

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS

ESCOLA DE EDUCAÇÃO

CURSO DE MESTRADO EM LETRAS

**OPERAÇÕES FONOLÓGICAS NAS ALTERAÇÕES
ORTOGRÁFICAS – A PRESENÇA DA FONOLOGIA
NA ORTOGRAFIA**

ELITA MARIA BIANCHI TESSARI

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Letras
da Universidade Católica de Pelotas, como requisito
parcial à obtenção do Título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Orientadora: Prof^a Dr^a Carmen Lúcia Barreto Matzenauer

Pelotas

2002

Aos meus pais Luiz e Mercedes, pelo tanto que sonharam e se empenharam para que eu aqui pudesse chegar;

à irmã Marines, pelo estímulo, pelo apoio, pelo suporte que foi durante essa trajetória;

à irmã Mariluci, pelo incentivo, pelos questionamentos desestabilizadores;

ao irmão João, pelo exemplo de persistência e de estudo;

à sobrinha Maria Luiza, pela meiguice;

ao Luiz, pela cumplicidade na realização de mais esse projeto, compreendendo o que este trabalho significa para mim;

às filhas, Ana Mercedes e Marília, pelo afeto e amor demonstrados, silenciando exigências, tornando possível a realização deste trabalho;

à Tereza, pelo cuidado dispensado a minha família:

dedico este trabalho em sinal de minha gratidão.

AGRADECIMENTOS

À professora Dr. Carmen Lúcia Barreto Matzenauer, orientadora e amiga, pelo carinho e pela compreensão, que amenizaram obstáculos, e pela lucidez e pela crítica exigente, que abriram caminhos para que me embrenhasse nas veredas da Fonologia, tornando possível esta dissertação de mestrado;

aos professores do Curso de Mestrado em Letras da UCPel, que, pela competência, se fizeram acompanhantes na trajetória desta pesquisa;

às secretárias do Mestrado em Letras, Ana e Heloísa, pela acolhida, pela amabilidade;

aos colegas do Curso, com quem dividimos angústias e alegrias, pelos momentos compartilhados, especialmente à Margareth, à Neusa e à Elza;

à equipe de Direção da Escola de Educação Básica Francisco de Assis de Ijuí (RS) (gestões 1999 - 2001 e 2002 - 2004) - por viabilizar formas possíveis para a realização do Mestrado; aos colegas professores - pelo apoio, ajustando-se aos horários, possibilitando minha frequência ao Curso; aos alunos - especialmente os sujeitos da pesquisa ;

à Miriam e à Nairana, pelas muitas vezes que me auxiliaram quanto ao material bibliográfico;

aos familiares que, mesmo distantes, estavam presentes, através de palavras de incentivo e pelos comentários de preocupação;

a todos os que se importaram com a realização deste trabalho.

RESUMO

Neste trabalho, analisamos a relação entre o funcionamento da Fonologia da língua e as alterações ortográficas em textos escritos espontaneamente por crianças da quarta série do Ensino Fundamental. Controlamos, na investigação, a variável extralingüística referente ao tipo de leitor – real ou virtual – para verificar seu possível condicionamento sobre a ortografia dos textos escolares examinados. A partir da verificação da natureza dos desvios de ortografia identificados no *corpus* da pesquisa, apresentamos uma proposta de categorização de alterações ortográficas. A proposta apresentada tem sua base no comportamento do sistema fonológico da língua e, tendo sido adequada para enquadrar todos os tipos de desvios ortográficos analisados, vem confirmar o vínculo existente entre Fonologia e Ortografia, bem como as operações fonológicas subjacentes às alterações ortográficas realizadas pelas crianças ainda em fase de aquisição do código escrito. Comparando-se a categorização de alterações ortográficas defendida neste trabalho com propostas apresentadas por outros pesquisadores, verificamos ser aquela mais pertinente que as anteriores, especialmente no estabelecimento das motivações que promovem problemas na representação gráfica de alguns fonemas em desacordo com o que o sistema ortográfico brasileiro convencionou. Constatamos que as alterações ortográficas mais freqüentes nos textos se devem à múltipla representação dos fonemas e letras e que o fonema /s/ foi, dentre todos, o que ofereceu mais dificuldades para sua representação gráfica de acordo com a escrita convencional. Constatamos ainda que o tipo de leitor do texto condiciona a ortografia, pois os textos que tinham como destinatário um leitor real apresentaram um menor número de palavras em desacordo com o sistema ortográfico da língua.

ABSTRACT

In this research, we analyze the relation between the action of the language phonology and the orthographic alterations in texts written spontaneously by children of the fourth grade of the Fundamental School. In the investigation, we controlled the extra linguistic variable referring to the kind of the reader – real or virtual, with the purpose of verifying its influence on the orthography of the scholar texts, which were examined. From the examination of the deviation's nature of the orthography identified in the research's corpus, we present a proposal of distinguishing the orthographic alterations. The presented proposal has its bases in the language's phonological behavior and it have been adjusted to frame all kinds of the orthographic deviations. It confirms the relation between Phonology and Orthography over and above the phonological operations related to the orthographic realized by the children who are acquiring the written code. Comparing the categorization of orthographic changes suggested in this work to others presented by different researchers, we observed that this proposal is more interesting than the others, especially in the questions of the motivations, which promote problems in the graphic representation of some phonemes, which are in disagreement with the Brazilian orthographic system. We realize that the orthographic alterations which occur with more frequency in the texts are related to the multi representations of the phonemes and letters and the phoneme /s/ was, among the others, that which the graphic representation offered more difficulties. We realized that the kind of the text reader condition the orthography, thus the textual productions directed to a real reader presents a few words in disagreement to the orthographic language system, on the contrary to that ones directed to the virtual readers.

SUMÁRIO

RESUMO.....	04
ABSTRACT.....	05
1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	09
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	12
2.1 Natureza da ortografia do Português	13
2.2 Histórico da ortografia do Português Brasileiro	16
2.3 Relação ortografia / Fonologia	18
2.3.1 Fonética e Fonologia	18
2.3.2 Relações entre sons da fala e letras do alfabeto	19
2.3.3 O sistema fonológico do Português	22
2.3.3.1 A sílaba do Português	23
2.3.3.2 O sistema vocálico do Português	27
2.3.3.2.1 As vogais nasalizadas	30
2.3.3.2.2 As vogais do Português na visão autosegmental	31
2.3.3.3 O sistema consonantal do Português	33
2.4 Ortografia, texto, destinatário	35
2.5 O processo de aquisição da escrita	37
3 OPERACIONALIZAÇÃO DA PESQUISA	43
3.1 Aspectos metodológicos	43
3.1.1 Sujeitos	43
3.1.2 <i>Corpus</i>	44
3.1.3 Procedimentos	44
3.2 Categorização das alterações ortográficas	46
3.2.1 Categorizações propostas em estudos anteriores	46
3.2.2 Categorização proposta nesta pesquisa	50
3.2.3 Justificativa da categorização proposta nesta pesquisa	52
3.2.3.1 Alterações ortográficas em função da atonicidade das vogais	54
3.2.3.1.1 Elevação vocálica por atonicidade	55
3.2.3.1.2 Elevação vocálica por harmonia	56
3.2.3.2 Alterações ortográficas decorrentes de representações múltiplas	56
3.2.3.2.1 Representação do mesmo fonema por diversas letras	57
3.2.3.2.1.1 O fonema /s/	58
3.2.3.2.1.2 O fonema /z/.....	59
3.2.3.2.1.3 O fonema /ʃ/.....	59
3.2.3.2.1.4 O fonema /k/.....	59

3.2.3.2.1.5 O fonema /ʒ/.....	59
3.2.3.2.1.6 A seqüência [õw̃].....	60
3.2.3.2.1.7 O fonema /g/.....	60
3.2.3.3.1.8 A vibrante /r/.....	60
3.2.3.2.2 Representação diferenciada de fonemas conforme o contexto.....	62
3.2.3.2.2.1 A letra g.....	62
3.2.3.2.2.2 A letra c.....	62
3.2.3.2.2.3 A letra s.....	63
3.2.3.3 Alterações ortográficas decorrentes de relações seqüenciais.....	63
3.2.3.3.1 Em função da estrutura silábica.....	64
3.2.3.3.1.1 Substituição de segmentos.....	64
3.2.3.3.1.1.1 A líquida lateral em coda.....	65
3.2.3.3.1.1.2 A fricativa coronal em coda.....	66
3.2.3.3.1.1.3 A nasal em coda.....	67
3.2.3.3.1.1.4 A líquida não-lateral em coda.....	68
3.2.3.3.1.1.5 A consoante em ataque.....	68
3.2.3.3.1.2 Omissão de segmentos.....	68
3.2.3.3.1.2.1 De elemento do ataque silábico....	69
3.2.3.3.1.2.2 De elemento da coda silábica.....	69
3.2.3.3.1.2.3 De elemento do núcleo silábico....	69
3.2.3.3.1.3 Epêntese.....	70
3.2.3.3.1.4 Metátese.....	71
3.2.3.3.1.5 Falsos ditongos.....	71
3.2.3.3.2 Em função da representação de fonema sempre por dígrafo.....	73
3.2.3.3.2.1 As consoantes complexas /k/ e /ɲ/	73
3.2.3.4 Alterações ortográficas em função da etimologia.....	77
3.2.3.5 Alterações ortográficas decorrentes da hipercorreção.....	79
3.2.3.6 Alterações ortográficas provenientes da segmentação vocabular.....	81
4 ANÁLISE DAS ALTERAÇÕES ORTOGRÁFICAS DO <i>CORPUS</i> ESTUDADO	86
4.1 Categorização das alterações ortográficas do <i>corpus</i> estudado, conforme proposta apresentada nesta pesquisa	87
4.1.1 Alterações ortográficas decorrentes de representações múltiplas.....	87
4.1.2 Alterações ortográficas decorrentes de relações seqüenciais.....	101
4.1.3 Alterações ortográficas provenientes da segmentação vocabular.....	114
4.1.4 Alterações ortográficas em função da atonicidade das vogais.....	116
4.1.5 Alterações ortográficas decorrentes da hipercorreção.....	118
4.1.6 Alterações ortográficas em função da etimologia.....	121
4.2 Paralelo entre as categorizações de desvios ortográficos de outros autores e a categorização proposta neste estudo.....	123
4.3 A influência do tipo de leitor do texto no comportamento da ortografia.....	135
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	140
BIBLIOGRAFIA.....	146
ANEXOS	151

LISTA DE QUADROS

1 - Síntese da categorização de alterações ortográficas proposta neste trabalho	85
2 - Porcentagem de ocorrência de alterações ortográficas por categoria.....	87
3 - Desvios de representação ortográfica do fonema /s/ no <i>corpus</i> da pesquisa, sem implicar alteração de fonema.....	88
4 - Desvios de representação ortográfica do fonema /s/ no <i>corpus</i> da pesquisa, implicando alteração de fonema	90
5 - Desvios de representação do fonema /z/	92
6 - Desvios de representação do fonema /ʃ/	93
7 - Desvios de representação do fonema /ʒ/	94
8 - Desvios de representação do fonema /k/	95
9 - Desvios de representação da seqüência [ãw̃]	96
10 - Desvios relacionados à vibrante /r/.....	97
11 - Desvios de representação da fricativa /S/ em coda silábica simples	102
12 - Desvios de representação da nasal em coda silábica	103
13 - Desvios da consoante /l/ em coda	104
14 - Desvios pela substituição de consoante em ataque simples	105
15 - Desvios em coda complexa	106

16 - Desvios pela omissão da consoante em coda simples	107
17 - Desvios pelo processo de omissão de elemento do núcleo silábico	108
18 - Desvios pela epêntese	109
19 - Desvios pela metátese	110
20 - Desvios pelos falsos ditongos	110
21 - Desvios relacionados às consoantes complexas /ʎ/ e /ɲ/.....	111
22 - Desvios de representação de segmentação vocabular	114
23 - Desvios de representação da vogal átona postônica	116
24 - Desvios de representação da vogal átona pretônica	117
25 - Desvios por generalizações de regras fonológicas	118
26 - Desvios pela omissão da letra h	122
27 - Propostas de categorização de alterações ortográficas referidas no presente trabalho	124
28 - Comparação entre a categoria 1 da Proposta (5) com as Propostas (1), (2) e (4)	126
29 - Comparação entre a categoria 2 da Proposta (5) com as Propostas (1), (2) e (4)	127
30 - Comparação entre a categoria 3 da Proposta (5) com as Propostas (1), (2) e (4)	129
31 - Comparação entre a categoria 4 da Proposta (5) com as Propostas (1), (2) e (4)	131
32 - Comparação entre a categoria 5 da Proposta (5) com as Propostas (1), (2) e (4)	131
33 - Comparação entre a categoria 6 da Proposta (5) com as Propostas (1), (2) e (4)	132
34- Comparação da quantidade de desvios ortográficos entre textos da mesma criança com diferentes leitores	136

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Sou professora de Língua Portuguesa e temos observado a preocupação, tanto de pais, como de educadores, assim como dos próprios alunos, em relação à ortografia. Há uma constante queixa de que há muitas palavras com alterações ortográficas presentes nos textos produzidos na escola. Os próprios alunos manifestam-se nesse sentido, queixando-se de que não sabem Português, e, como diz Marlon (aluno da quarta série do Ensino Fundamental), de que a consideram uma língua

muito difícil. É cheia de regras. Não sei quando devo escrever com **s**, com **ç**, com **ss**. Tem palavras que são escritas com **j**, outras com **g**.

Acreditamos que a presente pesquisa, cujo objetivo geral é verificar a relação estabelecida, no Português, entre o sistema fonológico da língua e a sua representação ortográfica, possa contribuir para a melhoria do ensino da Língua Portuguesa, especificamente para fazer o educador refletir sobre como funciona o sistema ortográfico do Português. Diante dos problemas que a escola está enfrentando com referência à apropriação do sistema ortográfico pelas crianças, torna-se imperioso questionar se o tema está sendo tratado de forma adequada.

Como profissional da educação, o professor – especialmente o das séries iniciais – não pode realizar um trabalho intuitivo nesse campo do conhecimento. É o domínio da estrutura e do funcionamento do sistema lingüístico, em sua manifestação oral e escrita, que lhe dará a base científica para o desenvolvimento adequado das aulas de Língua Portuguesa, inclusive tornando menos penosa a apropriação do sistema ortográfico pelas crianças.

O domínio do conhecimento da estrutura e do funcionamento lingüístico se faz imprescindível aos profissionais da educação, bem como a consciência de que a aquisição da linguagem se dá pela interação entre o programa mental inato do aprendiz e a linguagem produzida por ele e seu interlocutor proficiente. Um interlocutor que usa uma linguagem motivada e autêntica, é capaz de proporcionar um *input* compreensivo, que permita a construção do *output* pela interação.

Com a finalidade de conhecer mais profundamente uma das subáreas do funcionamento lingüístico, ou seja, os aspectos que envolvem a ortografia, a presente pesquisa buscou investigar a relação fonologia/ortografia e estabelecer uma tipologia de alterações ortográficas que considere a natureza da ortografia, bem como verificar uma possível relação entre textos escritos a um destinatário real e textos escritos a um destinatário virtual.

Os objetivos específicos da presente pesquisa foram: a) verificar as alterações ortográficas mais freqüentes em textos produzidos espontaneamente por alunos da quarta série do Ensino Fundamental; b) analisar se e como a teoria fonológica explica essas alterações; c) estabelecer uma tipologia de alterações ortográficas que considere a relação ortografia/fonologia; d) avaliar se o tipo de destinatário do texto – real ou virtual – condiciona a ortografia.

O Capítulo 2 da presente pesquisa apresenta o embasamento teórico levado em consideração para se chegar ao estabelecimento de uma nova categorização das alterações ortográficas e da avaliação da influência do tipo de destinatário do texto escrito. Esse Capítulo

aborda a natureza da ortografia do Português, trata do histórico da ortografia, explicita a relação fonologia/ortografia, reflete sobre a importância de um destinatário real para os textos escritos e, por último, apresenta algumas teorias sobre o processo de aquisição da escrita.

A operacionalização da pesquisa realizada está no Capítulo 3. Trata dos sujeitos, do *corpus* e dos procedimentos adotados; traz as Propostas de categorizações de alterações ortográficas apresentadas por outros pesquisadores e apresenta a Proposta de categorização defendida na presente pesquisa, justificando-a com fundamento nas bases teóricas que norteiam este trabalho.

A análise das alterações ortográficas do *corpus* estudado, o paralelo entre as categorizações de desvios ortográficos de outros pesquisadores e a categorização proposta neste estudo, bem como a influência que o tipo de leitor – real ou virtual – exerce sobre aquele que escreve, especificamente em termos de ortografia, são abordadas no Capítulo 4.

No Capítulo 5, são expressas as conclusões a que chegamos com o presente estudo.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A criança que escreve *disi* escreve algo possível para o sistema de escrita do Português, só que não escreve na forma ortográfica.

(Cagliari, 1993).

Ao tratar sobre a manifestação escrita da língua e sobre o processo de alfabetização, Bisol (1974) defende que não pode o professor *realizar um trabalho meramente intuitivo* (p. 32); todo professor, especialmente aquele que alfabetiza, deve conhecer as características fonéticas e fonológicas de sua língua, pois

uma aquisição insegura de um fato com vistas a subseqüentes aprendizagens é um processo que cria muitas vezes soluções impossíveis. É evidente que o que não for aprendido em dado período da vida da criança prejudicará a eficiência de sua aprendizagem futura. Assim a fixação de palavras, por exemplo, com desvios de contorno, constituirá percalços dificilmente removíveis (p. 32-33).

Ainda a autora afirma que o professor que realiza a tarefa de alfabetizar com base científica tem condições de esclarecer equívocos, porque estabelece a devida relação entre fonema e letra, favorecendo, com certeza, a aprendizagem. Dominar, portanto, as dificuldades que envolvem os sistemas alfabético e fonêmico dá ao professor uma base ampla e estável, oferecendo aos aprendizes a segurança que os capacite a vencer as dificuldades referentes à apropriação do sistema ortográfico do Português.

Dessa forma, é imperioso que os profissionais da educação, especialmente os professores alfabetizadores, saibam como se decifra a escrita e como funciona um sistema de escrita. É necessário que saibam o que é ortografia, como as relações entre fonemas e letras são estabelecidas e como se educam as dúvidas ortográficas para que, conforme Cagliari (1999), possam eficientemente *conduzir o processo de ensino e de aprendizagem na alfabetização* (p. 106).

Nesse sentido, este Capítulo apresenta o suporte teórico que embasa o estabelecimento de uma nova categorização das alterações ortográficas e avaliação da influência do tipo de destinatário do texto escrito.

2.1 Natureza da ortografia do Português

Todos os sistemas de escrita usados são, em parte, ideográficos, isto é, a partir de idéias, e em parte fonográficos, ou seja, a partir dos sons das palavras. Prioritariamente, usa-se a escrita fonográfica na forma alfabética para a escrita do dia-a-dia. A invenção da escrita alfabética, conforme Sven Ohman, citado em Kato (1990, p. 16), é uma ‘descoberta’ pois, quando o homem começou a usar um símbolo para cada som, apenas operou conscientemente com o seu conhecimento da organização fonológica de sua língua. Assim, para aprender a escrever, a criança deve saber que pode desenhar a própria fala.

A natureza da nossa ortografia, à primeira vista, é alfabética, de natureza fonética, porém, pelo fato de toda língua mudar, ter diferenças dialetais e variações estilísticas que afetam a pronúncia, a escrita alfabética não chega a ser estritamente fonética. Fala e escrita são diferentes, pois a ortografia é um processo histórico institucionalizado de representação uniformizada da língua, e a língua falada se caracteriza pela variação.

