de um ensino artificial, que distanciará o aluno de sua realidade linguística e ainda reforçará o preconceito linguístico no ambiente escolar. Retomamos a fala de Cagliari (1994) para ressaltar que, assim como em línguas de outra natureza, os conceitos de certo e errado existem apenas no nível estrutural, quando nos referimos à fala é preciso pensar no uso feito pelas comunidades falantes, assim, o conceito que se tem é o do diferente.

Para Bortoni-Ricardo (2009), a “superioridade” de “uma variedade ou falar sobre os demais é um dos mitos que arraigaram a cultura brasileira” (BORTONI-RICARDO, 2009, p. 33). Conforme salienta a autora, é preciso conduzir o aluno à observação de que o seu falar remete à sua identidade e que existem outros falares que identificam outros grupos sociais, mas isso não quer dizer que um será melhor do que o outro.

No espaço da sala de aula o aluno terá oportunidade de aprender sobre a diversidade linguística e se posicionar diante de diferentes contextos de comunicação, fazendo uso ora da variedade padrão, ora da sua variedade, monitorando mais ou menos a sua fala, desconstruindo assim, a sua concepção e o sentimento de frustração de que não sabe “falar” português, e ainda compreendendo as razões pelas quais precisa aprender uma variedade padrão.

No caso da monotongação, por exemplo, que pode ser exemplificada nas palavras (caxa para caixa), (peixe para peixe), (bejo para beijo), os estudos de Busse (2010) sobre a região Oeste do Paraná indicam que em algumas localidades há predomínio dessa realização, enquanto em outras haverá a manutenção/preservação

do ditongo. Alguns dos desvios que aparecem nas produções escritas podem estar fundamentados por esse aspecto histórico, que explicam o parâmetro do aluno quando transpõe para a escrita fenômenos como a monotongação e ditongação.

A partir desse conhecimento e ponderação sobre o contexto em que o aluno está inserido, o professor terá consciência que alguns registros de desvios ortográficos da escrita, não são aleatórios, além do respaldo na própria estrutura da língua, eles podem estar relacionados a constituição e formação de sua comunidade.

2. Um panorama dos dados

Esta pesquisa está inserida no campo dos estudos da diversidade e da variação linguística, tomando como roteiro teórico os aportes da Sociolinguística, da Linguística Aplicada, da Fonética, da Fonologia e da Morfologia. A partir de produções escritas de alunos do Ensino Fundamental II, será realizada a descrição e classificação dos processos fonológicos.

O *corpus* da pesquisa é constituído de produções pertencentes ao gênero autobiografia, que foram propostas no início do ano letivo de 2017, e contou com a participação de 79 alunos, distribuídos em três turmas de 9º anos, A, B e C, de uma instituição pública da rede de ensino, com a finalidade de conhecer os alunos e estimular a escrita espontânea.

Para a produção, os alunos receberam orientações de como direcionar as informações do texto, no entanto, questões estruturais específicas relacionada às particularidades desse gênero não foram retomadas, pela questão do tempo disponibilizado para a produção e outras atividades que a professora regente estava ministrando em sala. E por entendermos que esse gênero já havia sido apresentado ao aluno em outra fase escolar, considerando a organização dos conteúdos a serem estudados em cada ano dos ciclos 3 e 4 do Ensino Fundamental.

Como o próprio nome sugere, nesse gênero, temos um autor que escreve em

primeira pessoa sobre suas próprias experiências de vida, em uma perspectiva tradicional, apresenta fatos que delineiam um percurso que vai desde do seu nascimento até o momento em que ele está escrevendo sua autobiografia. Nesse tipo de produção, mesmo que o aluno receba um direcionamento de informações, que podem ser incluídas em seu relato, a preocupação maior será com a seleção dos fatos que serão expostos ao leitor, não com as normas estruturais que compõe esse tipo de texto.

Por essa razão, dentre outras, o gênero narrativo, pode se apresentar “como uma mina de ouro para o pesquisador sociolinguístico”, uma vez que, “ao narrar suas experiências pessoais mais envolventes, ao colocá-las no gênero narrativo, o informante desvencilha-se praticamente de qualquer preocupação com a forma” (TARALLO, 2010, p. 23), o que pode vir a revelar maior número de dúvidas que o aluno tenha sobre a escrita ortográfica.

As ocorrências de processos fonológicos nas produções escritas foram organizadas em dois grupos: (I) fenômenos de natureza fonético-fonológica e (II) fenômenos relacionados à segmentação não convencional da escrita. No grupo (I) analisam-se os registros de elevação e abaixamento de vogais; no grupo (II) enquadram-se as grafias não convencionais, nomeadas hipossegmentação e hipersegmentação. As variáveis linguísticas consideradas para a análise inicial foram: tipo de palavra, molde silábico, tonicidade e número de sílabas.

No que tange à análise dos fenômenos de abaixamento e elevação de vogais, partiu-se dos estudos de Bisol (1992; 2013), Cagliari (2002), Bortoni-Ricardo (2006), Tenani e Silveira (2008) e Monaretto (2013). Bortoni-Ricardo (2006) ao abordar o tema, destaca que o processo de alofonia das vogais médias /o/ e /e/ em posição átona, está relacionada à pauta acentual do vocábulo. Em posição pretônica, essa realização constitui-se como uma regra variável; quando pós-tônica, a elevação é “praticamente categórica no português do Brasil” (BORTONI-RICARDO, 2006, p. 208-209).

Nos casos de segmentação não convencional, a análise da variável tipo de palavra, foi baseada na proposta de Cunha e Miranda (2004; 2009; 2010), na qual estão dispostos dois grupos principais, a palavra gramatical e a palavra fonológica, conceituadas de acordo com a função que expressam. Na análise das autoras, a palavra gramatical é definida como aquela que não possui acento primário, como por exemplo, os clíticos, que abrange as classes do artigo, preposições, conjunções e pronomes átonos.

Já a palavra fonológica abarca toda a extensão de palavras que possuem um acento primário, ou seja, “mesmo que não tenha significado na língua, são candidatas potenciais para tal” (CUNHA; MIRANDA, 2009, p. 132).

A partir desses dois grupos, as autoras estabeleceram subcategorizações que constituem outras quatro possíveis combinações que são: a) palavra gramatical + palavra fonológica (umavez, osgatos, amenina, anatureza, com migo, a gora, es tava, etc.); b) palavra fonológica + palavra gramatical (arrumalo, trazela, entregalas, gritando, fazem do, etc.); c) palavra gramatical + palavra gramatical (doque, oque, pramim, eminha, de le, e le, e la, etc.); d) palavra fonológica + palavra fonológica (tãongrande, verda deiro, resol veram, diver tindo, etc.) (CUNHA; MIRANDA, 2009, p. 132).

3. Apresentação e análise dos dados

Nesta seção, descrevemos a forma como os dados foram analisados, tomando como base as pesquisas de Bisol (1992; 2013) Cagliari (2002), Bortoni-Ricardo (2006), Monaretto (2013) e Cunha e Miranda (2004; 2009; 2010). Na **subseção 3.1**, tratamos dos dados relacionados aos fenômeno da elevação/abaixamento de vogais, e os analisamos sob a perspectiva fonético-fonológica, que revela um amparo do aluno na fala, especialmente, no falar de sua comunidade. Na **subseção 3.2**, discutimos sobre a segmentação da escrita, e analisamos os registros de hipossegmentação e hipersegmentação, que demonstram que o ato de segmentar pode ser um processo conflituoso para o aluno.

3.1 Representação das vogais médias anteriores e posteriores

No início da alfabetização, como já dito em outro momento, é comum que grafias como “dici” em vez de “disse”, “leiti” em vez de “leite”, “bunito” em de “bonito”, dentre outras, apareçam com frequência na escrita do aluno, já que este é guiado pelo seu conhecimento oral da língua. No entanto, análises realizadas em produções textuais de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II mostram que essas grafias, são recorrentes, em uma etapa da vida escolar, na qual já deveriam ter sido superadas.