Na verdade, com o objetivo de preservar a inteligibilidade dos textos, apesar das pronúncias variadas – regionais, sociais e históricas – foi definida uma única forma escrita autorizada, a ortografia, para facilitar a leitura, permitindo que os usuários leiam de acordo com a sua linguagem oral e que encontrem, na escrita, uma maneira fácil e neutra de ler. Por isso, essa uniformidade, segundo Guedes e Souza (1999), não deve *se constituir em um guia para a correta pronúncia das palavras* (p. 139).

E como decorrência do fato de a linguagem oral apresentar variantes é que a ortografia tem motivação basicamente fonológica e não fonética. Sem dúvida, se cada escritor publicasse com as características fonéticas de sua variante lingüística, a decifração lingüística seria extenuante.

Podemos dizer que essa diferença de nível e de grau de estabilidade das normas nem sempre foi bem compreendida pelos educadores, derivando certas distorções ou perversões. Os professores, *ao pretenderem encontrar ou uma ortografia ‘realista’ da linguagem que se fala, ou fazer com que os estudantes ‘falassem como escrevem’*, segundo Morais (1997), *revelam um preconceito enorme com relação à variabilidade do oral* (p. 67).

Porque muita gente acredita que *a grafia representa diretamente a pronúncia* é que os *métodos ‘fônicos’ ou ‘fonéticos’ de alfabetização* (Faraco (2000), p.11) ainda persistem nas escolas. Esses métodos são considerados pelo autor um equívoco, pois o sistema tem memória etimológica e, além disso, há muitas formas de se pronunciar uma mesma palavra; no entanto, a forma de escrevê-la é única.

O princípio da memória etimológica, para o autor, diz respeito à forma de fixar a grafia de certas palavras em função de sua origem, não apenas pelas unidades sonoras que a compõem. Aí é que entra a questão do “saber de cor”; é preciso memorizar a forma da palavra, já que o sistema tem memória etimológica. Nesse sentido, Lieury (1997) afirma que a escola deve repensar sua concepção de memória já que

tanto no campo das neurociências quanto da educação, é paradoxal que a memória seja vista como uma função primordial pelas neurociências, pela medicina e pelos laboratórios de farmacologia, e seja considerada secundária no terreno da educação, com suas acepções de memória ‘passiva’ ou de ‘aprender de cor’. Seria a memória essencial aos 77 anos e não aos 7? (p. 86)

É certo que uma única forma escrita autorizada facilita a leitura, permitindo que os usuários leiam de acordo com a sua linguagem oral; entretanto complica a escrita da língua, pois em função do estabelecimento da norma, segundo Faraco (2000), *a única possibilidade para os usuários é aprender a reproduzi-la* (p.11). Na verdade, segundo Kato (2000), nossa escrita é essencialmente fonêmica porque neutraliza diferenças fonéticas existentes na fala, que não são distintivas, e reproduz as diferenças fonéticas que são distintivas. Tem também natureza parcialmente ideográfica, pois a regularidade ortográfica pode ser regida por coerência lexical e, se considerada do ponto de vista sincrônico, tem natureza arbitrária.

Tendo esse fato em vista, Lemle (1998, p.13-15) aponta capacidades necessárias para a alfabetização. Conforme a autora, para alfabetizar-se a criança deve ter a capacidade de: saber o que representam os risquinhos pretos numa página em branco (idéia de símbolo); discriminar as formas das letras; distinguir os sons da fala; ter a consciência da unidade palavra; e, ainda, estabelecer a organização da página escrita.

A ortografia surge desse congelamento da grafia das palavras, como afirma Cagliari (1999), e assim a escrita perde sua característica básica de ser uma escrita pelos segmentos fonéticos, fixando a forma da palavra, independentemente de como o escritor fala ou o leitor diz o que lê. O que acontece é uma defasagem entre sons e letras, pois a escrita caracteriza-se por resistir a mudanças e alterações, enquanto a oralidade tem como característica a variação. Também há a necessidade de se ter a consciência da unidade palavra para o estabelecimento da ortografia, já abordada por Lemle (1998), e que é reforçada por Cagliari (1999). Identificar a palavra, segundo este, “é o primeiro passo para se lidar com ortografia” (p.66). É que na fala as pausas seguem padrões *entoacionais* e raramente se falam palavras separadas por pausas.

Sabemos que as crianças precisam aprender a escrever ortograficamente e a produzir textos adequados à tradição cultural; portanto cabe à escola não deixar o aluno escrever como bem entender. É necessária *a intervenção intencional do professor* (Varella, 1995a, p. 10). O aluno não precisa saber a grafia de todas as palavras, mas de algumas ele não pode deixar de saber. Para que isso aconteça, é importante que o professor entenda o que significa um sistema ortográfico e inclusive conheça o seu histórico para melhor orientar seu aluno. Nesse sentido, passamos a abordar o histórico de ortografia do Português Brasileiro.

2.2 Histórico da ortografia do Português Brasileiro

A Língua Portuguesa veio do latim. Antes de os romanos chegarem à Península Ibérica não se sabe quais línguas eram faladas ali. Os romanos estabeleceram colônias e implantaram a sua cultura, a latina. Os árabes vieram depois e dominaram a península do século V ao século XII. Durante essa época, Portugal era uma província dominada pela Espanha. Em seguida à expulsão dos árabes, Portugal independizou-se da Espanha e o latim foi fixando-se nessa colônia. No século XII, já se distinguiu o espanhol do Português.

No final da Idade Média, o latim era usado em documentos oficiais, em livros e circunstâncias muito especiais. O povo, por sua vez, compreendia cada vez menos o latim e usava quase exclusivamente o Português. As pessoas que sabiam latim escreviam dentro das normas estabelecidas, entretanto um latim diferente do clássico.

Como o latim podia ser escrito, poderia ser usado o mesmo sistema para adaptações na escrita do português, do espanhol e do francês. Porém, como salienta Cagliari (2002), essas línguas pareciam dialetos do latim e a independência desses povos fez com que a língua vernácula ocupasse o lugar da norma culta, que antes era o latim clássico (p. 343). Com o surgimento das primeiras obras literárias nas línguas vernáculas, o latim, por volta do século XI, era usado apenas em algumas obras científicas.

Como Português não era latim, algumas modificações, sobretudo nas relações entre letras e sons, eram inevitáveis no sistema de escrita. A ortografia depois iria definir o valor das letras no sistema de escrita da nova língua.

Quando se começou a escrever a Língua Portuguesa, algumas letras do latim clássico já estavam em desuso e já eram empregadas as letras **j**, **k**, **w**, **y** e **u**, bem como se diferenciavam o **c** e **ç**, distinguindo a sua pronúncia. As publicações do século XVI seguiam o modo de escrever do autor, que grafava as palavras como achava melhor; as grafias eram predominantemente fonéticas, usavam-se as letras latinas para transcrever a pronúncia do Português da época.

Já em um segundo período, do século XVI até 1904, a falta de ortografia oficial provocou longa discussão sobre a maneira de se grafarem as palavras. Com o Classicismo, aparece um modo de escrita etimológica, pois se desejava retratar as origens gregas e latinas das palavras. São daí os **ch**, **ph**, **th**, **y**, **k** e **w** com que se grafavam muitas palavras até recentemente. A pronúncia, nesse período, já não interessava tanto.

Entretanto, na segunda metade do século XIX, como a fonética era a orientadora dos trabalhos lingüísticos, começaram a aparecer propostas para tornar a escrita mais simples e mais fonética. Assim, em 1904, o livro de Gonçalves Viana, intitulado *Ortografia nacional – simplificação e uniformização das ortografias portuguesas*, teve tão ampla repercussão, que em 1907, a pedido do Governo, a Academia Brasileira de Letras tentou uniformizar a ortografia brasileira, sendo regulamentada somente em 1912. Portugal fez o mesmo. Com a intervenção do Governo brasileiro, obrigou-se a seguir o que foi imposto.

A partir dessa posição oficial, ocorreram modificações da ortografia da língua em 1912, 1915, 1919, 1929, 1931, 1938, 1943, 1945, 1955 e em 1971. Em 1955, houve uma proposta de acordo para unificar as ortografias de Portugal e do Brasil. O acordo não agradou e uma nova lei propôs que o Brasil voltasse ao sistema ortográfico de 1943 e que Portugal ficasse com o de 1945. Em 1971, um parecer conjunto das Academias do Brasil e de Portugal introduziu pequenas modificações na ortografia dos países, como a queda do acento diferencial. Conforme a opinião de Cagliari (1999), seria melhor aceitar as duas ortografias como “oficiais”, a de Portugal e a do Brasil, sem modificar nada.

2.3 Relação ortografia/Fonologia

Como acreditamos que há relação entre o sistema fonológico e a sua representação ortográfica, tratamos questões pertinentes a esse sistema nesta seção.

2.3.1 Fonética e Fonologia

A Fonética e a Fonologia são duas ciências que se dedicam ao estudo dos sons produzidos pelos falantes de uma língua, entretanto cada uma tem uma finalidade diferente. A Fonologia é uma ciência que tem como objeto de estudo a forma como cada língua organiza os sons. Segundo Matzenauer-Hernandorena (1999, p. 12), a Fonologia

detém-se nos sons capazes de distinguir significados – tradicionalmente designados fonemas – e na forma como se organizam para formar unidades maiores, bem como nas variações que esses fonemas podem apresentar.

Portanto a Fonologia tem como objeto a forma, o funcionamento dos segmentos e das sílabas na constituição de morfemas, palavras e frases. Já a Fonética é uma ciência que tem como objeto a realidade física dos sons da fala. Do ponto de vista articulatório, a Fonética verifica como são articulados ou produzidos os sons pelo aparelho fonador; sob o ponto de vista acústico, analisa as propriedades físicas da sua produção e propagação; do ponto de vista auditivo trata da recepção dos sons (ibidem, p.11).

Tendo em vista que a fonética focaliza os sons produzidos e a fonologia detém-se nos fonemas, pode concluir-se que os usuários empregam e percebem os sons com base na fonologia, pois o fazem a partir da função que os sons desempenham na língua; com esse fundamento pode-se entender por que a escrita alfabética é baseada na fonologia.

Ao abordar as competências necessárias para a alfabetização, Lemle (1998) apresenta como primeiro problema o de compreender que todo sistema alfabético se caracteriza por segmentos gráficos representarem fonemas da língua. São as complicadas relações entre sons e letras, no dizer da autora.

2.3.2 Relações entre sons da fala e letras do alfabeto

Existem três tipos de relação entre fonemas e letras do alfabeto que constituem o sistema ortográfico do português, segundo Lemle (1998, p.17). Nesse texto, Lemle, em lugar de “fonema”, usa a expressão “som da fala”.

O primeiro tipo é a relação biunívoca entre letra e fonema, a qual estabelece estas correspondências: cada letra com seu fonema; cada fonema com sua letra correspondente. O fonema é representado entre barras inclinadas (/ /). Essa relação de correspondência biunívoca só se realiza em poucos casos. São desse grupo as letras cujos fonemas só têm uma representação, a qual só a eles corresponde. Em (1) temos esse grupo de letras, segundo Silva (1981).

(1) $p \rightarrow /p/$: pato, reparto

$b \rightarrow /b/$: bato, debato

$t \rightarrow /t/$: torta, trator

$d \rightarrow /d/$: dedo, abriu

$f \rightarrow /f/$: foto, confuso

$v \rightarrow /v/$: aviso, viver

$nh \rightarrow /ɲ/$: amanhã, vinho

$lh \rightarrow /ʎ/$: filha, molho

Desse grupo, Lemle (1998, p. 17) exclui $nh \rightarrow /ɲ/$ e $lh \rightarrow /ʎ/$; inclui no seu lugar a [a].

Aliamo-nos à Silva (1981), uma vez que a letra **a** pode representar a vogal oral e a vogal nasalizada, como mostra a seguinte representação, não havendo nesse caso, portanto, relação de *um* para *um*, como é mostrado em (2).

(2)

↗ [a]
<i>a</i>
↘ [ã]

Consideramos que em $nh \rightarrow /ɲ/$ e que em $lh \rightarrow /ʎ/$ ocorre uma relação biunívoca.

Ressaltamos que em relação a $/ʎ/$, embora também esse segmento sofra variação fonética, sua codificação é somente representada pelas letras *lh*, o que motivou a inclusão de *lh* no grupo de letras com relação biunívoca em relação aos fonemas que apresentam.

O segundo tipo de relação é o de que uma letra representa diferentes fonemas, conforme a posição, bem como um fonema é representado por diferentes letras também segundo a posição. São exemplos do primeiro fato as seguintes ocorrências, que podem ser formalizadas segundo o modelo da Fonologia Gerativa Clássica: $s \rightarrow [s] / \#$ — (Ex.: sala); e $s \rightarrow [z] / V$ — V (Ex.: asa).

O terceiro tipo de relação possível entre fonemas e letras mostra uma relação de concorrência, já que mais de uma letra, na mesma posição, pode servir para representar o mesmo fonema. Para exemplificar, citamos as palavras *brasa*, *azedo* e *exame* em que as letras **s**, **z** e **x**, respectivamente, representam o fonema /z/ intervocalicamente.

Um outro aspecto a considerar no sistema ortográfico do português é quanto à variação dialetal e a arbitrariedades nas relações entre fonemas e letras. Exemplificando: caso se faça parte de uma comunidade lingüística que mudou o /l/ em final de sílaba para [w], para escrever uma palavra com **u** ou com **l** nessa posição, deve-se tomar uma decisão foneticamente arbitrária; a motivação dessa letra é unicamente fonológica.

Segundo Kato (1999), nossa escrita é motivada fonemicamente porque sons não distintivos, que são realizações de um mesmo fonema, têm a mesma grafia. Exemplo: na palavra *lava*, temos a pronúncia [a] na primeira ocorrência e [ə] na segunda. No entanto, os dois sons são variantes do mesmo fonema; sua representação ortográfica é feita sempre com a letra **a**.

Mas também se aceita que a escrita alfabética seja fonêmico-fonética. Um exemplo de motivação fonêmico-fonética é referente ao /p/ que sempre se realiza como [p]; assim, sempre que é empregada a letra **p**, representa tanto o fonema /p/ como a sua realização fonética [p].

Um exemplo de motivação unicamente fonética ocorre quando se escreve *onde* com **n** e *bomba* com **m**; tanto o [n] como o [d] são consoantes alveolares, assim como o [m] e o [b] são bilabiais. A representação ortográfica da consoante nasal mostra, portanto, que adquire o ponto de articulação do segmento seguinte, ou seja, a qualidade de nasalização que fecha uma

sílaba tem seu ponto de articulação determinado pelo contexto. Nessa posição, esse segmento não é distintivo na língua.

Se alguém não nativo pronunciar a nasal de *bomba* de maneira não-bilabial, o significado não se altera porque esse traço não é distintivo em coda silábica, como o é em *amo* e *ano*, ou seja, na posição de ataque silábico.

2.3.3 O sistema fonológico do Português

Aceitando-se que a escrita alfabética seja fonêmico-fonética, conforme Kato (1999), é possível entender-se que os usuários da língua, especialmente os menos escolarizados, tenham a tendência a pensar que a escrita tem motivação fonética, ou seja, que codifica os sons produzidos pelos falantes. Seguindo esse entendimento, os falantes da língua passam a representar, na escrita, as regras fonológicas que caracterizam o funcionamento do sistema lingüístico em diferentes formas dialetais.

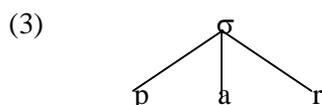
A Fonologia do Português compreende regras que atingem vogais e consoantes, em diferentes posições na estrutura da sílaba. Em virtude de essas regras originarem formas fonéticas diferentes das representações fonológicas dos itens lexicais da língua, muitas vezes, passam a ser representadas também no sistema ortográfico, ocasionando desvios com relação à escrita considerada padrão. Esse desvio, nesta pesquisa, é denominado de *alteração ortográfica*.

Assim sendo, é necessário que sejam esclarecidos aspectos basilares relativos ao funcionamento da sílaba do português, bem como ao comportamento de segmentos da língua, sejam vogais ou consoantes.

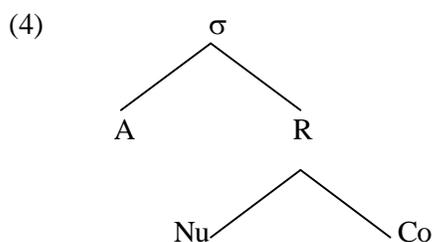
2.3.3.1 A sílaba do Português

Na relação fonologia/ortografia, também é preciso considerar a estrutura silábica, uma vez que as consoantes da língua têm comportamento diferente, condicionado pelo constituinte silábico que podem integrar.

Em relação à sílaba, há basicamente duas teorias: a autosegmental e a métrica (Collischonn, 1999). A teoria autosegmental pressupõe camadas ou níveis hierárquicos independentes (Kahn, 1976). Uma dessas camadas representa as sílabas (indicadas por σ) e a ela estão ligados os segmentos de forma direta, conforme pode ser visto em (3).



Segundo a teoria métrica da sílaba (Selkirk, 1982), uma sílaba consiste em um ataque (A) e em uma rima (R). A rima apresenta núcleo (Nu) e coda (Co). O Nu é a única categoria que não pode ser vazia. Em (4) está a representação da sílaba de acordo com essa proposta teórica.



Constata-se que há diferença de tratamento no relacionamento entre os elementos internos da sílaba. Na primeira teoria, o relacionamento entre os elementos é de igualdade; já na segunda teoria, há um relacionamento mais estreito entre a vogal do núcleo e a consoante da coda do que entre a vogal e a consoante do ataque.

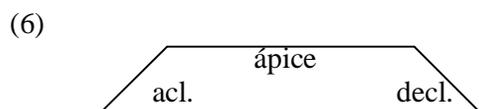
Apesar de não haver unanimidade quanto à estrutura interna da sílaba (Collischonn, 1999), os pesquisadores concordam que a sílaba tem papel central na hierarquia fonológica.

Também quanto ao molde silábico, não há acordo entre os autores em se tratando de número máximo de elementos que uma sílaba possa conter.

Segundo refere Collischonn (1999, p. 107), os padrões silábicos do português são os mostrados em (5), sendo que CV (consoante – vogal) é o padrão silábico mais geral:

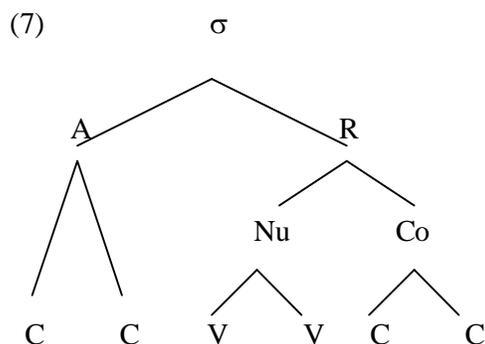
(5)	V	é
	VC	as
	VCC	instrumento
	CV	lá
	CVC	serviço
	CVCC	perspectiva
	CCV	brisa
	CCVC	fresta
	CCVCC	transparente
	VV	outono
	CVV	jeito
	CCVV	trouxa
	CCVVC	hebreus

O molde silábico do Português, conforme Câmara Jr. (1970), mostra que a sílaba é formada de um aclave, de um ápice e de um declive, conforme pode ser visto em (6).



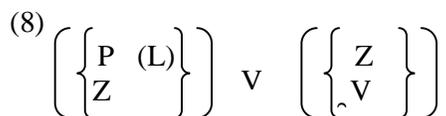
O ápice é constituído por uma vogal; o aclave é constituído por uma ou duas consoantes e o declive é constituído por uma das seguintes consoantes: /S/, /r/, /l/ ou, conforme Collischonn (1999, p. 108), pela semivogal [j, w].

Câmara Jr. (1970) considera ainda que há possibilidade de consoante nasal no declive, pois, para o autor, as vogais nasais são fonologicamente “vogal fechada por consoante nasal”. Portanto, admite até 6 segmentos na sílaba, cuja estrutura, transportada para representação arbórea, fica conforme está em (7).