Bortoni-Ricardo (2006) assinala para a questão de que essa realização está presente em quase todos os falares do Brasil. Talvez por esse motivo, nessa faixa etária ainda seja comum grafias dessa natureza. Para a autora essa ocorrência está relacionada à pauta acentual da palavra, o que significa dizer que dependendo da posição que a vogal ocupa na sílaba, ela receberá mais ou menos energia na hora da fala. No quadro abaixo apresentam-se os registros retirados das produções autobiográficas:

Quadro 1 –Elevação e Abaixamento de Vogais, exemplos retirados do *corpus* de estudo.

Elevação de Vogais				Abaixamento de Vogais	
Grafia do aluno	Escrita Ortográfica	Grafia do aluno	Escrita Ortográfica	Grafia do aluno	Escrita ortográfica
Posição pretônica		Posição postônica final			
Isperta	Esperta	Medrosu	Medroso	Ermão	Irmão
Inrolado	Enrolado	Seti	Sete	(2x)	Vivem
Bumito	Bonito			Vevem	Irmã
Ingearia	Engenharia			Erma	
Gintil	Gentil			(2x)	
Piqueno	Pequeno				
Isagero	Exagero				
Cachiado	Cacheado				
Duente	Doente				
Meutiu	Meu tio				

Fonte: elaborado pelo autor (2017).

Monaretto (2013, p. 20), em pesquisa realizada sobre a elevação das vogais médias pretônicas /e, o/, a caracteriza como um processo variável, em que os sons se alternam para /i, u/ quando condicionados à três situações, que são:

(1) Casos de Alçamento de Vogais Médias Fechadas

- a) Quando precedem vogais altas na sílaba adjacente (menino, coruja);
- b) Quando o /e/ inicial precede sibilante /s/ e nasal (espada, enxada);
- c) Quando não há as duas situações a e b (pequeno, tomate).

O primeiro caso é nomeado harmonia vocálica, definida por Cagliari (2002) como um processo de assimilação em que as vogais, assumem traços uma das outras e tornam-se semelhantes entre si. O segundo, no qual destaca-se quase 90% dos registros, está relacionado a perda de um traço distintivo, quando ocorre a redução de dois fonemas para uma unidade fonológica, chamado neutralização. E, por fim, a terceira situação ilustrada por um contexto “que aparentemente não recebe nenhuma influência fonética/fonológica. Por isso, denominado sem motivação aparente.” (MONARETTO, 2013, p. 20).

No *corpus* analisado neste trabalho, os registros que precedem a vogal alta na sílaba adjacente foram marcados nas palavras (bonito), (gentil), isto é, a harmonia vocálica, em que as vogais médias /e, o/ assumem características das vogais altas /i, u/. A neutralização é registrada nos vocábulos (esperta), (enrolado), (engenharia).

Na terceira situação descrita em c, a qual aparentemente não influência de a nem b, enquadram-se os registros de (pequeno), (sete), (medroso), (doente), (cacheado) e (exagero). Monaretto argumenta que “os possíveis condicionadores para o alçamento de vogais médias em palavras que não há vogal alta /i, u/, não são claros; todavia, corroboram sua terminologia como sem motivação aparente” (MONARETTO, 2013, p. 21). Para a autora, “uma análise mais detalhada do léxico do indivíduo talvez possa esclarecer se se trata da aplicação do alçamento em palavras que são frequentemente utilizadas pelas pessoas ou se o processo tende a se difundir por palavras diferentes”

(MONARETTO, 2013, p. 26-27).

A posição da elevação na palavra também pode variar, seja ela no início (isperta – esperta), meio (cacheado – cachiado) ou fim (medroso – medrosu), o que demonstra que esse fator pode não ser determinante na ocorrência do fenômeno. Já o fator número de sílabas, pode ter influência mais significativa nesse sentido, pois o maior número de registros é marcado em palavras trissílabas, mas aparecem também palavras com uma, duas, quatro e até em cinco sílabas, no entanto de forma não tão expressiva.

Em relação ao molde silábico da língua portuguesa, exposto por Brandão (2015) como “a forma possível da organização dos elementos que compõem as sílabas” (BRANDÃO, 2015, p.35) e exemplificados em V (água), VC (arte), VCC (instante), CV (pato), CVC (partir), CCV (prata), CCVC (frasco), CCVCC (transporte), VV (aula), CVV (rei), CCVV (grau) e CCVVC (claustro), é possível reiterar que essas estruturas podem ser favoráveis para a transcrição do fenômeno.