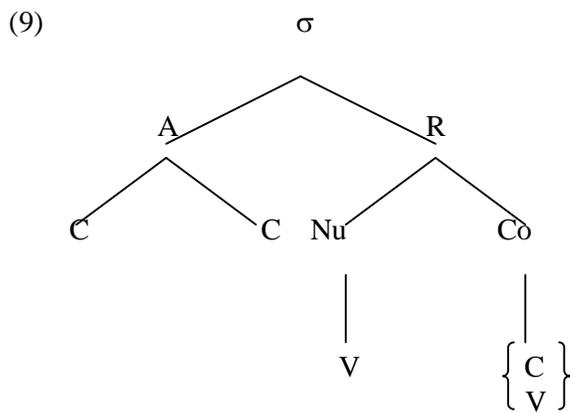


Este molde é inadequado, uma vez que no Português não há seqüência de ditongo e duas consoantes. Esse molde exige restrições a fim de que seqüências não permitidas na língua sejam evitadas, como, por exemplo: *sairs, *teuls.

Existem dois moldes para a sílaba portuguesa, segundo Lopez (1979). Um para a sílaba subjacente e outro para a sílaba da superfície. A subjacente permite até quatro elementos: dois no ataque e dois na rima. O molde da sílaba, segundo a autora, é representado em (8).



Os símbolos P, L, Z representam respectivamente: plosivas e fricativas labiais; líquidas; soantes e sibilantes. $\underset{\sim}{V}$ representa um glide. Os parênteses indicam que o que está envolvido por eles é opcional. As chaves indicam diferentes alternativas de preencher um mesmo constituinte, em que uma exclui a outra. Na representação arbórea, o molde é traduzido à formalização em (9).



Esse molde é reduzido em relação ao de Câmara Jr. (1970). É restritivo demais, segundo Collischonn (1999, p. 109), porque exclui as sílabas existentes como em *meus*, *pois*, *holocausto*. Na forma fonética, segundo Lopez (1979), o molde muda, admitindo três elementos no ataque, como em *criando* [krjãŋdo], cujo terceiro elemento é um glide derivado de uma vogal subjacente e o molde silábico fica conforme (10) mostra.

(10)

$$\left(\left\{ \begin{array}{l} P \\ Z \end{array} \right. (L) \right\} (G) V \left(\left\{ \begin{array}{l} Z \\ \tilde{V} \end{array} \right. \right)$$

Esse molde silábico permite as seqüências de consoantes no ataque de plosivas mais líquidas, todavia os grupos /t/ , /d/ e /v/, embora permitidos pelo molde, ficam restritos a nomes próprios de origem estrangeira (Collischonn, 1999). Outra restrição em português é a ausência de /ɲ/ e /ʎ/ em posição inicial de palavra, exceto em alguns empréstimos. O molde em (9) também deveria incluir a possibilidade de uma ramificação da coda, registrando que somente a fricativa coronal pode ocupar a segunda posição desse constituinte silábico.

2.3.3.2 O sistema vocálico do Português

Há muitas regras fonológicas que atuam sobre o sistema das vogais no português do Brasil, conforme Battisti e Vieira (1999). As vogais que mais sofrem essas regras são as vogais médias: ora alternam entre si, ora alternam com as vogais altas.

Câmara Jr. (1970, p. 31) classifica as vogais a partir da posição tônica, uma vez que é essa posição que dá plenitude e maior nitidez aos traços distintivos vocálicos. Há, portanto, segundo o autor, 7 vogais na posição tônica, as quais se reduzem a 5 diante de consoante nasal na sílaba seguinte. Essas vogais constituem um sistema em que se tem a vogal /a/ como vértice mais baixo de um triângulo de base para cima, pois não existe avanço ou elevação considerável da língua. Existem as vogais anteriores, que exigem um avanço da parte anterior da língua e sua elevação gradual, e as posteriores, que exigem um recuo posterior da língua e sua elevação gradual. Conforme a articulação da língua, as vogais são classificadas em anteriores, central e posteriores; já a elevação gradual da língua classifica as vogais em baixa, vogais médias de 1º grau, vogais médias de 2º grau e vogais altas. A disposição está representada em (11) para as vogais em posição tônica (idem, p. 33):

(11)	Não-arredondadas		arredondadas	
	altas	/i/		/u/
	médias	/e/		/o/ 2º grau
	médias	/ɛ/	/ɔ/	1º grau
	baixa		/a/	
		anterior	central	posterior

O conjunto de vogais diante de consoante nasal aparece em (12) (id. ibid.):

(12)	altas	/i/		/u/
	médias	/e/		/o/
	baixa		/a/	
		anterior	central	posterior

Ao analisarmos os dois sistemas vocálicos aqui representados, notamos que, quando em posição tônica, os sons vocálicos criam oposições entre as 7 vogais da língua, como mostram os seguintes exemplos: p[a]la, p[e]la, p[ɛ]la, p[i]la, p[o]ço, p[ɔ]lo, p[u]lo. No entanto, se imediatamente após a vogal vier uma consoante nasal, desaparece a oposição entre as vogais médias, permanecendo as vogais de 2º grau apenas: ent[e]nda, mas não *ent[ɛ]nda; t[o]mbo, mas não *t[ɔ]mbo.

Em posição átona, o número de vogais fica reduzido, pois algumas oposições são suprimidas, porque há a perda de um traço distintivo, reduzindo-se dois fonemas a uma só unidade fonológica. Exemplos: p[ɛ]dra – p[e]dreiro; m[ɔ]ra – m[o]rador. Tal supressão de oposição fonológica, Câmara Jr. (1970) denominou-a *neutralização*, seguindo os pressupostos teóricos da Escola de Praga. O quadro resultante, portanto, é semelhante ao conjunto de segmentos vocálicos em funcionamento diante de consoante nasal, compreendendo ambos os sistemas 5 vogais.

Na posição pretônica, constata-se, além da neutralização em que se perdem as vogais /ɛ / e /ɔ/, a *harmonia vocálica*, ou seja, as vogais médias pretônicas podem elevar-se por assimilação à altura da vogal alta da sílaba que as segue imediatamente, isto é, as vogais médias assumem o traço [+alto] do segmento vizinho. Por exemplo: v[e]stido ~ v[i]stido; v[o]lume ~ v[u]lume. Essa variação, entretanto, não provoca alteração no sistema, como a neutralização, porque é uma regra variável.

As vogais /e/ e /o/, em hiatos formados com um /a/ tônico, tendem a manifestar-se como [i] e [u], segundo Câmara Jr. (idem). É o caso, por exemplo, de *homenagear* homenag[i]ar e *coroar* cor[u]ar.

Em posição postônica não-final ocorre a neutralização entre as vogais posteriores /o/ e /u/: apóstolo – apóst[u]lo. Para o referido autor, a oposição entre /o/ e /u/ é apenas convenção

da escrita. O sistema vocálico em posição postônica não-final aparece, segundo Câmara Jr., representado em (13).

(13)	altas	/i/		/u/
	médias	/e/	–	
	baixa		/a/	
		anterior	central	posterior

Em sílabas átonas finais, as vogais, seguidas ou não de /S/, reduzem-se a três, de acordo com Câmara Jr., pois ocorre a neutralização entre as vogais médias e as altas. Ex.: roub[a], roube- roub[i], roubo- roub[u]; varr[a], varre- varr[i], varro - varr[u]. O quadro das vogais em posição postônica final, fica, pois, segundo Câmara Jr., conforme está em (14).

(14)	altas	/i/		/u/
	baixa		/a/	
		anterior	central	posterior

Entretanto, para a análise dos dados da presente pesquisa, adota-se a posição de Vieira (1997, 2002) que, a partir de estudo sobre o comportamento das vogais no Rio Grande do Sul, região da presente pesquisa, defende que o português falado no Estado apresenta dois sistemas vocálicos: um constituído por 7 vogais, quando os segmentos vocálicos estão em posição tônica – conforme aparece em (11) –, e outro constituído por 5 vogais, quando os segmentos vocálicos estão em posição átona ou quando antecedem segmento nasal, conforme é mostrado em (12). Segundo a autora, na fala gaúcha, em posição átona, os conjuntos de quatro e de três vogais, referidos respectivamente em (13) e (14), registram-se como decorrência de regras variáveis, não devendo ser tomados como integrantes da fonologia.

2.3.3.2.1 As vogais nasalizadas

A nasalidade das vogais em Português resulta do contato da vogal com uma consoante nasal adjacente, mas, conforme Câmara Jr., faz-se necessária a distinção entre a nasalidade transmitida por uma consoante nasal na mesma sílaba e a que resulta do contato com nasal consoante na sílaba seguinte. Com base nessa diferença, na palavra *linda*, a emissão nasal da vogal é fonológica, tem valor distintivo, pois *linda* tem significado distinto de *lida*; já no caso da palavra *fama*, a emissão nasal da vogal não provoca distinção de sentido, portanto, não é fonológica. Para Câmara Jr., a vogal nasal fonológica é o conjunto de vogal seguida de consoante nasal na mesma sílaba.

Para o autor, a consoante nasal em posição de coda silábica pode assumir o ponto de articulação da consoante subsequente: labial, dental, velar ou palatal. Em função desse processo assimilatório, a consoante nasal de travamento é um arquifonema, ou seja, um fonema não plenamente especificado, representado por /N/, simbolizando a neutralização dos traços articulatorios de ponto de articulação da nasal a qual, no entanto, na posição de ataque silábico, é especificada, correspondendo às três consoantes nasais do sistema fonológico do português: /n/, /m/, /ɲ/.

Entretanto, Lopez (1979) e Mateus (1975) interpretam a nasal pós-vocálica como consoante plenamente especificada, isto é, como coronal, que é o ponto de articulação que se manifesta em vocábulo derivado. Essa proposta é sustentada em alternâncias do tipo *rim – renal, jardim – ajardinar*.

Nos termos da Fonologia Autossegmental, o entendimento é de que falta à consoante nasal o nó de ponto de articulação, ou seja, o segmento nasal em coda é subespecificado quanto ao ponto de articulação, uma vez que, na seqüência de nasal e consoante, a nasal assimila o ponto de articulação da consoante seguinte (Battisti e Vieira, 1999, p.165). Essa é a posição adotada também no presente trabalho.

Deve salientar-se que a presença de um segmento com o traço [+nasal] motiva também uma assimilação: a vogal precedente à consoante nasal assimila a nasalidade do segmento que a segue (Exemplo; *campo* [kõmpu]).

2.3.3.2.2 As vogais do Português na visão autossegmental

Na visão autossegmental, as distinções de altura são representadas através de traços de abertura. Conforme Wetzels (1992, p. 22), seguindo a posição defendida por Câmara Jr. (1970), as vogais tônicas do Português têm a categorização representada em (15).

(15)	abertura	i/u	e/o	ɛ/ɔ	a
	aberto 1	–	–	–	+
	aberto 2	–	+	+	+
	aberto 3	–	–	+	+

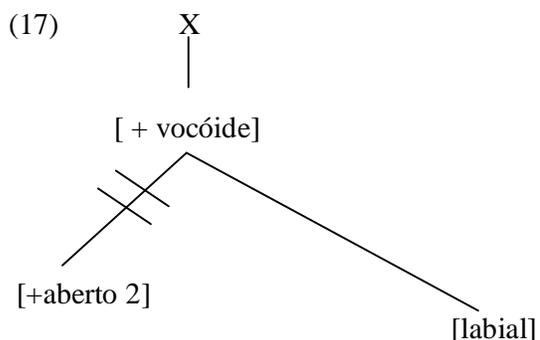
Portanto, a distinção entre as vogais médias altas e baixas dá-se pelo traço [\pm aberto 3], pois as vogais médias baixas, em oposição às médias altas, apresentam a presença dessa propriedade. Ao desfazer-se a oposição média alta/média baixa, ou seja, eliminando-se o traço [\pm aberto 3], tem-se um sistema de 5 vogais e não de 7. A neutralização de vogais átonas pretônicas no Português é representada assim por Wetzels, conforme se vê em (16).

(16)	[–acento 1]
	X
	[+ vocóide]
	⊕
	[+ aberto 3]

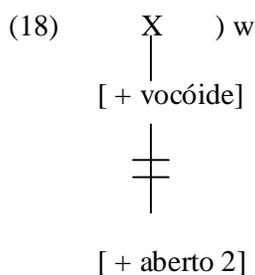
Por essa regra, a vogal que não for tônica será desassociada de [+aberto 3], e adquire, por um a regra de redundância, o traço [–aberto 3], manifestando-se [–ab 1, +ab 2, – ab3]. É o

que ocorre, por exemplo, em palavras como ab[ɛ]rto → ab[e]rtura, p[ɔ]bre → p[o]breza.

Ainda há regras que dão conta da neutralização, defendida por Câmara Jr. (1970), das postônicas não-finais e das postônicas em final de palavra. Wetzels (1992) representa assim a regra da vogal postônica não-final de acordo com a formalização em (17).



O que ocorre é que a distinção entre [o] e [u] é perdida. Há a neutralização da oposição entre essas vogais, como mostram os exemplos símb[u]lo, paráb[u]la. Em alguns dialetos, o traço [labial] não condiciona a regra e as duas vogais médias altas passam a ser variavelmente atingidas, conforme mostram os exemplos parâm[i]tro, inúm[i]ras. A regra que neutraliza a distinção entre vogais médias e altas, desassociando [aberto 2] em posição final é representada como está em (18), conforme Wetzels (1992).



As palavras pared[e] → pared[i], mat[o] → mat[u].exemplificam a aplicação da regra. Entretanto, a regra não se aplica quando a sílaba final é pesada. Não ocorre a neutralização, por exemplo, em: revólv[e]r, pôst[e]r, viáv[e]l.

Assim, temos as três regras de neutralização segundo a visão autosegmental, confirmando a análise já referida anteriormente feita por Câmara Jr.: a regra que converte

vogais médias baixas [ɛ] e [ɔ] em médias altas [e] e [o], em posição átona; a regra que, em posição postônica não-final, converte a vogal labial [o] em vogal alta [u] e em alguns dialetos também faz com que a vogal [e] seja convertida em [i]; a regra que, em posição postônica final, torna as vogais médias [e] e [o] em vogais altas [i] e [u]. Chega-se, assim, conforme Wetzels (1992), ao sistema vocálico representado em (19).

(19) /i, u, e, o, ɛ, ɔ, a/	Tônicas
/i, u, e, a/	Postônicas não finais
/i, u, e, o, a/	Pretônicas
/i, u, a/	Postônicas finais

Salienta-se que, no presente trabalho, conforme já foi referido na seção 2.3.3.2, seguimos Vieira (1997, 2002), adotando-se o funcionamento de apenas dois subsistemas vocálicos na fonologia do Português: o conjunto de 7 vogais na posição tônica e o conjunto de 5 vogais em posições átonas.

2.3.3.3 O sistema consonantal do Português

Consoante é o elemento que se combina com a vogal silábica para formar a sílaba, conforme Câmara Jr. (1970). De acordo com a posição que ocupa na palavra, a consoante manifesta diferenças articulatórias. Ela pode ocupar as posições: pré-vocálica, intervocálica e pós-vocálica.

Conforme Monaretto, Quednau e Hora (1999), a posição intervocálica é a mais favorável ao aparecimento das consoantes; Câmara Jr. diz que o sistema consonantal da língua é extraído da posição intervocálica, da qual *obtemos 19 fonemas consonânticos portugueses, assinalados por numerosas séries opositivas* (1970, p. 38). São: /p/, /b/, /t/, /d/, /k/, /g/, /f/, /v/, /s/, /z/, /ʃ/, /ʒ/, /m/, /n/, /ɲ/, /l/, /ʎ/, /r/, /r/.

Na posição pré-vocálica em início de vocábulo, o número de consoantes do Quadro 1 é reduzido devido à neutralização das oposições entre /r/ forte e /r/ brando, entre líquida dental e palatal e entre nasal dental e palatal. Não ocorrem /r/ brando, /ʎ/ e /ɲ/ palatais em início de palavra. A seguir apresenta-se as consoantes pré-vocálicas que estão licenciadas para ocupar a posição de início de vocábulo: /p/, /b/, /f/, /v/, /m/, /t/, /d/, /s/, /z/, /n/, /l/, /k/, /g/, /ʃ/, /ʒ/, /r/.

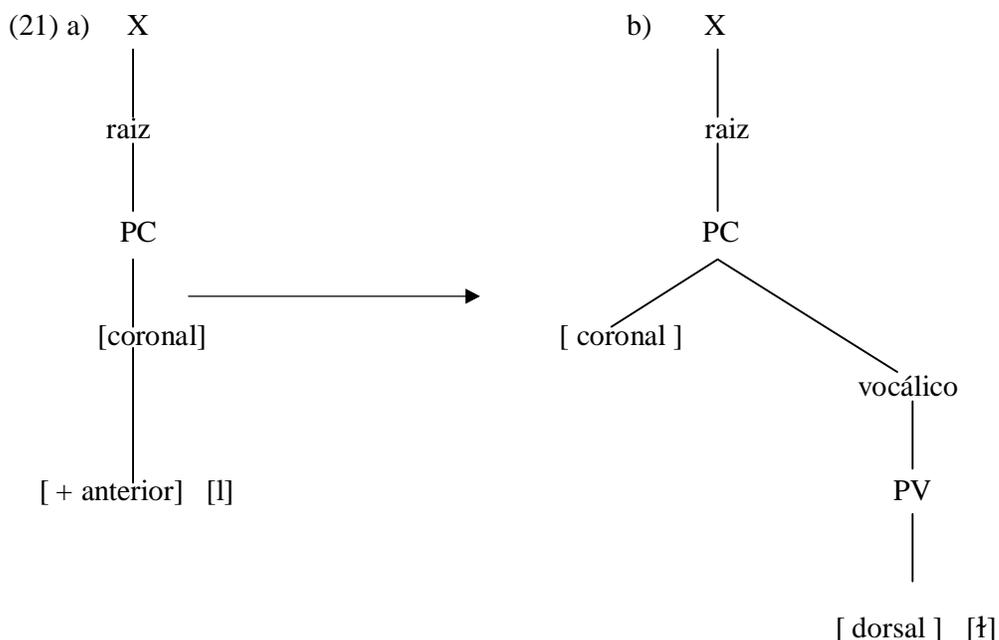
Para ocupar a posição de segunda consoante em sílaba com estrutura CCV são licenciadas, no português, somente duas consoantes: /l/ e /r/. Quando a consoante está em posição pós-vocálica, há um menor número de oposições, reduzindo o Quadro 1 mais ainda, pois permanecem a líquida lateral não-palatalizada /l/, com as variantes [ɫ] ou [w]; a líquida não-lateral /r/, com as variantes velar [x], uvular [R] ou faríngeo [h]; a fricativa coronal /S/, com as variantes [s], [ʃ], [z], [ʒ]; e a nasal /N/, com variantes de diferentes pontos de articulação. Segundo Câmara Jr. (1970), as quatro fricativas se reduzem a uma só unidade fonológica, um arquifonema representado por /S/.

A nasal pós-vocálica, segundo esse mesmo autor, também pode ser interpretada como um arquifonema, transcrito pela letra maiúscula do fonema não-marcado /N/. O quadro das consoantes pós-vocálicas fica reduzido, segundo a visão estruturalista de Câmara Jr. (1970, p. 42), ao conjunto mostrado em (20).

(20) /S/ /N/ /l/ /r/

No Português, as consoantes, na sua maioria, são segmentos simples, exceto as oclusivas palatalizadas, as laterais velarizadas e, conforme Wetzels (1997), as laterais e nasais palatais. Consoantes simples, de acordo com o modelo autossegmental, são aquelas que apresentam apenas uma articulação oral, sob o mesmo nó de raiz; consoantes complexas possuem mais de uma articulação oral, podendo ser ambas articulações consonantais ou uma

vocálica, sob um único nó de raiz. Pode-se fazer a comparação entre uma consoante simples e uma complexa, observando-se as representações em (21) (Monaretto, Quednau, Hora, 1999).