Assinala-se o predomínio da grafia das vogais elevadas em registros na sílaba canônica constituída por CV, considerada a mais frequente nas estruturas silábicas da língua portuguesa, e pode ser um fator determinante, nessa condição. Para Tenani e Silveira (2008), a sílaba aberta CV é o fator mais favorável à elevação, tanto no contexto da pretônica /e/ quanto na /o/. Observamos, a partir dos dados analisados, que a tonicidade nesse fenômeno não é um aspecto determinante, pois há alternância na marcação entre sílabas átonas e tônicas.

Um último ponto a ser notado é o acompanhamento de nasais ou sibilantes que podem influenciar também de forma relevante nesse processo. Interessante destacar a grafia de (isagero para exagero), ademais de indicar a dúvida de qual letra é a convencionalizada pela ortografia para essa representação, o aluno utilizou-se de uma sibilante que tem o mesmo som, o que revela uma hipótese que recorre a um recurso disposto no próprio código, ou seja, uma possibilidade dada pela própria estrutura da língua.

Diferentemente da elevação, o abaixamento de vogais, não foi grafado com a mesma intensidade. Houve apenas três palavras em que a vogal alta /i/ foi realizada como média alta /e/, em posição inicial da palavra. Não é possível aprofundar a análise e fazer afirmações sobre fatores que favorecem mais ou menos essa ocorrência.

Contudo, diante dos registros de (ermã, ermão e vevem) é possível relacioná-los à hipercorreção, que se caracteriza, segundo Cagliari (1994), pela tentativa de aplicação de um conhecimento sobre a escrita ortográfica, que é “generalizado, estendendo-se a palavras que não admitem em sua grafia determinadas letras” (CAGLIARI, 1994, p. 137). O aluno reconhece o registro de palavras com a vogal média-alta, anterior, em início e final de palavra, e generaliza a realização e grafia para diferentes contextos, sem considerar a vogal alta anterior.

Em análise ainda preliminar percebemos a tendência de o abaixamento ocorrer em posição inicial da palavra, e outro aspecto a atentar-se é para a sílaba adjacente, que se constitui também por nasais, o que pode vir a favorecer a realização do fenômeno.

Os registros de abaixamento assim, como os de elevações foram feitos no molde silábico CV. Os fatores tonicidade e número de sílabas também são favoráveis à ocorrência do fenômeno, o primeiro pode ser mais significativo que o segundo, visto que duas das três palavras destacadas são marcadas em sílaba átona.

Baseado na análise inicial dos dados, reconhece-se uma padronização das grafias no que diz respeito à substituição da vogal alta anterior /i/ pela vogal média alta /e/ ou a vogal média alta /o/ pela vogal alta posterior /u/, principalmente em início de palavra. Salienta-se nesse sentido, duas questões observadas a partir dessas grafias: a primeira, de que o aluno internalizou a regra sobre o uso das vogais em posição átona, no final de palavra e a generalizou por motivo de correção em algum momento de sua vida escolar ou ainda, há preferência em utilizar apenas uma dentre essas duas vogais, que irá representar o que se quer dizer sem prejudicar o sentido daquilo que

se diz.

3.2 Hipossegmentação e Hipersegmentação

O português escrito apresenta convenções que regulam seu funcionamento e resultam da própria história da formação da língua. Essas convenções revelam aspectos que precisam ser apresentados aos aprendizes desde os primeiros contatos com a escrita. A segmentação das palavras é parte desse sistema convencional, e tem por finalidade delimitar fronteiras entre as palavras de forma a facilitar a leitura, orientando assim, o leitor no percurso da escrita.

Todavia, essa inserção de espaços, não é um processo simples para o aprendiz no início da alfabetização. Se considerarmos que ele está amparado na percepção fonológica de palavra, isso levará à hipótese de que a fronteira de palavras está circunscrita à fala. Quando separamos os artigos dos substantivos, por exemplo, estamos nos baseando em um critério morfológico da língua, que prevê a separação de acordo com a classificação da palavra. Porém, se pensarmos em um critério fonológico, não há fatores que sinalizam a separação, pois na fala, esses mesmos elementos constituem-se como uma palavra fonológica /a'menina/.

Busse (2013) salienta que “na aprendizagem da linguagem escrita o aluno percorre, muitas vezes, um caminho conflituoso e complexo, considerando a sua comunidade de fala e o próprio objeto de conhecimento – a escrita” (BUSSE, 2013, p.193). Uma questão que se apresenta conflituosa para o aluno nesse percurso é o ato de segmentar as palavras, ou seja, como estabelecer os limites existentes entre uma e outra, quando escrever junto ou separado?

Um dos problemas a serem superados no processo de alfabetização é assimilação da correspondência entre unidades gráficas e unidades orais. Os conflitos relacionados à delimitação dessas unidades, referem-se à complexidade de critérios que podem ser utilizados, seja o critério fonológico, morfológico, semântico ou casos

justificados apenas pela convenção, que determina a presença ou ausência de algum recurso, como por exemplo, o uso do hífen.

Para o aluno, o processo de segmentação pode ser muito confuso, considerando que ele partirá da fala para realizar tal ação, o que pode ocasionar dúvidas, devido ao seu caráter contínuo, conforme descreve Kato (2002). Para a autora a fala pode ser explicada como uma cadeia de sinais acústicos, o que não permite uma percepção da noção de segmentação. Nesse caso, o ouvinte é responsável por reestruturar essa cadeia sonora em unidades que tenham sentido.

Cabe ao professor estimular a reflexão do aluno sobre a noção de vocábulo, sua extensão e trabalhar os componentes estruturais que o caracterizam, como por exemplo, a constituição da sílaba. Para Brandão (2015), a segmentação é definida como “a capacidade de se grafar as palavras no contínuo escrito delimitando-as por meio de um espaço em branco ou de um hífen, conforme o estabelecido pelas convenções ortográficas da língua” (BRANDÃO, 2015, p. 11).

Logo, a segmentação não-convencional como o próprio nome sugere estará relacionado então à violação dessas convenções estabelecidas pela ortografia. Destacam-se nesse processo dois fenômenos que são comuns durante o processo de aquisição da escrita, a hipossegmentação e hipersegmentação. O primeiro, caracterizado pela falta de colocação do espaço em estruturas compostas por duas ou mais palavras, como por exemplo, (aminha para a minha), (eutive para eu tive), (pelomenos para pelo menos). O segundo, pela inserção de espaços em palavras que deveriam ser grafadas juntas, como (qual quer para qualquer), (des de para desde), (agente³ para a gente). Para Brandão (2015),

Quando não se consegue isolar as unidades vocabulares e grafá-las fazendo a demarcação adequada da fronteira vocabular, surgem as

³ A palavra utilizada para exemplificar o fenômeno foi retirada do *corpus*, no qual grafia desse termo se refere a locução pronominal semanticamente equivalente ao pronome nós.

dificuldades de segmentação. A falta de habilidade para delimitar as palavras no contínuo escrito não é um problema novo e não se restringe apenas a aprendizes em fase inicial de alfabetização (BRANDÃO, 2015, p. 12).

Dados analisados por Tenani e Paranhos (2011) mostram que essas ocorrências estão presentes ainda em produções textuais do 6º ano do Ensino Fundamental, e “são motivadas, frequentemente, por uma dificuldade em grafar categorias gramaticais expressas por monossílabos não-acentuados, como por exemplo, preposições “em, de, com e pronomes me, lhe, lo” (TENANI; PARANHOS, 2011, p. 496).

Antes de iniciar a análise dessas grafias, é importante destacar o conceito de palavra morfológica e palavra fonológica, que contribuem na compreensão da motivação desses registros. Bisol (2004) define a primeira como o grupo no qual estão inseridas as palavras lexicais, exemplificadas pelos nome/substantivo, adjetivo e verbo, que são as classes abertas e as palavras funcionais, que são as preposições, conjunções e determinativos, conforme assinala a autora, as classes fechadas. O segundo grupo formado por palavras fonológicas e os clíticos que englobam os pronomes pessoais átonos.