Em 21 (a) temos a lateral coronal como consoante plena; em 21 (b) aparece a lateral velarizada, cujo traço primário de ponto de articulação de consoante – traço [coronal] – está ligado diretamente a PC; entretanto essa consoante possui também traços de ponto de articulação de vogal (PV), e, portanto, caracteriza-se como uma consoante complexa.

2.4 Ortografia, texto, destinatário

Se o ensino das letras for muito dissociado dos usos da leitura na vida social, certamente o aluno *conclui que se aprende a ler e a escrever para passar de ano* (Carvalho, 2000, p. 14). Em relação a essa distância entre o ensino da escrita e o uso da língua na sociedade, afirma Soares (1995, p. 13) que

quando se chega na escola, pessoas começam a escrever para nada.

(...) porque o professor diz que é para escrever. Ele [o aluno], então,

escreve para o professor, ou (...) para o lápis vermelho do professor, sobre o que não quer escrever, ou não está interessado em escrever, e sabe que a pessoa que vai ler não está interessada em ler.

Concluimos que há necessidade de demonstrar-se que a leitura e a escrita têm uma função no presente, não apenas no futuro. Essa atitude levará a aluno a ter maior motivação para a aprendizagem. É de suma importância, portanto, que se reflita sobre o fato de que na escola tradicional a tendência é de que se escreva nada para ninguém.

Quando entendermos isso, talvez comecemos a oferecer aos alunos projetos que contem com algum receptor dos textos escritos, um leitor em potencial, um destinatário real. É preciso criar situações em que o aluno tenha um interlocutor e então possa assumir o papel de escritor para que o ato de escrever se torne, o mais possível, real, pois, fora dos muros escolares, é inimaginável que alguém escreva “para ninguém”. Segundo Kaufman e Rodrigues (1995, p.15),

sempre há um destinatário dos materiais escritos: esse destinatário pode ser outra pessoa ou quem escreveu (quando escrevemos para não esquecer algo ou para organizar algum tema que estamos estudando).

Como a escrita possibilita materializar a linguagem para o sentido da visão, possibilitando sua fácil retomada, o emissor pode tomar distância de seu próprio discurso, o que não ocorre quando se trata do discurso oral. A escrita permite que o emissor decida o que vai escrever e qual a forma adequada de escrever o que quer, segundo o objetivo desejado. O texto escrito pode ser lido, relido, corrigido, reescrito, reorganizado, para se poder dizer o que se quer cada vez melhor.

O ideal, portanto, é que, na escola, o receptor dos materiais escritos não se limite apenas a professores e a pais leitores. Se os potenciais leitores não estão presentes para que o

emissor explique o que não foi possível entender, isso o desacomodará no sentido de escrever o texto da melhor maneira, tanto em se tratando de correção gramatical, quanto da adequação e da pertinência das formas lingüísticas empregadas, requisitos indispensáveis ao texto e à comunicação eficaz da mensagem.

No presente estudo, entendemos o destinatário real como o receptor que “olha” o texto como veículo de comunicação efetiva, que cumpre uma função social. O destinatário virtual é o receptor que “olha” o texto como processo de produção lingüística, de exercício de linguagem em sua manifestação escrita, visando, também, ao desenvolvimento da capacidade de uso da língua escrita e à avaliação escolar.

2.5 O processo de aquisição da escrita

Para ensinar a escrita, é imprescindível que o professor tenha conhecimento quanto ao que ocorre nessa aprendizagem e em seus processos. A preocupação com a língua humana é antiga e desde o início as hipóteses sobre sua aquisição vinculam-se às concepções de sua natureza. Seria a língua regida pela natureza ou pela convenção social?

A lingüística moderna pergunta se a língua é inata no homem ou adquirida culturalmente. Se é adquirida culturalmente,

‘qual é a natureza dessa aprendizagem?’; se é parcialmente inata, ‘O que e quanto do que sabemos já está biologicamente programado e quanto é adquirido em contato com o ambiente?’ (Kato, 2000, p 100).

As teorias da aquisição não objetivam explicitamente o estudo da aquisição da escrita, portanto, cabe analisar até que ponto são relevantes para o estudo da aprendizagem da escrita.

Em relação à tese inatista, temos a proposta de Chomsky (1981), a visão biológica de Lenneberg (1964) e a teoria evolucionista de Bickerton (1981). Para Chomsky, o ser humano vem programado biologicamente para desenvolver determinados tipos de gramática. O fato de a criança atingir gramáticas perfeitas, mesmo quando o estímulo ambiental é falho e fragmentado, é uma evidência das mais fortes para o sustento da tese inatista. Retomando-se aqui a conhecida dicotomia competência/desempenho, tem-se que o conhecimento da gramática diz da ‘competência’ do falante, enquanto o uso que se faz do conhecimento diz do ‘desempenho’.

Portanto, para os inatistas, conhecimento e comportamento lingüístico são geneticamente determinados. Entretanto, Kato (ibidem) afirma que a tese inatista não tem relevância para a aprendizagem da escrita, já que *esta não pode ser postulada como inata ao homem, uma vez que há culturas ágrafas no mundo* (p. 101).

Lenneberg (1964) também é a favor da tese inatista. Baseia-se o autor na comparação entre a aquisição da fala, de um lado e, de outro, do andar e do escrever. Andar, segundo ele, é geneticamente herdado; o escrever é culturalmente adquirido. Falar é uma capacidade inata e ler e escrever não o são. Isso, no entanto, é questionado, pois falar exige estimulação do ambiente, assim a capacidade da fala pode ser considerada culturalmente adquirida. Ainda afirma o autor que a fala é uma capacidade biológica pelo fato de não apresentar variação intra-espécie. Todavia, sabe-se que tanto a fala como a escrita admitem variação dentro de certos princípios; ambas são, portanto, fenômenos culturais.

A teoria evolucionista de Bickerton (1981) é variante da tese inatista de Chomsky. Seu *bioprograma* lingüístico especifica um limite inferior – definido pelo trajeto natural inicial de desenvolvimento lingüístico – e um limite superior – atingido com o desenvolvimento cultural. Segundo esse autor, o que determina esse limite é a propriedade que a língua tem de ser aprendível; a língua culturalmente adquirida não pode distanciar-se imprevisivelmente da língua bioprogramada.

Defendendo a tese funcionalista, Laberge, Sankoff e Brown (1976), estudando *pidgins* e crioulos, constataram que novas formas são acrescentadas quando aumentam as necessidades comunicativas. Halliday (1975), ao estudar a aquisição da linguagem de uma criança, mostra que a ampliação de funções provoca mudanças formais. Formas novas são justificadas pelas necessidades de comunicação. Segundo Vygotsky (1962) e Slobin (1980), uma função nova se adquire através de uma forma velha e uma forma nova se adquire através de uma função conhecida.

Fazendo-se um correlato com essa realidade, na escola devem ser criadas situações em que os alunos busquem novas formas em função do que desejam comunicar. Luria (1983) também compartilha do ponto de vista de que se escreve por necessidade, pois, ao prestar-se atenção à história do homem, verifica-se que é em função das necessidades reais funcionais que o homem escreve e procura novas formas dentro dessa modalidade.

Em sua tese cognitivista-funcionalista, Bever (1970) afirma que o que não podemos compreender ou produzir é inaprendível, agramatical. A gramaticalidade é determinada pela nossa capacidade de processamento e produção. Apoiado nessa concepção de Bever, Slobin (1980) afirma que a criança vai se munindo de estratégias para decidir se uma sentença é sintática ou não.

A tese construtivista de Piaget (1980) trata do conhecimento que resulta do comportamento do sujeito na sua interação com o objeto de aprendizagem. O que é inato para Piaget seria um núcleo de programas de ação que organiza e coordena ações e percepções que se ajustam ao conteúdo do contexto onde funcionam.

Piaget e Chomsky concordam que o estado inicial da linguagem não é uma tábula rasa, só que, para Piaget, a natureza desse equipamento inato vem de programas que geram esquemas de ação orientados para qualquer objeto aprendido e, para Chomsky, vem de esquemas formais específicos para a aquisição de gramáticas. Enquanto para Chomsky

competência e desempenho são independentes, para Piaget é justamente o comportamento do sujeito que é a base do conhecimento. Segundo Ferreiro e Teberosky (1991, p.26), conhecemos na teoria de Piaget um sujeito que

procura ativamente compreender o mundo que o rodeia, e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca. Não é um sujeito que espera que alguém que possui um conhecimento o transmita a ele, por um ato de benevolência. É um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo, e que constrói suas categorias de pensamento ao mesmo tempo em que organiza o mundo.

A tese associacionista opõe-se às teses inatista e construtivista, pois, segundo sua concepção, se um estímulo de determinado ambiente estiver presente, provocará determinada resposta, desde que esta leve a um esforço positivo. Conforme essa visão, a generalização indutiva e a abstração indicam a aprendizagem. A generalização ocorre quando a criança generaliza a resposta a um conjunto maior de estímulos a partir de um reforço de resposta particular; a abstração ocorre no momento em que a criança responde a uma propriedade particular fora do seu contexto.

Conforme Miller (1951), na aprendizagem do uso e significado de sentenças, a criança aprende a responder a elas através dos termos lógicos que nelas aparecem. Tais termos permitem que seja deduzido seu significado conforme o contexto. A teoria associacionista reconhece que o significado de sentenças não pode ser aprendido por resposta automática e, ainda, que o significado das palavras pode ser aprendido por dedução.

Na visão inatista de Chomsky, a comunicação é função secundária da língua, já na visão estruturalista a língua é considerada instrumento de comunicação. Para Saussure, a

língua tem como objetivo primeiro a comunicação. O retorno a essa concepção de língua deve-se especialmente a Vygotsky, cuja principal preocupação é com os efeitos cognitivos dessa comunicação e não apenas com seus aspectos lingüísticos.

Assim, o posicionamento da teoria *interacionista* (Richter, 2000) é o de que a aquisição da linguagem se dá pela interação entre o programa mental inato do aprendiz e a linguagem produzida por ele e o seu interlocutor num sistema de reciprocidade de comportamentos. A linguagem é um meio social empregado para realizar atividades em situações determinadas a fim de atender as necessidades dos sujeitos sociais que, para atingirem a meta desejada, participam da negociação de sentido, confirmando o caráter interativo da atividade verbal.

Pode-se concluir, diante dessas posições, que a criança não constrói aprendizagens sozinha. Os processos importantes para todas as aprendizagens do ser humano acontecem na coletividade, na interação com o outro e com o meio. A escrita é um objeto desse ambiente, portanto, o sistema ortográfico do Português poderá ser apreendido pela criança, à medida em o ambiente for favorável para que ocorra essa apropriação.

Merece ser destacado que Ferreiro e Teberosky apresentaram contribuição relevante para o entendimento da aquisição e evolução do processo de escrita. Ferreiro e Teberosky (1986) propuseram a organização em cinco níveis sucessivos do processo de evolução da escrita construída pela criança na fase alfabética. No "nível 1", de acordo com as autoras, a relação que a criança faz entre o objeto referido e o registro ocorre porque ainda não diferencia desenhos de escrita. A criança atribui à escrita as características do objeto referido. No "nível 2" a criança entende que, para poder ler coisas diferentes, é necessário registrá-las com diferença. Nesse nível, a criança tem domínio restrito do traçado de algumas letras, então as posiciona de forma diferente para ler coisas diferentes.

No "nível 3", para a criança, cada letra vale por uma sílaba. A criança analisa as sílabas das palavras e, como as vogais são as letras de valor estável, são as mais usadas, havendo conflito entre quantidade mínima de caracteres e a hipótese silábica. Em relação ao "nível 4", a criança abandona a hipótese silábica e surge um processo reflexivo quanto aos fonemas que compõem as palavras. A criança analisa mais especificamente o todo da palavra. O "nível 5" representa a escrita alfabética, final da evolução do processo de construção da escrita. Nessa fase, a criança *compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever* (idem. p. 213).

Pode-se concluir, diante dessas posições, que a criança não constrói aprendizagens sozinha. Os processos importantes para todas as aprendizagens do ser humano acontecem na coletividade, na interação com o outro e com o meio. A escrita é um objeto desse ambiente, portanto, o sistema ortográfico do Português poderá ser apreendido pela criança, à medida que o ambiente for favorável para que ocorra essa apropriação.

Retomando-se os aspectos teóricos abordados neste Capítulo, constatamos o quanto é necessário o professor conhecer o funcionamento da língua, para que reflita sobre sua prática, reveja seus pressupostos teóricos e propicie às crianças um espaço de construção, em que tanto o professor como o aluno sejam autores de suas histórias. Ter conhecimentos sobre a linguagem escrita, no caso específico da presente pesquisa, dá, ao professor, maior segurança no sentido de tratar a ortografia de forma adequada, conduzindo o processo de ensino-aprendizagem de forma a capacitar as crianças a vencerem as dificuldades relativas à apropriação do sistema ortográfico.

3 OPERACIONALIZAÇÃO DA PESQUISA

O presente capítulo visa à apresentação da forma como foi operacionalizada a pesquisa, mostrando a metodologia empregada, os sujeitos da pesquisa, a caracterização do *corpus* utilizado e os procedimentos adotados para a análise dos dados. São apresentadas as propostas de categorização de alterações ortográficas de outros autores, bem como é apresentada com detalhes a categorização de alterações da ortografia proposta pelo presente trabalho.

3.1 Aspectos metodológicos

3.1.1 Sujeitos

Para o desenvolvimento deste estudo concernente à alteração ortográfica, foram utilizados textos escritos por crianças da quarta série do Ensino Fundamental de uma escola particular de Ijuí, RS. A turma, no início da pesquisa, março de 2001, era composta por 21 crianças; no segundo semestre, uma criança foi transferida, no entanto começaram a integrar a turma dois novos alunos provenientes de outras escolas, os quais passaram a fazer parte da pesquisa. No final da coleta do *corpus*, faziam parte da investigação 22 crianças, cuja faixa etária varia entre 9 e 10 anos.

3.1.2 Corpus

O *corpus* constou de textos escritos, individualmente, pelas crianças. No início da pesquisa, a previsão era coletar 84 textos; no entanto foram coletados 78 em função de que algumas crianças não quiseram mostrar a carta que escreveram para sua mãe, a qual constitui um dos textos que integraram o *corpus* investigado. Foi respeitada essa vontade dos alunos, já que a correspondência tem a característica de ser sigilosa. Ainda algumas crianças deixaram de escrever em tempo hábil o texto que tratava da história do aluno, que pressupunha um leitor real.

Os textos foram escritos espontaneamente, pois, conforme aponta Cagliari (1999), nos textos espontâneos, a criança reflete sobre algo novo com mais proveito, uma vez que aparece aí o que ela sabe e o que não sabe, enquanto uma escrita dirigida pode revelar apenas se se decorou ou não a grafia das palavras.

Classificamos os textos que formaram o *corpus* desta pesquisa quanto ao tipo de destinatário a que se dirigiram – destinatário real e destinatário virtual. Intencionalmente, cada aluno escreveu dois textos tendo em vista um destinatário real e dois textos tendo em vista um destinatário virtual. Os textos com destinatário virtual foram escritos à professora, como parte do contexto escolar formal, com o propósito de integrar a avaliação de desempenho do aluno. Os textos com destinatário real foram escritos a um leitor determinado, em que a comunicação deveria acontecer efetivamente.

3.1.3 Procedimentos

Os textos que fazem parte do *corpus* foram produzidos em aulas de Língua Portuguesa e de Estudos Sociais. Foram escritos, conforme já foi referido, considerando destinatários reais e/ou destinatários virtuais, sendo que informamos ao aluno, produtor do texto, que os destinados às professoras serviriam de avaliação de seu desempenho.

O primeiro texto que coletamos foi escrito considerando como destinatário um leitor real. Esse texto foi produzido espontaneamente, no mês de maio, aproveitando-se o Dia das Mães. Cada aluno escreveu uma carta a sua mãe e, em horário de aula, deslocamo-nos para a postagem da mesma, pois foi enviada pelo correio convencional. Essa forma de enviar a carta motivou as crianças a cuidarem para que o endereçamento fosse correto.

O segundo texto coletado teve como destinatário um leitor virtual, visto que os alunos produziram uma história livre, com o objetivo de analisarmos o texto como processo de produção lingüística, de exercício de linguagem em sua manifestação escrita, visando à avaliação escolar.

O terceiro texto que coletamos foi um relato de visita realizada ao Museu Antropológico Diretor Pestana, de Ijuí. O objetivo da visita era fazer estudos sobre a cidade de Ijuí em momentos históricos passados. Tal relatório foi instrumento utilizado pela professora de Estudos Sociais para avaliação escolar; teve, portanto, um leitor virtual.

O quarto texto que incorporamos ao *corpus* foi uma autobiografia. Nele, o aluno escreveu sobre suas características físicas e psicológicas, seus gostos, seus interesses, seus hábitos, enfim, o que considerou importante escrever sobre sua vida. O referido texto faz parte de um livro escrito pelo aluno, como resultado de um projeto desenvolvido na série de forma interdisciplinar. O livro apresenta a história de vida do aluno e de seus antepassados. O referido livro é lido por muitas pessoas, pois passa a fazer parte do acervo da biblioteca da Escola. Esse texto teve, portanto, um destinatário real.

Após coletados os textos, procedemos ao levantamento das palavras cuja escrita divergiam da forma convencional, agrupando-as conforme o tipo de alteração nas diferentes categorias buscadas em autores que, em estudos anteriores, já as empregaram para classificar alterações ortográficas. Esses dados foram analisados à luz da Teoria da Sílabas e da Teoria Autossegmental, para relacioná-los à fonologia e para verificar-se a visão possível desses

erros com base na teoria fonológica. A partir da análise, apresentamos uma nova tipologia de erros, detalhando-a. Algumas categorias já definidas por outros autores fazem parte da nova proposta, pois são categorizações que estabelecem tipologias de alterações ortográficas do sistema alfabético com base na fonologia da língua.

Ao final, comparamos os textos produzidos para destinatários reais e virtuais, com o objetivo de avaliar se o tipo de destinatário do texto é ou não fator condicionante da ortografia.

3.2 Categorização das alterações ortográficas

Nesta seção apresentamos as categorizações já propostas por alguns estudiosos, bem como a nova proposta que, nesta pesquisa, foi embasada na fonologia da Língua Portuguesa.

3.2.1 Categorizações propostas em estudos anteriores

Alguns pesquisadores interessados em estudos sobre alterações da ortografia propuseram categorias com o fim de interpretar os tipos de alterações e de contribuir para o seu entendimento, bem como para o tratamento desta questão por parte dos professores de Língua Portuguesa – é o caso de Cagliari (1993), Carraher (1990), Morais (1997), Zorzi (1998). Muitas das categorias apresentadas são coincidentes. Tais categorizações serviram de referência para o presente estudo.

Conforme Cagliari (1993, p. 137-45), ao aprenderem a escrever produzindo textos espontâneos, as crianças desenvolvem nessa tarefa um trabalho reflexivo muito grande e aplicam regras que revelam usos possíveis do sistema de escrita do Português. Segundo o autor, as regras são tiradas dos usos ortográficos do próprio sistema de escrita ou de realidades fonéticas, num esforço da criança para expressar uma relação entre fonema e letra,

que nem é unívoca, nem previsível, mas também não é aleatória. O referido autor agrupa os casos de alteração ortográfica, denominada Proposta I, como mostra (22).