De acordo com Cunha e Miranda (2009), Tenani e Paranhos (2011), Brandão (2015), a hipossegmentação é o fenômeno mais representativo das segmentações não convencionais e quase sempre decorrem da junção entre uma palavra gramatical e uma palavra fonológica, como por exemplo, (osgatos para os gatos). No *corpus* analisado o fenômeno da hipossegmentação também é o mais expressivo em relação à hipersegmentação que aparece em apenas três palavras.

Com base nas subcategorizações proposta por Cunha e Miranda (2009), expõe-se nesse momento os dados do *corpus* de acordo com as quatro possíveis combinações.

Quadro 2 – Combinações propostas para o fenômeno da Hipossegmentação, exemplos retirados do *corpus* de estudo.

Hiposegmentação	Grafia do aluno	Escrita ortográfica
Palavra gramatical + palavra fonológica	Quemora Meutiu Unpeste Enquando Ditodos A(j)ente biga Omacho Umaluna Somuito Miesfossar Michamo Medar Meconcidero Achamo Nocomportamento Purinquanto Jámelhorei Maiso	Que mora Meu tio Uma peste Em quando De todos A gente briga O macho Uma aluna Sou muito Me esforçar Me chamou Me dar Me considero A chamou No comportamento Por enquanto Já melhorei Mais sou
Palavra fonológica + palavra gramatical	Trazela Arrumalo	Trazê-la Arrumá-lo
Palavra gramatical + palavra gramatical	Oque Eminha Pramim	O que E minha Para mim
Palavra fonológica + palavra fonológica	Sem ocorrências	

Fonte: elaborado pelo autor (2017).

Quadro 3 – Combinações propostas para o fenômeno da Hipersegmentação, exemplos retirados do *corpus* de estudo.

Hipersegmentação	Grafia do aluno	Escrita ortográfica
Palavra gramatical + palavra fonológica	Em bora De mais	Embora Demais
Palavra fonológica + palavra gramatical	Sem ocorrências	
Palavra gramatical + palavra gramatical	Sem ocorrências	
Palavra fonológica + palavra fonológica	Sem ocorrências	

Fonte: elaborado pelo autor (2017).

No quadro 2, em que estão descritas as sequências hipossegmentadas observamos que os registros em palavras gramaticais + palavras fonológicas são os

mais representativos. Brandão (2015) ressalta que nesses casos o aluno não reconhece a classe gramatical dos artigos ou preposições como palavra. Orientando-se a partir da fala, o aluno não consegue estabelecer o início ou término do vocábulo devido à falta de acento primário dessas palavras.

Outro aspecto interessante a ser enfatizado é a questão da elevação das vogais médias altas /e/ e /o/, grafadas respectivamente como as vogais altas anterior /i/ e posterior /u/, nas construções (meutiu para meu tio), (ditodos para de todos), (michamo para me chamou) e (purinquanto para por enquanto), (miesfossar para me esforçar). Há ainda um último ponto de destaque dessas grafias que se refere à monotongação, caracterizado em outro momento desse texto, como a redução do ditongo que pode ser observado em (michamo para me chamou), (somuito para sou muito) e (maiso para mas sou). Essas sequências nos permitem observar maior influência da fala como parâmetro para a escrita, pois há uma junção de até três registros característicos da modalidade falada em apenas uma estrutura hipossegmentada.

Os casos de hipossegmentação na combinação de palavra fonológica + palavra gramatical e palavra gramatical + palavra gramatical aconteceram com menor frequência. Há apenas dois registros da primeira e quatro na segunda. Importante salientar que nas grafias de (trazela para trazê-la), e (arrumalo para arrumá-lo), não há violação da estrutura silábica. Sobre a segunda frisamos a juntura das palavras gramaticais “que” ao artigo “o”, a conjunção “e” associada ao pronome “minha”, demonstrando o não reconhecimento dessas classes e ainda a palavra (para) com a redução de uma das vogais “pra”, realizada com recorrência na fala, que pode ser a possível motivação para a escrita.

Cunha (2010) em investigação dos dados referentes à hipersegmentação observa que na maioria das ocorrências o aluno segue um padrão constituído pelo isolamento da primeira sílaba da palavra quando ela representa uma palavra

gramatical, o que demonstra o reconhecimento dessa estrutura por parte do aluno. A autora indica em sua pesquisa que esse tipo de sequência não é recorrente, no *corpus* analisado aqui, o registro também não se mostrou significativo.

No quadro 3, foram destacadas grafias hipersegmentadas, que são representados nas palavras (Em bora - embora) e (De mais – demais), (Ele vamos – e levamos). Cunha (2010) na sua investigação sobre esse tipo de segmentação, constatou que nessa fase escolar, a criança parece ter superado a hipótese inicial que corresponde a um número aleatórios de letras que são unidas indevidamente, no entanto, esse reconhecimento passa a influenciar a violação de estruturas originais, “isso acontece em especial nas sílabas iniciais que mantém semelhança com palavras gramaticais” (CUNHA, 2010, p. 343), como ilustrado nas palavras (embora, demais).

O elemento isolado à esquerda é representado, em conformidade com a autora, por sílabas que possuem semelhança com as palavras gramaticais, que dão origem as preposições (de) e (em). Ainda baseada na análise da autora, enfatiza-se o fato que a palavra que sobra à direita, além de ter cunho fonológico, é também uma palavra lexical. A motivação para segmentar assim pode ser guiada por esse reconhecimento, ou seja, o olhar para as possibilidades. Mas isso não quer dizer que as sequências hipersegmentadas não podem estar relacionadas ainda a ideia inicial de que a “uma quantidade mínima de caracteres, segundo a qual é necessário que se tenha um mínimo de letras para que algo possa ser lido” (CUNHA; MIRANDA, 2009, p. 140).

A segmentação (ele vamos – e levamos) é classificada por Cunha (2010) como híbrida. O que acontece nessa grafia é um processo de hipossegmentação para posterior hipersegmentação. Segundo a autora, no primeiro momento haverá uma junção das palavras, para em um segundo momento elencar em que local será inserido o espaço. Evidencia-se que construções como essa não são comuns, e dificilmente o aluno fará essa articulação simultânea entre os dois fenômenos.

A partir da análise preliminar dos dados foi possível observar que os registros

de hipossegmentação são mais recorrentes do que a hipersegmentação. No que diz respeito às combinações propostas por Cunha e Miranda (2009), notou-se dados mais numerosos na junção de palavras gramaticais e palavras fonológicas, para os dois tipos de segmentação. Em ambos os fenômenos se confirma a tendência destacada pelas autoras sobre a conservação do padrão silábico proposto no sistema de escrita da língua portuguesa.

4. Considerações finais

Neste trabalho, apresentou-se uma análise preliminar da ocorrência dos fenômenos de Elevação e Abaixamento de Vogais e os registros de Hipossegmentação e Hipersegmentação nas produções escritas de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II. As reflexões propostas aqui, visam contribuir para com o conhecimento de professores que já atuam no ensino de língua portuguesa, e aqueles que estão em processo de formação para tal.

As discussões sobre os “erros” de ortografia em fase de aquisição da escrita, tem sido a preocupação de muitos pesquisadores e professores da área. Esse tipo de pesquisa vem ganhando espaço significativo no âmbito acadêmico, considerando os índices de educação que têm se mostrado baixos.

Na descrição dos dados percebe-se que os registros de fenômenos como os propostos para a análise aqui realizada, não se limitam à fase de aquisição da escrita, pelo contrário, algumas dessas dúvidas se estendem até a fase final da Educação Básica.

Os fenômenos analisados são de natureza fonético-fonológico, comuns ao processo de alfabetização, quando o aluno tem a fala como orientação para a escrita. Reitera-se, porém, a necessidade de o professor ter conhecimento desses fenômenos, assim, compreenderá que a escrita do aluno está fundamentada nas possibilidades que o próprio sistema de escrita oferece.

O registro do alteamento da vogal média alta e segmentação não convencional são originárias da fala, porém de natureza diferente. Enquanto o alteamento é corrente na fala e sem avaliações ou estigmas, a segmentação relaciona-se à compreensão dos limites da palavra, ultrapassa, portanto, o nível fonético-fonológico. Nos dois casos, as experiências de leitura e contato com a escrita auxiliam o aluno e revisar as hipóteses que possui sobre a escrita. No trabalho mais sistemático com os fenômenos, o professor precisa reconhecer os erros e hipóteses que levaram os alunos ao registro para propor atividades que o auxiliem a superar os equívocos.