- (22)
1. **Transcrição fonética:** alterações são provenientes da forma de falar.
 2. **Uso indevido de letras:** alterações provêm da escolha de uma letra possível para representar um som de uma palavra, quando a ortografia usa outra. Não considera troca de vogais como uso indevido porque quase sempre representam transcrições fonéticas.
 3. **Hipercorreção:** alterações são motivadas porque a criança conhece a forma ortográfica de determinadas palavras e sabe que a pronúncia destas é diferente. Passa a generalizar esta forma de escrever.
 4. **Modificação da estrutura segmental das palavras:** alterações ortográficas ocorrem pela troca, pela supressão, pelo acréscimo e pela inversão de letras.
 5. **Juntura intervocabular e segmentação:** alterações ortográficas são provocadas devido à junção das palavras (reflexo dos critérios que a criança usa para analisar a fala) e devido a uma separação indevida na escrita (em função da acentuação tônica das palavras).
 6. **Forma morfológica diferente:** alterações ocorrem porque certas palavras têm características próprias, na variedade dialetal que se usa, que dificultam o conhecimento da sua forma ortográfica a partir da fala.
 7. **Forma estranha de traçar as letras:** alterações ocorrem devido à dificuldade no traçado da escrita cursiva; pode-se considerar uma troca de letras, mas na verdade pode-se estar fazendo uma má interpretação do que foi escrito.
 8. **Uso de letras maiúsculas e minúsculas:** alterações ocorrem porque a criança passa a escrever os pronomes pessoais com letra maiúscula em função de aprender que os nomes próprios são escritos com letra maiúscula.

9. **Acentos gráficos:** alterações são motivadas pela ausência em grande parte dos sinais diacríticos nos textos espontâneos.
10. **Sinais de pontuação:** há ausência dos sinais nos textos espontâneos porque não são ensinados logo no início.
11. **Problemas sintáticos:** alguns erros de escrita decorrem de problemas de regência, concordância, que denotam modos de falar diferentes do dialeto privilegiado pela ortografia; aparecem construções estranhas.

Na proposta (2), temos a categorização de Carraher (1990, p.114–122). A autora emprega oito categorias em sua análise a fim de explicar as alterações ortográficas. São as seguintes conforme mostra (23):

- (23)
1. **Erros tipo “transcrição da fala”:** alterações ocorrem porque se escreve conforme se fala.
 2. **Erros por supercorreção:** alterações ocorrem porque há hipergeneralização de regras já conhecidas.
 3. **Erros por desconsiderar as regras contextuais:** alterações são motivadas pelo uso de algumas letras que só podem ocorrer em determinado contexto.
 4. **Erros por ausência de nasalização:** alterações decorrem em função da ausência de marcadores de nasalização.
 5. **Erros ligados à origem da palavra:** alterações provenientes por não considerar a origem da palavra.
 6. **Erros por trocas de letras:** alterações acontecem em função da troca de uma letra por outra, principalmente entre consoantes sonoras e surdas.
 7. **Erros nas sílabas de estruturas complexas:** alterações decorrem devido à sílabas de estrutura complexa, como, por exemplo, consoante-consoante-vogal; consoante-vogal-consoante.

8. Ausência de segmentação e segmentação indevida de palavras: alterações ocorrem em função da indevida junção ou separação das palavras.

Analisando a produção escrita de crianças mexicanas nas primeiras séries do Ensino Fundamental, Morais (1997) computou e classificou *as produções nas tradicionais categorias* (p.72), mostradas em (24), denominada de Proposta (3).

- (24)
1. **Substituição:** alterações ocorrem porque se substitui uma letra por outra.
 2. **Omissão:** alterações ocorrem por omissão de vogais ou consoantes na palavra.
 3. **Adição:** alterações são motivadas por serem escritas letras em excesso.
 4. **Inversão:** alterações são decorrentes da inversão da ordem de letras dentro das palavras.
 5. **Acentuação:** alterações são motivadas pela omissão de acentos nas palavras.
 6. **Segmentação de palavras:** alterações são motivadas porque não é respeitada a separação convencional entre as palavras.
 7. **Outros:** alterações são causadas por erros adicionais que afetam toda a palavra.

A partir de pesquisa em que analisou a produção escrita de estudantes das quatro primeiras séries do Ensino Fundamental em cinco escolas da cidade de São Paulo, Zorzi (1998, p. 34-41) compôs um quadro classificatório com 11 categorias ou tipos de alterações. Em (25) aparecem as categorias que fazem parte da Proposta (4)

- (25)
1. **Alterações ou erros decorrentes da possibilidade de representações múltiplas:** alterações são provenientes da confusão que pode ser gerada por não haver formas fixas ou únicas de representação gráfica de certos sons.
 2. **Alterações ortográficas decorrentes de apoio na oralidade:** alterações são causadas devido a um apoio no modo de falar.
 3. **Omissão de letras:** alterações são decorrentes da omissão de uma ou mais letras.

4. **Alterações caracterizadas por junção ou separação não convencional das palavras:** alterações são causadas pela união ou por fracionamento em um menor número de sílabas que deveriam ter.
5. **Alterações decorrentes de confusão entre as terminações am e ão:** alterações ocorrem porque as palavras são escritas como são pronunciadas.
6. **Generalização de regras:** alterações decorrem da generalização de certos procedimentos de escrita, aplicados a situações nem sempre apropriadas.
7. **Alterações caracterizadas por substituições envolvendo a grafia de fonemas surdos e sonoros:** alterações decorrem da troca entre as letras **p/b; t / d; q – c / g; f / v; ch – x /j – g** e grupos de letras que representam o fonema /s/ versus o grupo que representa o fonema /z/.
8. **Acréscimo de letras:** alterações são provenientes do acréscimo de letras.
9. **Letras parecidas:** alterações são provocadas pela grafia da letra apresentar alguma semelhança com a letra que deveria ser utilizada. Trocas entre **m** e **n** (quando em posição inicial de sílabas) e dos dígrafos **nh, ch, lh**.
10. **Inversão de letras:** alterações são provocadas por letra em posição invertida no interior da sílaba, ou mesmo sílabas em posição distinta daquela que deveria ocupar dentro da palavra.
11. **Outras:** alterações observadas e não partilhadas de forma freqüente ou geral.

3.2.2 Categorização proposta nesta pesquisa

A análise dos 78 textos escritos pelos alunos da quarta série do Ensino Fundamental – *corpus* da presente pesquisa – permitiu-nos detectar palavras que divergem da forma ortográfica convencional. Como já foi referido, essa forma divergente foi considerada como *alteração ortográfica*. A diversidade de alterações ortográficas encontradas levou-nos à busca

de modos de classificação que já estivessem registrados na literatura da área e que pudessem auxiliar na pesquisa, tomando como referência as que foram referidas em (1), (2), (3) e (4) deste Capítulo.

Optamos por elaborar um outro modelo de classificação, porque o que se tem até agora são propostas de categorizações que não estabelecem tipologias de alterações ortográficas de sistema alfabético com base fundamentalmente na fonologia da língua. As categorias relativas às alterações ortográficas de ordem fonético-fonológica foram consideradas a partir daquelas que foram mais comumente encontradas nos textos dos alunos cujas produções escritas constituíram o *corpus* deste estudo.

Já que um dos objetivos da pesquisa foi trabalhar com a relação fonologia/ortografia, entendemos que essa relação devia estar subjacente à categorização das alterações ortográficas. Por isso, a partir da análise das alterações encontradas no *corpus* da presente pesquisa, algumas categorias já propostas em outros estudos foram utilizadas; outras, foram eliminadas; outras, especificadas.

Considerando, então, a natureza da ortografia, que é fonético-fonêmico-etimológica, apresentamos um novo quadro classificatório, Proposta (5), conforme é mostrado em (26).

- (26) 1 Alterações ortográficas em função da atonicidade das vogais
 - 1.1 Elevação vocálica por atonicidade
 - 1.2 Elevação vocálica por harmonia
- 2 Alterações ortográficas decorrentes de representações múltiplas
 - 2.1 Representação do mesmo fonema por diversas letras
 - 2.2 Representação diferenciada de fonemas conforme o contexto
- 3 Alterações ortográficas decorrentes de relações sequenciais
 - 3.1 Em função da estrutura silábica
 - 3.1.1. Substituição de segmentos

- 3.1.1.1 A líquida lateral em coda
- 3.1.1.2 A fricativa coronal em coda
- 3.1.1.3 A nasal em coda
- 3.1.1.4 A líquida não-lateral em coda
- 3.1.1.5 Consoantes em ataque
- 3.1.2 Omissão de segmentos
 - 3.1.2.1 Omissão de elemento do ataque silábico
 - 3.1.2.2 Omissão de elemento da coda silábica
 - 3.1.2.3 Omissão de elemento do núcleo silábico
- 3.1.3 Epêntese
- 3.1.4 Metátese
- 3.1.5 Falsos ditongos
- 3.2 Em função da representação de fonema sempre por dígrafo
 - 3.2.1 Os dígrafos **nh** e **lh**
- 4 Alterações ortográficas em função da etimologia
- 5 Alterações ortográficas decorrentes da hipercorreção
- 6 Alterações ortográficas provenientes da segmentação vocabular

3.2.3 Justificativa da categorização proposta nesta pesquisa

Segundo os modelos fonológicos derivacionais, a representação fonética dos itens lexicais da língua tem, em sua base, uma representação fonológica, com a qual se vincula por meio de regras fonológicas. Portanto, as formas fonéticas são derivadas de regras fonológicas aplicadas, em uma série sucessiva, às suas respectivas representações subjacentes. Assim sendo, quando se usam as expressões ‘fala’ ou ‘realização fonética’, está-se referindo sempre a formas derivadas por meio de regras fonológicas.

Ao dizermos que a escrita é a tentativa de representação da fala, não podemos esquecer que as palavras faladas são derivadas por meio de regras fonológicas e que a relação existente na ortografia é entre fonemas e letras. Há palavras cuja escrita se aproxima muito da fala, ou seja, das formas já derivadas por regras, não acarretando discrepância entre a forma falada e a forma escrita.

Citamos como exemplo de palavras que não acarretam diferença entre a forma falada e escrita a palavra[ˈbata] (sendo que na fala os dois sons de [a] podem ser diferentes, como em [ˈbatə], mas essa diferença não é percebida pelos falantes) e escrevemos **bata**. Podemos dizer que nessa palavra há uma relação biunívoca entre fonemas e letras. Todavia, essa situação não é regra geral e, conforme Lemle (1998), compreender isso é uma das competências necessárias para escrever ortograficamente, pois a escrita alfabética não significa escrita fonética.

De fato, existem muitas palavras que são pronunciadas de uma forma e escritas de outra maneira, porque, conforme já se disse, a principal fundamentação da ortografia está na fonologia. Essa distância entre fala e escrita acontece em todas as línguas que têm escrita alfabética, uma vez que as variações alofônicas não são codificadas na escrita e todas as línguas têm variações alofônicas.

Esta proposta especifica os segmentos que sofrem a influência da manifestação fonética – especialmente vogais – e o contexto lingüístico em que essa influência ocorre, em função da variação, uma vez que a variação não é codificada pela escrita. As vogais átonas no núcleo da sílaba e as consoantes em coda silábica apresentam variações na fala que não são representadas na escrita convencional e, sabemos, essas variações decorrem da aplicação de regras fonológicas. O que se salienta é que, embora se use a expressão transcrição fonética, sempre se tem presente que essa forma fonética é derivada de regras fonológicas.

Constatamos que, embora tenham sido tomadas como referência para a elaboração de uma nova proposta de categorização de alterações ortográficas, as categorizações propostas em (1), (2), (3) e (4) não foram suficientes para classificar os desvios ortográficos encontrados no *corpus*. Passamos a detalhar a proposta (5), justificando cada categoria, levando em consideração a natureza da ortografia que é fonético-fonêmico-etimológica.

3.2.3.1 Alterações ortográficas em função da atonicidade das vogais

Retomando-se o funcionamento do sistema vocálico do Português, sabemos que, quando está em posição tônica, a vogal apresenta maior nitidez e se realiza de forma plena, sem mostrar variações, sendo que nessa posição são empregados os sete fonemas vocálicos da língua; por isso, na escrita convencional, a representação ortográfica de vogais tônicas não representa dificuldades. Há nessa posição, conforme a visão autosegmental, que confirma a análise feita por Câmara Jr. (1970), a realização de 7 vogais. Entretanto, quando a vogal está em posições átonas, pode apresentar maior variação, então é preciso ter clareza de que a escrita não é transcrição fonética.

Quando em posição pretônica, apaga-se o traço [+aberto 3] e as vogais reduzem-se a 5: não se realizam as vogais [ɛ] e [ɔ], permanecendo somente as vogais [a, e, i, o, u]; nessa posição é aplicada a regra de neutralização, representada, de acordo com os princípios da Fonologia Autosegmental conforme está em (16), no Capítulo 2. No entanto, em se tratando de escrita dessas vogais, não há probabilidade de haver alteração ortográfica porque a oposição [e], [ɛ] e [o], [ɔ] não implica representações gráficas diferentes. São usadas as letras e e o, respectivamente, tanto para a vogal média de traço [-aberto 3] como para a vogal média de traço [+aberto 3].

É importante também lembrarmos que, conforme já foi referido no Capítulo 2, seção 2.3.3.2.2, as vogais médias pretônicas podem sofrer alternância com as respectivas vogais

altas em consequência de outra regra fonológica: da regra de harmonia vocálica, que tem aplicação variável no Português (esse fato será retomado na seção 3.2.3.1.2).

Já as vogais postônicas em posição não-final de palavra podem reduzir-se a 4; as vogais postônicas, em final de palavra, podem reduzir-se a apenas 3, em decorrência de regras que são alofônicas no Rio Grande do Sul – a representação dessas regras está, respectivamente, em (17) e (18) no Capítulo 2. Reforçamos o fato de seguir-se, no presente trabalho, a idéia de que, na representação subjacente, se encontram as vogais médias altas mesmo em posições postônicas. Portanto, nessas posições, acredita-se que haja variação, e, conseqüentemente, que haja probabilidade de desrespeito à escrita convencional, ocorrendo alteração ortográfica.

Considerando-se, na presente categorização, que as alterações ortográficas em função da atonicidade afetam fundamentalmente segmentos vocálicos, propõe-se subdividi-las em duas subcategorias que são descritas a seguir.

3.2.3.1.1 Elevação vocálica por atonicidade

A regra de elevação representada em (17) – Capítulo 2 – elimina a oposição entre [o] e [u] quando essas vogais estão em posição postônica não-final, pois a vogal [o], condicionada pelo traço [labial], tem o traço [+aberto 2] desligado, convertendo-se em vogal alta [u], como mostram os exemplos *símbolo* – símb[u]lo e *pérola* – pér[u]la. A distinção entre [o] e [u], nessa posição, é, na verdade, na maioria dos dialetos do Português, apenas convenção da escrita, segundo Câmara Jr (1970). O falante da língua que não se der conta de que não é a pronúncia que determina a ortografia, mas a fonologia da língua, pode desrespeitar o que foi convencionalizado na escrita.

A regra de elevação das vogais médias [e] e [o] para, respectivamente, as vogais altas [i] e [u], está representada em (18) – Capítulo 2. As vogais [e] e [o], como *input* dessa regra

estão na sílaba átona final aberta. As vogais [e] e [o] podem ter o traço [+aberto 2] desassociado, quando estão nessa posição, realizando-se foneticamente como [i] e [u]. É o que ocorre, por exemplo, em *lobo* – lob[u] e *lebre* – lebr[i].

3.2.3.1.2 Elevação vocálica por harmonia

As vogais médias altas /e/ e /o/, quando estão na posição pretônica, podem elevar-se por assimilação – processo pelo qual segmentos diferentes se tornam iguais ou semelhantes, conforme Matzenauer (2002) – à altura da vogal alta da sílaba subsequente. Assumem, portanto, a altura – ou a abertura, nos termos da Fonologia Autossegmental – do segmento vocálico núcleo da sílaba seguinte. São exemplos desse processo o que se observa em *menino* – m[i]nino; *permitir* – p[i]rmitir; *coruja* – c[u]ruja; *fortuna* – f[u]rtuna.

Percebemos que podem estar inclusas, nessa categoria, as palavras com desvios ortográficos restritos às vogais. Já na categoria seguinte, as consoantes é que têm representações variadas, ou seja, tanto uma letra pode representar vários fonemas, como um fonema pode ser representado por diversas letras.

3.2.3.2 Alterações ortográficas decorrentes de representações múltiplas

Em relação a essa categoria, verificamos que aparece na maioria das propostas de classificação de alterações ortográficas apresentadas por outros autores e já aqui mencionadas.

Na seção 2.3, item 2.3.2, referimos que a relação entre fonema e letra pode ser de biunivocidade, de dependência do contexto e de concorrência. A relação biunívoca é a relação em que a um determinado fonema corresponde uma determinada letra. São exemplos os casos de o fonema /p/ ser escrito unicamente com a letra **p** e de o fonema /d/ ser escrito exclusivamente com a letra **d**. Essa relação estável entre fonema e letra acontece em poucos casos do sistema de escrita da Língua Portuguesa, conforme foi referido em (1) – Capítulo 2.

Essa estabilidade pode evitar alteração ortográfica.

A relação entre fonema e letra que depende do contexto caracteriza-se pelo fato de uma mesma letra poder representar fonemas distintos conforme a posição que ocupa na palavra. É o que ocorre, por exemplo, com a letra **s**, que pode representar o fonema /s/ quando está em posição inicial da palavra (*sala, selo, silo, solo, suco*) ou em ataque silábico dentro de palavra, após uma consoante (*cansa, urso, farsa*) e que pode também representar o fonema /z/, quando está em posição intervocálica. É o caso das palavras: *casa, presente* e *usado*, que são grafadas com a letra **s**, mas que está representando o fonema /z/, função que a letra **s** só pode cumprir em posição intervocálica.

A relação de concorrência entre fonema e letra também diz respeito ao fato de que, na mesma posição, mais de uma letra pode servir para representar um fonema. A dificuldade reside, portanto, na escolha certa da letra para representar ortograficamente o fonema. Citamos para exemplificar o fonema /s/ que, intervocalicamente, pode ser representado pelas letras: **sc, ss, xc, xs, sç, ç** e **c** como em *florescer, assa, exceder, exsudar, nasça, raça* e *aparecer*, respectivamente.

Para agravar essa dificuldade, não existe qualquer princípio fônico que ajude a decidir por uma ou por outra letra que foi convencionada para representar o fonema – há, na verdade, um princípio distribucional que regula o emprego de **ç** e **c**, uma vez que o emprego dessas duas letras tem distribuição complementar. Para justificar essa relação múltipla entre fonemas e letras, subdividimos a categoria em duas subcategorias, as quais são descritas daqui em diante.

3.2.3.2.1 Representação do mesmo fonema por diversas letras

Essa subcategoria diz respeito aos fonemas que podem ser representados por mais de uma letra. Os fonemas cuja representação pode se dar por mais de uma forma gráfica são: /s/,

/z/, /ʃ/, /k/, /g/, /ʒ/, /r/. Além desses fonemas, a seqüência que constitui o ditongo nasal [õw̃] também pode ser representada por seqüências de letras diferentes.

3.2.3.2.1.1 O fonema /s/

Como o fonema /s/ pode ser representado por mais de uma letra, estabelece-se uma relação múltipla entre letra e fonema, e a criança, às vezes, escolhe uma letra possível para representar o fonema, porém pode ocorrer que, naquele caso, a ortografia use outra letra.

Sabendo-se que o fonema /s/ pode ser representado graficamente por dez jeitos diferentes, já se pode avaliar o quanto é complicada essa relação em que um mesmo fonema pode ser representado por diversas letras. Portanto, é muito difícil escapar de momento de insegurança quanto à ortografia de determinadas palavras, independentemente do nível de escolarização de quem escreve. Essa dificuldade pode ser exemplificada com as seguintes palavras do Português:

- | | |
|-----------------------------------|-------------------------------------|
| – com a letra ç : coração | – com as letras xc : exceção |
| – com a letra s : susto | – com as letras sç : cresça |
| – com a letra x : exportar | – com as letras ss : passeio |
| – com a letra z : raiz | – com as letras sc : crescer |
| – com a letra c : acertar | – com as letras xs : exsicar |

Aqui há que se observar o contexto da representação do fonema /s/, pois, se a letra para representá-lo for a letra s, só poderá estar em ataque silábico no início de palavra ou dentro da palavra – precedida, neste caso, por uma consoante –, uma vez que, em posição intervocálica, essa letra representa o fonema /z/ e não o fonema /s/.