Referências Bibliográficas

ALVARENGA, D.; OLIVEIRA, M. A. Canonicidade silábica e aprendizagem da escrita. **Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 1, p.127-158, jan/jun. 1997.

BARROS, D. L. P. Entre a fala e a escrita: algumas reflexões sobre as posições intermediárias. *In*: PRETI, D. **Fala e escrita em questão**. São Paulo: Humanitas, 2000, p. 57-77.

BORTONI-RICARDO, S. M. Métodos de alfabetização e consciência fonológica: o tratamento de regras de variação e mudança. **SCRIPTA**, Minas, v. 9, p. 201-220, jan./jun. 2006.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em Língua Materna**: a sociolinguística na sala de aula. 6. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BRANDÃO, M. H. **Uma abordagem fonológica da segmentação na escrita de alunos do Ensino Fundamental II**. 2015. 201 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras-Profletras). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

BISOL, L. Mattoso Câmara Jr e a palavra prosódica. **Delta**, São Paulo, v. 20, p. 59-70.

BUSSE, S. **Um estudo Geossociolinguístico da fala do Oeste do Paraná Volume I**. 2010. 288f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

BUSSE, S. Língua portuguesa, diversidade e ensino: uma análise de contextos multilíngues. *In*: IV SIMPÓSIO MUNDIAL DE ESTUDOS DE LÍNGUA

PORTUGUESA, 4, 2013. Goiânia. **Anais...** Goiás: Universidade Federal de Goiás, 2013, p. 191-197.

BUSSE, S.; SELLA, P.; BUDKE, A. B. Língua portuguesa, diversidade e ensino: a aquisição da escrita em contextos multilíngues. *In*: COSTA-HÜBES, T. da C.; ROSA, D. C. da (org.). **A pesquisa na educação básica: um olhar para a leitura, a escrita e os gêneros discursivos na sala de aula.** 1ed. São Paulo: Pontes, 2015.

BUSSE, S. Variação linguística e o ensino: os desafios do ensino da língua portuguesa. *In*: COSTA-HÜBES, T. da C. (org.). **Práticas sociais de linguagem: reflexões sobre oralidade, leitura e escrita no ensino.** 1ed. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística.** 7. ed. São Paulo: Scipione, 1994.

CAGLIARI, L. C. **Análise fonológica.** Campinas: Mercado das Letras, 2002.

CUNHA, A. P. N da. **A hipo e hipersegmentação nos dados de aquisição da escrita: um estudo sobre a influência da prosódia.** 2004. 132f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação – FaE) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

CUNHA, A. P. N da; MIRANDA, A. R, M. A hipo e a hipersegmentação nos dados de aquisição de escrita: a influência da prosódia. **Alfa**, São Paulo, v. 53, p. 127-148, 2009.

CUNHA, A. P. N da. As segmentações não-convencionais da escrita e sua relação com os constituintes prosódicos. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 35, p. 323-358, 2010.

KATO, M. **Gramática do Português Falado.** 2. ed. São Paulo: Editora da Unicamp, 2002.

KOCH, I. V; ELIAS, V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

MARCUSCHI, L. A; DIONÍSIO, A. P. (org). Princípios gerais para o tratamento das relações entre fala e escrita. *In*: **Fala e escrita.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 13-29.

MONARETTO, V. N. O. O alçamento das vogais médias pretônicas /e/ e /o/ sem motivação aparente: um estudo em tempo real. **Fragmentum**, Rio Grande do Sul, v. 39, p. 18-28, out./dez. 2013.

TARALLO, F. **A pesquisa sociolinguística.** 8. ed. São Paulo: Ática, 2010.

TENANI, L.; SILVEIRA, A. A. M. O alçamento das vogais médias na variedade culta do noroeste paulista. *Alfa*, São Paulo, v. 52, p. 447-464, 2008.

TENANI, L; PARANHOS, F. C. A análise prosódica de Segmentações não-convencionais de palavras em textos do sexto ano do Ensino Fundamental. **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, v. 13, p. 477-504, 2011. DOI <https://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v13i2p477-504>

Artigo recebido em: 30.04.2018

Artigo aprovado em: 13.07.2018