3.2.3.2.1.2 O fonema /z/

Outro fonema que pode ser representado por diversas letras é o /z/. Ele pode ser representado pelas letras **z**, **s** e **x** no mesmo contexto. Porém, a letra **x** com valor de /z/ aparece somente depois de [e]. A representação do fonema /z/ pode ser exemplificada com as palavras *azedo*, *pesado* e *exatidão*.

3.2.3.2.1.3 O fonema /ʃ/

O fonema /ʃ/ pode ser representado graficamente por **x** ou **ch**. Tomando como exemplos as palavras *enxuto* e *encher*, respectivamente, constatamos que, embora o contexto seja o mesmo para a realização do fonema /ʃ/, a grafia convencional adota letras diferentes para representá-lo.

3.2.3.2.1.4 O fonema /k/

O fonema /k/ também pode ser representado por mais de uma letra. Pode ser representado pela letra **c**, como na palavra *acordar*; pela letra **q**, como na palavra *aquele*. A letra **k**, segundo Luft (1985), não faz parte do nosso alfabeto. É substituída por **qu** antes de **e**, e **i** e por **c** nos outros casos. Emprega-se a letra **k** somente em casos especiais, em abreviaturas, em símbolos, em palavras estrangeiras ainda não aportuguesadas e em nomes próprios estrangeiros e seus derivados.

3.2.3.2.1.5 O fonema /ʒ/

O fonema /ʒ/ pode ser representado pelas letras **j** e **g**. Exemplificamos essa representação múltipla com as palavras *jeito* e *gente*, respectivamente.

3.2.3.2.1.6 A seqüência [ãw̃]

A seqüência [ãw̃] pode ser representada pelas letras **am** e **ão**. As palavras *passaram* e *passarão* exemplificam, respectivamente, a representação gráfica da seqüência.

3.2.3.2.1.7 O fonema /g/

O fonema /g/ também pode ser representado por mais de uma letra. Pela letra **g**, antes de **a**, **o** e **u**, como em *galo*, *gola* e *gula* o e pela seqüência **gu** antes de **e** e **i**, como em *guerra* e *guia*

3.2.3.2.1.8 A vibrante /r/

Atualmente há o entendimento de que, em se tratando das vibrantes do Português, na estrutura fonológica, existe apenas uma vibrante que é a branda – o tepe –, conforme Monaretto, Quednau e Hora (1999, p. 210). Segundo estudos realizados com dados da fala do sul do Brasil – região da presente pesquisa –, os autores confirmam que a vibrante branda contrasta na posição intervocálica com uma vibrante forte, mas consideram que a vibrante fraca é o fonema subjacente e a vibrante forte, uma geminada. Verifica-se, na língua, que:

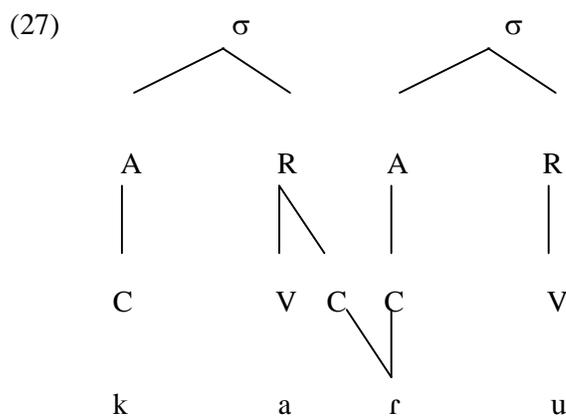
- o contraste entre os dois tipos de **r** ocorre apenas entre vogais, onde a substituição de um pelo outro pode provocar mudança de significado;
- o contexto de grupo é exclusivo para a vibrante simples; o contexto de posição inicial é exclusivo para a vibrante forte;
- na posição pós-vocálica, a substituição de um tipo de **r** pelo outro não altera o significado.

Os dados do Português falado no Sul do País revelaram que não existe distribuição imperfeita entre as duas vibrantes. Substitui-se uma variante por outra em todos os contextos, inclusive intervocalicamente, onde, em princípio, tem função distintiva. Somente no contexto de grupo é que não há substituição de uma variante por outra (idem, p. 210).

Deve salientar-se que essa tendência a se considerar a existência de um único fonema vibrante na subjacência – sendo esse o **r**-fraco – e a se considerar o **r**-forte a forma geminada da vibrante simples parece encontrar representação adequada na escrita, uma vez que, em posição intervocálica, o **r**-fraco é representado pela letra **r**, sendo que o **r**-forte é representado pela geminação da mesma letra, ou seja, por **rr**.

A alteração ortográfica referente ao /r/ em posição intervocálica, ou seja, a substituição da representação do **r**-forte pela do **r**-fraco e vice-versa, pode acarretar mudança de significado. É o caso das palavras, por exemplo, *murro* e *muro*.

Assim, ao escrever as palavras com **r** simples quando a convenção ortográfica exige vibrante múltipla, a criança está em conformidade com o que é previsto de que a vibrante é representada, na estrutura subjacente, apenas por uma unidade fonológica, que é o **r**-fraco, embora esteja desconhecendo que a geminação dessa consoante é distintiva na língua. Para ficar mais claro, apresenta-se em (27) a representação de **r**-forte intervocálico, na fonologia do Português, de acordo com Monaretto, Quednau e Hora (idem, p 213):



Quando a consoante é geminada, ou seja, quando ocorre **r**-forte, existe a presença de dois **r**-fracos, os quais ficam reduzidos a um só em função do OCP (*Obligatory Contour Principle*/Princípio do Contorno Obrigatório) – princípio da Fonologia Autossegmental que proíbe elementos adjacentes idênticos no nível melódico. A representação do segmento geminado tem ligação dupla, indicando que a vibrante forte ocupa duas posições temporais.

O entendimento de que há apenas uma vibrante na Fonologia do Português não é pacífico. Miranda (1996), em estudo sobre aquisição da linguagem, traz evidência para a existência das duas vibrantes no sistema da língua. Nesse caso, ou seja, ao se considerarem dois tipos de consoantes róticas na subjacência, o **r**-forte passa a ter mais de uma representação ortográfica, uma vez que é representado por uma só letra **r** em início de palavra e por duas letras em ataque silábico dentro da palavra, como mostram os exemplos *rato* e *carro*.

3.2.3.2.2 Representação diferenciada de fonemas conforme o contexto

Algumas letras podem representar diferentes fonemas conforme o contexto. Nessa condição temos as letras **g**, **c** e **s**.

3.2.3.2.2.1 A letra g

A letra **g** pode representar os fonemas /ʒ/ e /g/, dependendo do contexto em que se encontra. A letra **g** representa o fonema /ʒ/ quando antecede as vogais [e] e [i]. É o caso de *gelo* e *giro*; quando a letra **g** antecede as vogais [a] [o] e [u], como em *gato*, *gota* e *gula*, ou está nas construções silábicas com **gue** e **gui**, como em *ergueu* e *amiguinho*, representa o fonema /g/. Conforme a letra usada pode haver alteração fonêmica e de significado

3.2.3.2.2.2 A letra c

A letra **c** pode representar o fonema /k/, como em *comida* e *cachorro*, e o fonema /s/, como em *cimento* e *aceitar*. Verificamos que nesse caso, também dependendo da letra escolhida para representar o fonema, pode haver alteração fonêmica e de significado.

3.2.3.2.2.3 A letra s

A letra s pode representar os fonemas /s/ e /z/ de acordo com o contexto. No ataque, no início da palavra representa o fonema /s/, como em *serpente* e *susto*, já no ataque interno da palavra, num contexto intervocálico, ela representa o fonema /z/, como em *presa* e *coisa*.

Sabemos, conforme foi referido em 2.3.3, que em virtude da posição que ocupam na estrutura da sílaba, algumas consoantes mostram propensão a sofrer variações fonológicas por processos de substituição, omissão, epêntese, metátese, falsos ditongos. Como consequência, sua representação na escrita também pode mostrar-se como uma dificuldade no processo de aquisição dessa modalidade da língua.

Como essas dificuldades são motivadas por relações sintagmáticas do sistema, especialmente na constituição de sílabas, e por relações de seqüências de letras, propusemos uma categoria que classifica as palavras com desvios ortográficos em função de "relações seqüenciais".

3.2.3.3 Alterações ortográficas decorrentes de relações seqüenciais

Ao tratarmos sobre a sílaba do Português, apontamos que a estrutura CV é o padrão silábico mais geral e também que o núcleo da sílaba é o único constituinte silábico que não pode ficar vazio.

Pelo molde silábico representado em (10) – Capítulo 2, pode-se admitir na forma fonética até três elementos no ataque, sendo que podem ocupar a primeira posição uma consoante plosiva [p], [b], [t], [d], [k] e [g] ou consoante fricativa labial [f], [v], que, em encontros consonantais, admitem ser seguidas somente pelas líquidas anteriores [l] e [r]. Exemplificamos com as palavras: *placa*, *abraço*, *atrasado*, *vidro*, *clareza*, *agrado*, *africano* e *livraria*. A terceira posição pode ser ocupada foneticamente por um glide, como no exemplo *criança*, [krjãnsə]. Entretanto, depois, obrigatoriamente, uma vogal ocupa o núcleo silábico.

Comparando o padrão silábico mais geral do Português e as diferentes possibilidades de formação do ataque silábico, que vai de nenhum elemento até três elementos, sendo o terceiro somente fonético, é de se prever que na escrita ortográfica possa haver dificuldade em representar a sílaba, podendo-se escrevê-la de forma a alterar sua estrutura.

A ocupação da coda fica restrita a três consoantes soantes – /l/, /r/, /N/ – e a uma sibilante – /S/. Essas consoantes podem ter sua grafia alterada em decorrência de regras fonológicas que têm aplicação variável, pois é justamente nessa posição que o sistema consonantal do português apresenta maior variação.

Dependendo da posição que os segmentos ocupam na estrutura da sílaba estão mais propensos a sofrer regras de substituição ou de omissão. Além disso, o tipo de estrutura silábica também pode motivar outros processos fonológicos, como a epêntese, a metátese, os falsos ditongos. Todos esses processos podem ter repercussão na aquisição da escrita. Também há alterações ortográficas motivadas pelo fato de que determinados fonemas são sempre representados graficamente pela seqüência de duas letras.

3.2.3.3.1 Em função da estrutura silábica

3.2.3.3.1.1 Substituição de segmentos

A substituição de segmentos em razão do constituinte silábico por ele ocupado atinge particularmente as consoantes em posição de coda. A coda silábica, por ser constituinte marcado, está mais sujeita à aplicação de regras fonológicas e, portanto, a apresentar variação.

Quando uma das formas variantes começa a impor-se na comunidade lingüística – é o que está ocorrendo com a forma [w] para o fonema /l/ em coda em muitas regiões do Rio Grande do Sul –, a substituição da letra convencional para representá-lo pode constituir-se em um tipo de transcrição fonética. Optamos, na presente categorização, por não classificá-la

Observamos que o traço [coronal], que caracteriza a articulação consonantal da líquida lateral e que está presente no [ʎ] velarizado, mostrada em (21 b) – Capítulo 2 – como consoante complexa, foi desligado; assim, o segmento resultante ficou apenas com os traços vocálicos ligados a PV, que, por sua vez, se liga ao nó mais alto PC. A passagem de [ʎ] para [w], portanto, dá-se pela perda do traço [coronal] da articulação primária consonantal do segmento.

A vocalização do /l/ em coda pode acarretar alteração de significado e de classe gramatical quando é representada graficamente, conforme o contexto. Podemos tomar como exemplo as palavras *mau* e *mal*: enquanto *mau* é um adjetivo, a palavra *mal*, dependendo do contexto pode ser ou advérbio, ou substantivo, ou conjunção.

3.2.3.3.1.1.2 A fricativa coronal em coda

A fricativa coronal em posição de coda pode ser pronunciada como sibilante ou chiante, conforme o dialeto, e surda ou sonora, conforme o contexto seguinte.

Conforme investigação feita por Callou, Moraes e Leite (1994) há dialetos em que a consoante fricativa se manifesta como [coronal, +anterior], como no Rio Grande do Sul, região da presente pesquisa, manifestando-se como as contínuas coronais [s] e [z] e há regiões do Brasil em que são realizadas como [ʃ] e [ʒ]. Sempre têm a sonoridade condicionada pelo contexto seguinte: será produzido um segmento [–sonoro] em *castelo* – ca[s]telo ~ ca[ʃ]telo, por exemplo, e será produzido um segmento [+sonoro], por exemplo, na palavra *desde* – de[z]de ~ de[ʒ]de. Essa variação da fala, no entanto, não é expressa na escrita.

Também não é codificada na forma escrita a variação dialetal que o /S/ em coda apresenta no Português Brasileiro com referência ao traço [–anterior]. Como consequência de

a convenção da escrita não codificar as variantes do falante, as alterações ortográficas são passíveis de serem cometidas.

É tão evidente essa possibilidade de confusão que basta observarmos a grafia das palavras *masmorra* e *infelizmente*. Ambas têm a fricativa coronal em coda seguida de uma consoante sonora – **m** – que condiciona a realização fonética da fricativa como [z] ou [ʒ]. Têm, portanto, o mesmo ambiente e a mesma forma fonética [z] ou [ʒ], porém a representação gráfica desse fonema /S/ em coda é diferente nas duas palavras. Essa situação permite-nos afirmar que essa diferença de representação na escrita é apenas uma convenção ortográfica, estando, na verdade, também ligada à etimologia da palavra.

3.2.3.3.1.1.3 A nasal em coda

Como a nasal em coda é fonologicamente um arquifonema, sem a especificação do ponto de articulação, assimila os traços de ponto de articulação da consoante seguinte. Essa regra fonológica é transposta para o código escrito em se tratando das bilabiais em oposição às outras consoantes da língua, ou seja, a letra **n** é usada em coda silábica antes de quaisquer consoantes que não bilabiais – pois a oposição na escrita se dá entre a classe de consoantes bilabiais e as consoantes com outros pontos de articulação. Portanto, a forma **m**, empregada somente antes de consoantes bilabiais, é a forma marcada e a forma **n** é a não-marcada, usada, na forma escrita, em todos os outros contextos.

Salientamos que a assimilação que a nasal em coda sofre não é discriminada pelo ouvido do falante e, por isso, o emprego de um **m** por **n**, ou vice-versa, nessa posição, na forma escrita, não pode ser entendida como problema de transcrição fonética, mas sim de estrutura silábica.

3.2.3.3.1.1.4 A líquida não-lateral em coda

A líquida não-lateral em coda apresenta muitas variações no Português, quer pelo ambiente fonético em que se encontra ou por fatores extralingüísticos, geográficos e/ou sociais. Segundo Monaretto, Quednau e Hora (1999), no Rio de Janeiro, em posição de coda predomina a realização do **r**-forte; no Rio Grande do Sul, há o predomínio da realização do **r**-fraco; na região norte de São Paulo e sul de Minas Gerais predomina o **r**-retroflexo. A coda é o contexto de maior variação da líquida não-lateral e como duas líquidas são licenciadas para ocupar essa posição no Português, as crianças podem substituir uma por outra. Citamos como exemplos em que essa substituição pode ocorrer as palavras *asfalto* que pode passar para asfa[r]to e *inverno* que pode passar para inve[l]no.

3.2.3.3.1.1.5 Consoante em ataque

Conforme foi referido no Capítulo 2, em 2.3.3.1, a posição intervocálica é a mais favorável à realização das consoantes, já que as 19 consoantes da língua são licenciadas para ocupar essa posição. Na posição de ataque silábico simples, seja em início ou dentro da palavra, as alterações ortográficas comumente registradas são aquelas decorrentes de representações múltiplas, já explicadas na seção 3.2.3.2. No entanto, há casos, embora bastante raros, em que a escrita registra alterações gráficas cuja causa decorre de representações múltiplas. É o que se observa, por exemplo, na grafia *formiga* para *formiga*, presente no *corpus* pesquisado.

3.2.3.3.1.2 Omissão de segmentos

O processo de omissão pode afetar as posições tanto de ataque, como de coda e de núcleo silábico.

3.2.3.3.1.2.1 Omissão de elemento do ataque silábico

Já referimos na seção 2.3.3.1 – Capítulo 2 – que a fonologia do Português integra ataques silábicos complexos, sob certas condições. Se a criança, em uma etapa do processo de aquisição da escrita, tem a hipótese de que a estrutura silábica é formada por consoante e vogal, poderá deixar de representar graficamente uma das consoantes, quando o ataque silábico for complexo, ou seja, quando tiver mais de um elemento em sua constituição.

3.2.3.3.1.2.2 Omissão de elemento da coda silábica

Retomando os padrões silábicos do português, mostrados em (5) – Capítulo 2, e o molde silábico representado em (10) – Capítulo 2, constatamos que poucos segmentos podem ocupar a posição de coda silábica e, mais raramente ainda, a língua tem dois elementos nessa posição, constituindo uma coda complexa, como exemplificamos nas palavras *demonstra* e *perspicácia*. Essa característica influencia a criança a omitir, principalmente, o segundo elemento da coda complexa, o qual somente poderá ser o segmento /S/.

3.2.3.3.1.2.3 Omissão de elemento do núcleo silábico

O Português falado apresenta, em muitas variantes, a omissão de vogal, ou seja, a omissão do núcleo silábico, particularmente em se tratando da penúltima sílaba de uma palavra proparoxítona. A omissão mostra-se, nesse caso, como um processo regularizador da atribuição do acento primário em Português, tornando a palavra paroxítona.

Reconhecemos que essa tendência em regularizar o acento para a posição paroxítona se deve ao fato de que o grupo de palavras proparoxítonas é o menor em Português; é o acento menos usual, sendo portanto, marcado na língua. O grupo de palavras proparoxítonas é

constituído de empréstimos do Latim e do Grego, sendo, portanto, não-nativo (Collischonn, p. 133). Em (29) há exemplos de elisão.

(29) abóbora > abobra

pólvora > polvra

xícara > xicra

óculos > oclos

Nesses exemplos, observamos que a vogal – núcleo da penúltima sílaba – pôde ser apagada porque o ataque da última sílaba era uma líquida e, o da sílaba precedente, era uma plosiva ou uma fricativa labial; assim, com a elisão da vogal, resultou uma estrutura silábica licenciada na língua, ou seja, com um ataque complexo de acordo com a fonologia do Português, o que possibilitou uma ressilabação após a elisão da vogal.

3.2.3.1.3 Epêntese

A epêntese é o processo que se constitui na inserção de um segmento, consoante ou vogal, em uma palavra. A epêntese é, portanto, um processo que opera na estrutura da sílaba e, assim, pode ser meio de simplificação de sílabas marcadas na língua.

Exemplificamos a ocorrência desse processo com a palavra *admira* que tem na estrutura da primeira sílaba a seqüência VC. Ao acrescentar a vogal [i], por exemplo, após a consoante **d** o resultado é uma ressilabação na palavra, com a formação de duas sílabas com a estrutura simplificada. A primeira sílaba passa a ter a estrutura simplificada V e a segunda passa a ter a estrutura silábica padrão CV.

3.2.3.1.4 Metátese

A causa da maior parte da ocorrência das metáteses é a estrutura silábica. A metátese *pela qual há a inversão no ordenamento linear dos segmentos* (Matzenauer, 2002, p. 102), pode permutar segmentos consonantais que constituem ataques silábicos simples, como também pode mostrar a migração do segundo elemento de um ataque complexo, ou coda silábica.

Tendo em vista que a sílaba complexa é a maior causa da metátese, a consoante líquida é a mais atingida, pois pode ocupar, no sistema do Português, a posição de coda ou segundo elemento de ataque complexo, que se caracterizam como posições marcadas, e, conseqüentemente, mostram maior probabilidade de variação. Em (30), apresentamos alguns exemplos de metáteses.

(30) estupro es[tr]upo
 panfleto [pl]anfeto
 precisa [per]cisa

É conveniente destacarmos a posição de Varella (1993), quanto a esse processo. Segundo esse autor, a maior parte das ocorrências de metátese em que há a permuta de segmentos situa-se no nível inicial e intermediário da alfabetização. Inferimos que é um processo que não ocorre muito na escrita já nas séries finais do Ensino Fundamental.

3.2.3.1.5 Falsos ditongos

Há um tipo de alteração ortográfica que afeta ditongos, especialmente os *falsos ditongos*. Essa alteração também está vinculada ao tipo de estrutura silábica constituída por essa seqüência de segmentos.

Quanto ao ditongo em Português, Câmara Jr. (1984) defende que os verdadeiros ditongos são os decrescentes, enquanto os crescentes variam livremente com o hiato. Lopez

(1979) e Bisol (1989) também apontam que os ditongos crescentes não existem. Há, entretanto, um tipo de ditongo crescente que não varia com o hiato. Trata-se da seqüência consoante velar/glíde posterior [kw]/[gw], seguida de a/o. Há uma tendência ao desaparecimento dessa seqüência, inclusive em algumas palavras já dicionarizadas. É o caso das palavras *quociente – cociente e quatorze – catorze*, segundo refere Collischonn (1999, p. 112).

Bisol (1989) aponta que alguns ditongos variam com monotongos e outros não. Os ditongos decrescentes que variam com monotongos são os ditongos leves ou falsos ditongos – ligados a um único elemento V na representação fonológica; os que não variam são os verdadeiros ditongos, ligados a dois elementos V na estrutura subjacente. Em (31) aparecem exemplos de ditongos leves.

(31) b[aj]xa ~ b[a]xa

cad[ej]ra ~ cad[e]ra

b[ej]jo ~ b[e]jo

Em (32) apresentamos exemplos de ditongos verdadeiros.

(32) l[ej]te ~ *l[e]te

P[aw]la ~ *P[a]la

São considerados *falsos ditongos* os ditongos decrescentes que variam com os monotongos. O contexto propício para surgir o falso ditongo é diante de consoante palatal ou da líquida não-lateral; é nesse contexto que há variação entre a presença e a ausência do ditongo. Há exemplos dessa ocorrência em *ameixa – am[ej]xa ~ am[e]xa*, *cadeira – cad[ej]ra ~ cad[e]ra*. Como na pronúncia do falso ditongo pode haver a omissão da semivogal, o mesmo apagamento pode ocorrer na escrita. É mais um caso de variação registrado na fonologia da língua e, por ser um fenômeno variável, não é codificado pela escrita.

3.2.3.3.2 Em função da representação de fonema sempre por dígrafo

3.2.3.3.2.1 As consoantes complexas /ʎ/ e /ɲ/

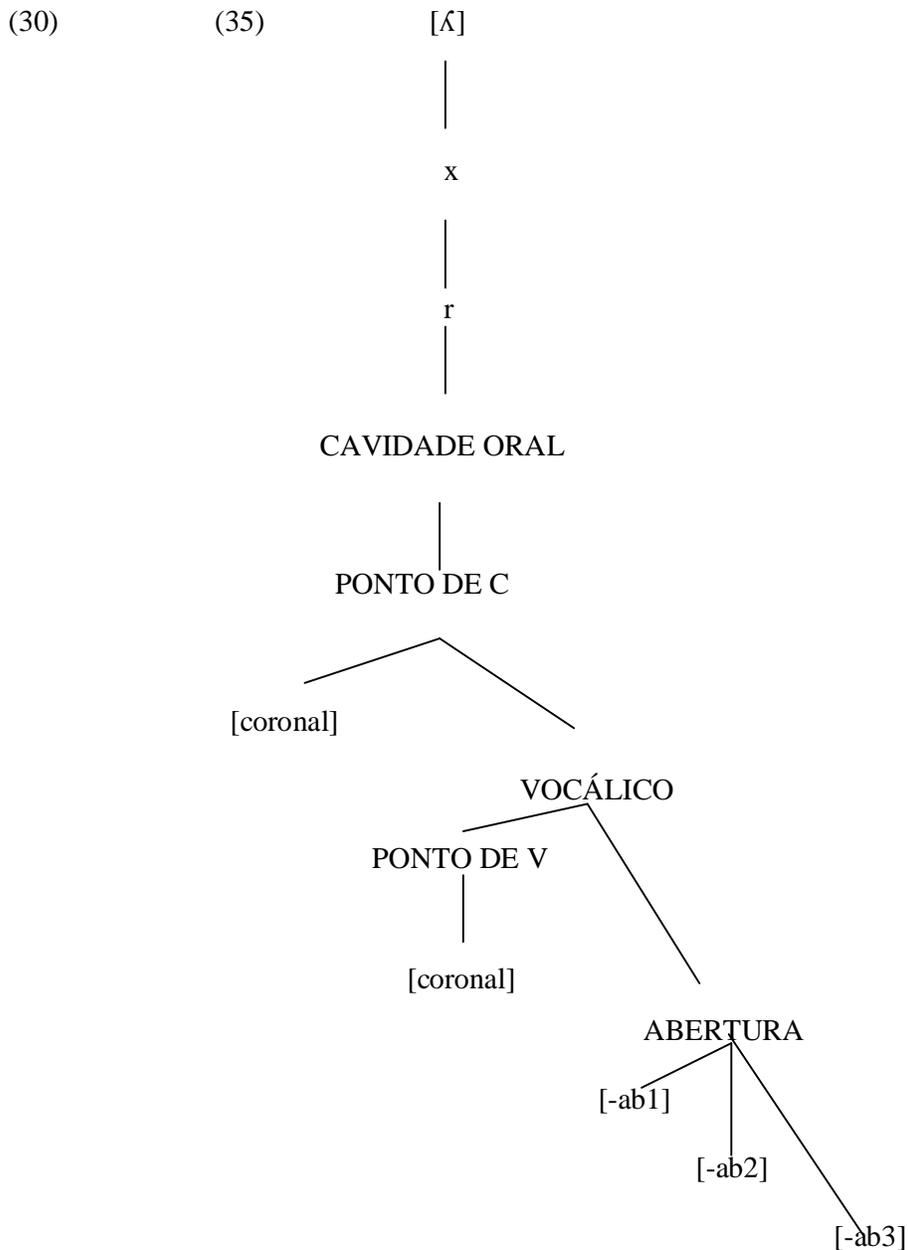
Conforme foi referido no Capítulo 2, seção 2.3.3.3, as soantes palatais – a lateral /ʎ/ e a nasal /ɲ/, que são representadas na ortografia respectivamente sempre por **lh** e **nh** – podem ocupar, na fonologia do Português, somente o ataque silábico dentro da palavra. Essas consoantes apresentam comportamento fonético variável em diferentes manifestações dialetais da língua. São reconhecidas por alguns estudiosos, ao considerarem sua estrutura interna, como consoantes complexas, e, ainda, conforme Maddieson (1984), são consoantes de baixa frequência nas línguas do mundo. Tais características levam as referidas consoantes a terem um comportamento especial no sistema consonantal do Português.

Em um estudo com 130 informantes, com idade de 2 anos e 4 anos e 1 mês, os dados registram, na aquisição da nasal palatal, as variantes [ɲ] ~[0] ~[j] ~[n] segundo Matzenauer-Hernandorena (1999), como mostram os exemplos em (33) e, para a lateral palatal, as variantes [ʎ] ~[0] ~[j] ~[l] ~ [lj] ~[li], como evidenciam os exemplos em (34).

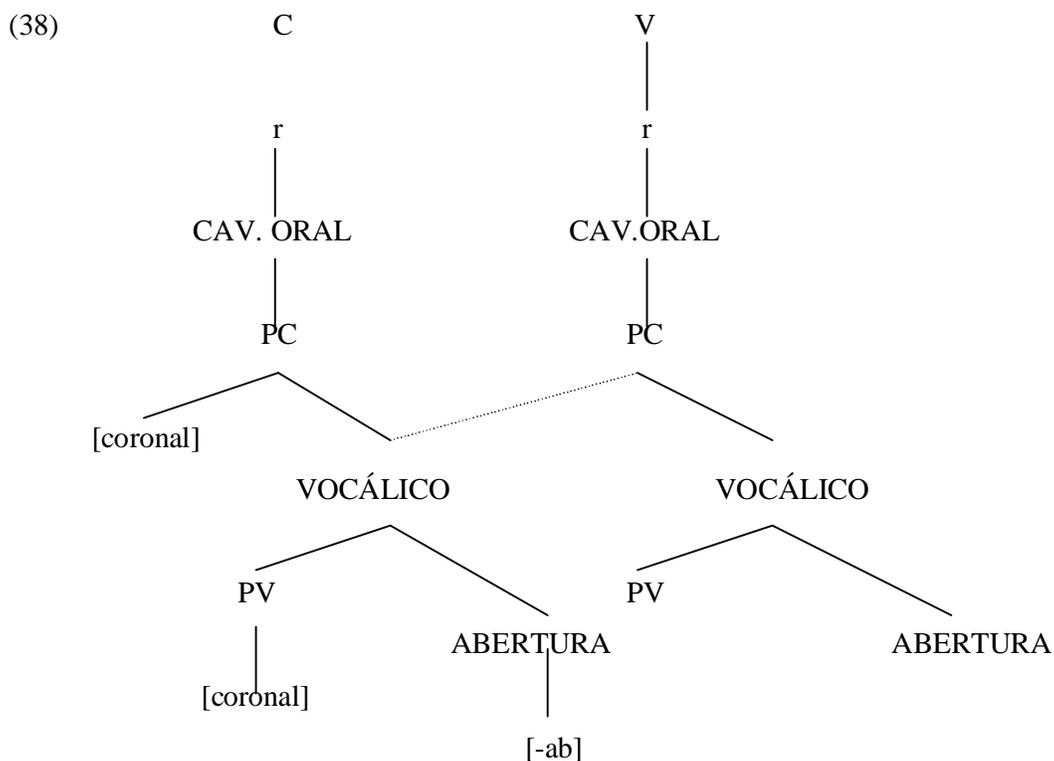
(33) sombrinha [som'bĩɲa]	(34)telhado [te'jadu]	folha ['folja]
minhoca [mi'ɔka]	palhaço [pa'asu]	orelha [o'relia]
xicrinha [si'kija]	vermelha [ve'meja]	
desenhar [deze'na]	espelho [i'pelu]	

Constata-se que a soante lateral palatal apresenta maior variação, em sua manifestação fonética, durante o processo de aquisição da fonologia, em se comparando com a nasal palatal. Sendo a lateral palatal e a nasal palatal consideradas como consoantes complexas, segundo Matzenauer-Hernandorena (1997, p. 689), a existência da dupla articulação que inte-

gra sua estrutura interna explica as alternâncias que o segmento evidencia nas diferentes fases de sua aquisição. Em (35) exemplifica-se a estrutura de segmento complexo da lateral palatal.



No início da aquisição, quando não é apagado, o /ʎ/ é realizado como [l] ou como glide [j]. Ao empregar [l], a criança não está ligando, à estrutura do segmento, a constricção secundária vocálica que o caracteriza, apresentando somente a constricção primária consonantal, realizando, portanto, uma consoante simples, como está representada em (36).



O espriamento que (38) mostra dá origem a um ditongo de natureza semelhante à dos ditongos que se alternam com vogal diante de palatal, como d[ej]xar ~[d[e]xar. Os ditongos derivados de /ʎ/ também se alternam com essa consoante, e estão exemplificados em (39).

Essa variante é verificada, inclusive, em adultos.

(39) telhado te[lj]ado ~ te[ʎ]ado abelha abe[lj]a ~ abe[ʎ]a

trilho tri[lj]o ~ tri[ʎ]o

A partir desse ponto, Matzenauer-Hernandorena (op cit) explica como se dá a derivação das seqüências [lj] a [li], a partir do segmento /ʎ/.

Transportando-se essa análise do processo de aquisição da fonologia do Português para o processo de aquisição do código escrito da língua, percebemos a semelhança que há entre aquisição da linguagem oral e da escrita. Ao escreverem, as crianças empregam, para representar o fonema /ʎ/, variantes idênticas àquelas registradas no uso da língua oral, característico das etapas iniciais do desenvolvimento fonológico.

No processo de aquisição do código escrito, as crianças apresentam para a nasal palatal as mesmas formas variantes mostradas em (33), comprovando a natureza de segmento complexo dessa consoante da língua e mostrando paralelismo entre aquisição da fonologia e aquisição da ortografia.

Ao tratarmos acerca da categoria das representações múltiplas, já sugerimos que algumas dessas relações entre fonemas e letras podem ser devidas à etimologia das palavras. No entanto, na proposta que estamos descrevendo e defendendo, consideramos apenas a letra **h** como fonte de desvios ortográficos, porque, exceto essa letra, as demais letras gregas e latinas que faziam parte do alfabeto do Português Brasileiro já foram substituídas por letras do alfabeto atual. A categoria seguinte descreve essa situação.

3.2.3.4 Alterações ortográficas em função da etimologia

A etimologia tem presença marcante na ortografia – é pela origem das palavras que, na verdade, são determinadas muitas das relações múltiplas entre letras e fonemas. Como exemplos podemos citar as palavras *jeito*, *majestade*, *hoje*, *cerejeira* que são escritas com **j** para representar /ʒ/ porque são de origem latina; já as palavras *álgebra*, *ginete*, *girafa*, na representação gráfica desse mesmo fonema têm a letra **g**, pois são de procedência árabe, conforme Luft (1985).

Em sua Grammatica Philosophica da Língua Portuguesa ou Principios da Grammatica Geral Aplicados à nossa Linguagem (1862), Jeronymo Soares Barboza escreve sobre as regras próprias da ortografia etimológica e usual, a regra única geral.

Toda a palavra Portuguesa, que for derivada ou da Lingua Grega, ou da Latina, deve conservar na escriptura os caracteres da sua origem,

que se podem representar pelos do nosso Alfabeto, e forem compatíveis com a nossa pronúncia. Mas o uso faz nesta regra todas as excepções, que quer (p. 53).

Os Caracteres da Língua Grega – que são **k, y, th, ph, rh, ch, ps** – não entram no alfabeto nacional, tendo sido substituídos por outras letras. Com relação à escrita dos caracteres Latinos **h, x, c, ç, g, s**, e das Letras dobradas, segundo Barboza (op.cit.), ainda que o **h** não corresponda a qualquer fonema da língua, deve-se manter na escritura das palavras derivadas do Latim.

Ao fazer referência à letra **h**, Luft (1985) afirma que se *conserva tão-somente em razão da etimologia e da tradição escrita do nosso idioma* (p. 36). Por isso devemos escrever com **h**: *hábil, habitar, hábito, haver, herdar, história, honesto, honra, horror, hóspede, homem, humor, hora* e outros semelhantes.

Um outro exemplo de alteração ortográfica categorizada como decorrente da etimologia, conforme Barboza (1862), é a dificuldade que tem a Ortografia de determinar o emprego do **c** sem cedilha antes das vogais **e** e **i**, e a do **ç** com cedilha antes de **a, o, u**. Ambas têm o mesmo valor que simples **s** e, segundo o autor, não se pode saber, senão pela origem, quando se usa **s**, e quando se usa **c**, simples ou cedilhado. Se algumas regras podem ser determinadas, são as seguintes:

1. que só se pode determinar se se escreve com **c** sem cedilha ou com **s** antes de **e** e **i**, combinando as palavras derivadas com as latinas;
2. quanto ao **ç** antes de **a, o, u**, nunca se deve pôr no princípio da palavra; no meio, ou no fim da palavra, se costuma pôr o mesmo **ç** em lugar de **s** quase em todos os nomes substantivos terminados em *aça, eça, iça, oça, uça* e em *aço, eço, iço, oço, uço*.

Embora muitas das alterações ortográficas sejam decorrentes da etimologia da palavra, a literatura, hoje, costuma categorizar assim apenas as alterações decorrentes do emprego do **h**, o que nos motivou a proceder da mesma forma. As alterações decorrentes dessa categorização, na maioria dos casos, é da ordem das representações múltiplas para letras e fonemas.

Ao se dar conta de que algumas vezes escreveu uma palavra com problema de ortografia porque considerou a variação fonológica, a criança passa a generalizar na escrita o que observou. Essa generalização motiva uma outra categoria de alterações ortográficas que vem descrita a seguir.

3.2.3.5 Alterações ortográficas decorrentes da hipercorreção

A hipercorreção ocorre quando a criança usa uma letra que não representa o fonema, pela expectativa de que o som empregado seja decorrente de regra fonológica, quando não o é. Por exemplo, ao grafar a palavra *inteiro*, a criança poderá usar a letra **e** e escrever *enteiro*, porque poderá supor que o som empregado decorre da regra fonológica pela qual o fonema vocálico /e/ em início de palavra se eleva antes de nasal, como se observa, por exemplo, nas formas [i]mprego, [i]nvolver e [i]ncontro.

Entretanto, constatamos que esse /i/ integra a representação fonológica da palavra e não é decorrente da elevação da vogal /e/ na representação subjacente. Assim, diz-se que a forma escrita *enteiro* é identificada como motivada por uma operação de hipercorreção. O emprego da hipercorreção na escrita atinge particularmente as vogais da língua, já que esses segmentos estão sujeitos à aplicação de várias regras fonológicas (ver seção 2.3.3.2).

Uma das regras de aplicação corrente é a da ‘harmonia vocálica’, que afeta as vogais médias altas em posição pretônica, quando são seguidas por vogal alta na sílaba subsequente. Conforme Bisol (1988), a prática de elevar ou fechar a pretônica no sul do país encontra explicação não só em função dos grupos sócio-culturais da população do sul, mas também nos

mecanismos que regem o sistema, por tratar-se de uma regra natural do Português. Assim, a palavra *curtume*, por exemplo, pode ser escrita com a letra **o** – *cortume* – por alguém que pensa erroneamente ser o [u] a pretônica decorrente de regra de harmonia vocálica.

Segundo estudos da autora, em se tratando de uma seqüência com a vogal oral /e/ seguida de nasal, verifica-se que a nasalidade é condição altamente favorável para a elevação da vogal média; já em se tratando de uma seqüência com a vogal oral /o/ e uma consoante nasal, esse favorecimento à elevação da vogal média não se configura. Portanto o fator nasalidade exerce papel positivo na elevação da vogal /e/, tendo ou não a presença da vogal alta seguinte. Assim, passa-se de /e/ para [i] muito facilmente, quando /e/ é seguido de nasal, como em *então* [i]ntão, *empréstimo* [i]mpréstimo.

Outro contexto favorecedor à elevação da vogal média /e/ é sua ocorrência em início de palavra, seguida de uma consoante fricativa coronal, como se observa em [i]xame e [i]strada, por exemplo. A fricativa coronal subsequente à vogal /e/ favorece sua elevação também em sílabas pretônicas, como se vê, por exemplo, em t[i]soura e d[i]spensa. É interessante observar que, ao tratar especificamente da regra de harmonia vocálica, os estudos de Bisol (idem) concluem que as consoantes alveolares [t, d s, z, n, l, r] tendem a não motivar a elevação das vogais /e/ e /o/.

O contexto consoante labial, tanto precedente como seguinte à vogal média posterior, tende a facilitar sua elevação: b[u]neca, b[u]lacha, m[u]bília, m[u]squito, e tende a reter a vogal /e/. A consoante velar, na maioria das vezes, é um fator positivo para a elevação da vogal média /o/: c[u]mida, g[u]verno. A consoante palatal, quando em contexto seguinte à vogal /o/, também exerce papel positivo para a sua elevação, como ocorre, por exemplo, em c[u]lher, rec[u]nhecer, porém desfavorece esse processo quando a precede.

Em relação à vogal /e/, quando as palatais estão na sílaba seguinte, favorecem a sua elevação. Comprovamos com as palavras ab[i]lhudo, s[i]nhor, m[i]lhor essa elevação. A vogal

média alta como primeiro elemento de um hiato também tende a elevar-se, como podemos observar nas palavras p[u]eira e t[i]atro.

Outro contexto em que as vogais médias se manifestam foneticamente como vogais altas é em sílabas átonas. A esse fenômeno, Câmara Jr. (1970), descrevendo o Português carioca, denominou neutralização vocálica, representada em (16), (17) e (18), Capítulo 2.

O que se observa, portanto, é que a fonologia do Português tende a apresentar processos cujo resultado é uma vogal alta. Diante de tais regras, as quais são de natureza variável e, por isso, não são codificadas na ortografia, é natural que a criança, no processo de aquisição da escrita, venha a interpretar a manifestação de um som vocálico – especialmente uma vogal alta – como decorrente de uma regra fonológica.

Sabendo que as vogais altas resultantes de regras são representativas de um fonema vocálico médio e que, portanto, são escritas com a letra **e** ou a letra **o**, como conseqüência, às vezes, a criança utiliza essas letras para representar os fonemas /i/ e /u/, num processo de hipercorreção. É o que observamos, por exemplo, nas seguintes formas escritas: *cortume* (para *curtume*), acima referido, *réo* (para *réu*), *vae* (para *vai*).

Todos os contextos, portanto, em que vogais médias sofrem regra de elevação podem gerar problemas ortográficos decorrentes do tipo de hipercorreção.

O não compromisso isomórfico entre as palavras faladas e a escrita, muitas vezes é causa determinante de desvios ortográficos em palavras. A categoria a seguir trata das alterações ortográficas em função da segmentação indevida das palavras.

3.2.3.6 Alterações ortográficas provenientes da segmentação vocabular

As alterações ortográficas resultantes da segmentação vocabular podem dar origem à união de palavras ou ao fracionamento em um menor número de sílabas do que a palavra deveria ter. Da Silva (1991), em estudo sobre a segmentação, em 70 textos espontâneos

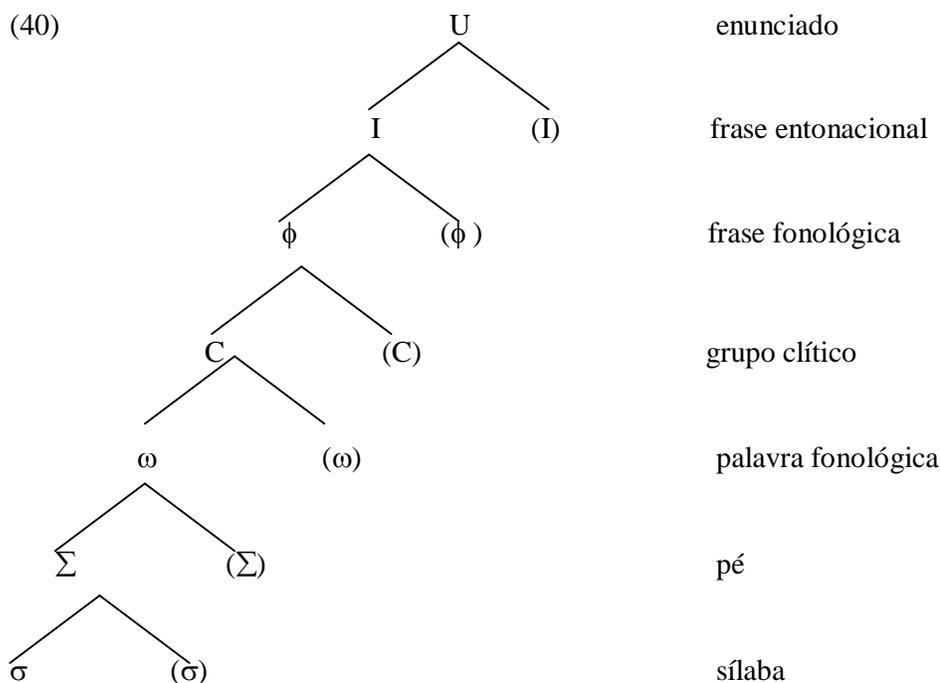
escritos por crianças, denominou o grupo com junção de duas ou mais palavras de *Casos de hipo-segmentação* e o grupo com separação além da prevista pela ortografia de *Casos de hiper-segmentação* (p. 33), expressões que usamos no presente estudo para tratar os casos de segmentação vocabular inadequada.

Em seu estudo, Da Silva (idem) afirma que os critérios adotados para a segmentação podem ser resultantes da tentativa da representação gráfica da expressividade discursiva, em que se entende por ‘expressiva’ *a função da linguagem que diz respeito à atitude emocional do falante* (p. 33). Para Cagliari (1993), as junções podem ser determinadas pela entonação do falante.

Na linguagem oral, as palavras não são pronunciadas uma a uma, isoladamente, mas em espécies de blocos, com tempos de pausas variáveis entre si, enquanto a escrita impõe critérios exatos de separação de uma palavra das outras. Essa característica da escrita exige que, ao escrever-se, se tenha clara a noção do ‘constituente palavra’.

Conforme Bisol (1999), *constituente é uma unidade lingüística complexa, formada de dois ou mais membros que estabelecem entre si uma relação do tipo dominante / dominado* (p. 229), sendo que o constituinte fonológico (ou prosódico) e o constituinte sintático ou morfológico têm suas próprias regras e princípios, e, por isso, o constituinte fonológico não apresenta compromisso de isomorfia com os constituintes de outras áreas da gramática.

Em (40), seguindo Bisol (idem, p. 230), que adota a hierarquia prosódica de Nespor & Vogel (1986), aparece a representação hierárquica dos constituintes prosódicos por um diagrama arbóreo.



Como se observa, a menor categoria prosódica é a sílaba e é dominada pela palavra fonológica, embora intermediada pelo pé métrico. O pé métrico é a combinação de duas ou mais sílabas, em que se estabelece uma relação de dominância, de modo que uma delas é o cabeça e a outra ou outras, o recessivo, segundo Bisol (ibidem, p.232).

Dos constituintes prosódicos, é a palavra fonológica que faz uso de noções não-fonológicas. É o nível em que se faz a interação entre os componentes fonológico e morfológico da gramática. A palavra fonológica tem um só elemento proeminente, isto é, não pode ter mais do que um acento primário. Entretanto, dentro do domínio da palavra fonológica, pode ocorrer reagrupamento de sílabas e pés, sem compromisso de isomorfia com os constituintes morfológicos. Um exemplo de ausência de isomorfia entre a palavra fonológica e a palavra morfológica é o caso das palavras compostas do Português que formam uma só palavra morfológica mas duas fonológicas: {{[kowve]ω[flor]ω}φ.

O grupo clítico é a unidade prosódica que segue imediatamente a palavra fonológica. Existem dois grupos de clíticos: os que se comportam junto à palavra de conteúdo como uma

só unidade fonológica e os que revelam certa independência. Os clíticos do Português, proclíticos ou enclíticos, parece ficarem submetidos às mesmas regras da palavra fonológica.

No grupo clítico, as regras de sândi externo começam a manifestar-se, como, por exemplo, a elisão. A elisão ocorre somente entre palavras e consiste no apagamento da vogal **a**, quando a palavra seguinte inicia por outra vogal que não seja **a**. Quando o sândi ocorre entre dois elementos de um grupo clítico, a reestruturação da sílaba transforma-os numa só palavra fonológica. Em (41) há exemplos de grupos clíticos formando apenas uma palavra fonológica.

(41) [pela idade] C

[pelidádi]

[uma hotelaria] C

[umotelaria]

Diante da ocorrência do sândi na linguagem falada e do funcionamento, no nível prosódico da língua, de diferentes unidades – desde a sílaba até o enunciado – durante o processo de aquisição da escrita é possível haver, por parte das crianças, hipo-segmentação ou hiper-segmentação de palavras morfológicas. Esse tipo de alteração ortográfica decorre, portanto, do comportamento de unidades prosódicas do sistema lingüístico.

Neste terceiro Capítulo detalhamos todas as categorias que fazem parte da proposta de classificação de alterações ortográficas aqui defendidas, a qual está sintetizada no Quadro 1.

QUADRO 1- Síntese da categorização de alterações ortográficas propostas neste trabalho

CATEGORIAS DE ALTERAÇÕES ORTOGRÁFICAS	SUBCATEGORIAS DE ALTERAÇÕES ORTOGRÁFICAS
1- Alterações ortográficas em função da atonicidade das vogais	a) Elevação vocálica por atonicidade b) Elevação vocálica por harmonia
2- Alterações ortográficas decorrentes de representações múltiplas	a) Representação do mesmo fonema por diversas letras - o fonema /s/ - o fonema /z/ - o fonema /ʃ/ - o fonema /k/ - a seqüência [ãw̃] - o fonema /g/ - o fonema /ʒ/ - a vibrante /r/ b) Representação diferenciada de fonemas conforme o contexto - a letra g - a letra c - a letra s
3- Alterações ortográficas decorrentes de relações seqüenciais	A – Em função da estrutura silábica a) Substituição de segmentos - a líquida lateral em coda - a fricativa coronal em coda - a nasal em coda - a líquida não-lateral em coda b) Omissão de segmentos - elemento do ataque - elemento da coda - elemento do núcleo c) Epêntese d) Metátese e) Falsos ditongos B –Em função da representação de fonema sempre por dígrafo - as consoantes complexas /k/ e /ɲ/
4- Alterações ortográficas em função da etimologia	
5- Alterações ortográficas decorrentes da hipercorreção	
6- Alterações ortográficas provenientes de segmentação vocabular	

No Capítulo seguinte, analisamos as palavras encontradas com desvios ortográficos no *corpus* estudado, a fim de caracterizar as alterações, considerando as seis categorias aqui expostas.

4 ANÁLISE DAS ALTERAÇÕES ORTOGRÁFICAS DO *CORPUS* ESTUDADO

Eu não sei Português. Eu não sei quando usar s, ss ...

(Felipe – 10 anos).

Este Capítulo apresenta a análise dos dados do *corpus* da presente pesquisa com base nas categorias de alterações ortográficas defendidas neste trabalho descritas no Capítulo 3. Considerando o total de alterações ortográficas registradas nos textos das crianças, observamos que essas alterações são de diferentes tipos, bem como mostram frequência diversificada. A diferente frequência das alterações permite hierarquizar as ocorrências conforme mostra o Quadro 2.

Apresenta o Capítulo, ainda, um paralelo entre as Propostas de outros autores e a Proposta apresentada na presente pesquisa, além de uma comparação entre os textos produzidos para um leitor real e os produzidos para um leitor virtual. Tal comparação foi feita em termos de quantidade de palavras com alterações ortográficas, em se tratando das situações com leitor real e daquelas com leitor virtual.

QUADRO 2 - Porcentagem de ocorrência de alterações ortográficas por categoria

1. Alterações ortográficas decorrentes de representações múltiplas	- 48%
2. Alterações ortográficas decorrentes de relações sequenciais	- 25%
3. Alterações ortográficas provenientes da segmentação vocabular	- 13%
4. Alterações ortográficas em função da atonicidade das vogais	- 6%
5. Alterações ortográficas decorrentes da hipercorreção	- 5%
6. Alterações ortográficas em função da etimologia	- 3%

Para encaminhamento da análise das alterações ortográficas encontradas no *corpus* do presente trabalho e sua inclusão na categoria correspondente, elegemos o critério da frequência em que as mesmas ocorreram, da maior para a menor. Em função desse critério, a ordem de apresentação da análise das alterações com suas respectivas categorias não é equivalente à sequência dada às categorias na Proposta (5), no Capítulo 3.

4.1 Categorização das alterações ortográficas do *corpus* estudado, conforme proposta apresentada nesta pesquisa

Apresentamos aqui os dados do *corpus* de acordo com a categorização atribuída às palavras com desvios ortográficos, considerando-se a motivação das alterações.

4.1.1 Alterações ortográficas decorrentes de representações múltiplas

Na seção 2.3 – Capítulo 2, item 2.3.2, referimos que a relação fonema/letra não corresponde, na maioria das vezes, ao modelo ideal do sistema alfabético, que seria o de que a cada letra correspondesse um fonema e a cada fonema correspondesse uma letra. Tal correspondência acontece em poucos casos. As outras relações possíveis de ocorrerem entre fonema e letra são as que dependem do contexto e a de concorrência.

O Quadro 2 demonstra o alto índice de alteração ortográfica em função das representações múltiplas, tanto de fonemas quanto de letras, correspondendo a 48% do total de palavras com alterações ortográficas. *No corpus* foram encontrados seis tipos de representação do fonema /s/ – Quadro 3 – que, embora fossem possíveis pelo sistema da língua, não correspondem a letra convencionalizada pelo sistema ortográfico brasileiro.

QUADRO 3 - Desvios de representação ortográfica do fonema /s/ no *corpus* da pesquisa, sem implicar alteração de fonema

a) Representação pela letra s			
serto	<i>certo</i>	sesentesimo	<i>centésimo</i>
sereais	<i>cereais</i>	emsima	<i>em cima</i>
esportar	<i>exportar</i>		
b) Representação pelas letras ss			
servissos	<i>serviços</i>	carrossa	<i>carroça</i>
conhesso	<i>conheço</i>	convensser	<i>convencer</i>
rossas	<i>roças</i>	assude	<i>açude</i>
c) Representação pela letra c			
cenpre	<i>sempre</i>	acin	<i>assim</i>
naci	<i>nasci</i>	decendentes	<i>descendentes</i>
decia	<i>descia</i>	deceram	<i>desceram</i>
ceparar	<i>separar</i>		
d) Representação pela letra ç			
começei	<i>comecei</i>	bagunçeiro	<i>bagunceiro</i>
voçê	<i>você</i>	excurção	<i>excursão</i>
bolça	<i>bolsa</i>	ção	<i>são</i>
esqueçer	<i>esquecer</i>	açombrada	<i>assombrada</i>
amaçada	<i>amassada</i>	mereçe	<i>merece</i>
amaçar	<i>amassar</i>		
e) Representação pelas letras sc			
descidiram	<i>decidiram</i>	prescisei	<i>precisei</i>
necessários	<i>necessários</i>		

Os dados do Quadro 3 permitem concluirmos que a letra escolhida preferencialmente para representar o fonema /s/, sem alterar fonema, foi a letra **ç**. Essa letra representa sempre o fonema /s/. Esse fato, possivelmente, levou as crianças a se decidirem pela escolha dessa letra em maior número para representação do /s/. Entretanto, os dados demonstram que as crianças desconhecem a regra contextual do emprego do **ç**, pois a empregaram diante de todas as vogais.

As crianças empregaram as letras **ss** na representação do fonema /s/ diante de **a, e, o, e u** em palavras que convencionalmente são grafadas com as letras **ç** ou **c**. Não ocorreu alteração fonêmica, pois as letras **ss** e **ç** sempre representam o fonema /s/. Já o emprego da letra **c** também não alterou fonema porque foi empregada diante da letra **e** cujo contexto permite a realização do fonema /s/ – como na palavra "convensser" em 3(b) – do Quadro ora analisado.

Por outro lado, para representar o fonema dos dígrafos **ss** e **sc**, as crianças escolheram preferencialmente a letra **c** cujo emprego também não alterou fonema. Não houve alteração fonêmica, pois essa letra, diante de **e** e **i**, pode representar o fonema /s/. Para exemplificar, citamos as palavras "deceram" e "acin" que estão relacionadas em (c) do Quadro 3.

A seqüência **sc** também foi empregada para representar o fonema /s/. O emprego dessa seqüência, quando representa um só fonema, sempre representa/s/, por isso não alterou o fonema que nas palavras do *corpus* deveria ser graficamente representado pela letra **c**. As palavras "necessários" e "descidiram," que aparecem em (e), são exemplos que ajudam a esclarecer essa questão.

O emprego da letra **s**, para representar /s/ nas palavras que estão relacionadas em (a) do Quadro em evidência também não altera o fonema, pois o contexto em que foi empregada a letra é favorável à representação do fonema /s/. As palavras *serto* – *certo* e *esportar* – *exportar* comprovam a afirmação.

Entretanto, não podemos afirmar o mesmo em relação ao emprego das letras **s** e **x** para representar /s/ nas palavras que aparecem no Quadro 4 apresentado a seguir.

QUADRO 4 - Desvios de representação ortográfica do fonema /s/ no *corpus* da pesquisa, implicando alteração do fonema

a) Representação pela letra s			
desendentes	<i>descendentes</i>	abraso	<i>abraço</i>
carosa	<i>carroça</i>	vasoura	<i>vassoura</i>
servisos	<i>serviços</i>	espesial	<i>especial</i>
presiso	<i>preciso</i>	amasar	<i>amassar</i>
foise	<i>foice</i>	iso	<i>isso</i>
pesoa	<i>pessoa</i>	comesou	<i>começou</i>
asustaram	<i>assustaram</i>		
b) Representação pela letra x			
exelente	<i>excelente</i>		

Os dados do Quadro 4, ao contrário dos dados do Quadro 3, demonstram alteração fonêmica. A alteração se deve ao contexto, pois, em posição intervocálica, as letras **s** e **x** têm o valor de /z/ e não de /s/ como as crianças acreditavam ter representado. Para exemplificar essa ocorrência de alteração fonêmica citamos as palavras desendentes – *descendentes* e abraso – *abraço* de 4 (a) e, de 4(b), a palavra exelente – *excelente*.

Consideramos que o emprego de letras que altera fonema se deve ao desconhecimento das crianças relativamente a algumas regras contextuais. Nesse caso analisado, desconhecem a regra contextual em relação à grafia da letra **s** e da letra **x** que, em ataque de sílaba interna, intervocalicamente, representam o fonema /z/, alterando o fonema /s/ originário da palavra.

No entanto, a pouca quantidade de palavras que sofreram alteração fonêmica na representação de /s/ em comparação ao número elevado de palavras que não sofreram alteração do fonema, permite-nos concluir que a não alteração de fonema é um condicionador relevante na escolha das letras pelas crianças no momento de escreverem as palavras.

Os dados dos Quadros 3 e 4 apontam um elevado número de palavras do *corpus* em que o dígrafo foi representado graficamente com apenas um elemento. É o caso, por exemplo de naci – *nasci* e de amaçada – *amassada* que fazem parte do grupo (c) e do grupo (d) do Quadro 3, respectivamente. Do Quadro 4 temos exemplos em (a) e (b) respectivamente, com as palavras *asustaram* - *assustaram* e *exelente* - *excelente*.

O número significativo de palavras em que o dígrafo é representado por uma letra confirma a hipótese de que as crianças, em um período prolongado do processo de aquisição da escrita, consideram a existência de uma relação biunívoca entre letras e fonemas, ou seja, que a cada letra corresponde um fonema e vice-versa.

Considerando as letras escolhidas para representação do fonema /s/, sem alteração de fonema no Quadro 3 ou com alteração de fonema no Quadro 4, concluímos que as crianças conhecem o funcionamento do sistema ortográfico do Português relativamente à posição que as letras representativas do fonema /s/ são licenciadas para ocupar na sílaba e na palavra. Constatamos, por exemplo, que as letras **ss**, **ç**, que são representativas do fonema /s/, e que, **sc** e **x**, quando representativas do fonema /s/, não foram empregadas na posição de ataque da sílaba inicial da palavra.

Outro dado que ratifica esse conhecimento é o de que a letra **c**, representativa do fonema /s/, foi empregada apenas em ataque de sílaba inicial ou interna da palavra. Essas são as posições possíveis de a letra **c** ocupar, quando representativa do fonema /s/.

Já a letra **s**, representativa do fonema /s/, pode ocupar tanto o ataque, seja em início de palavra, ou em sílabas internas, quanto a coda silábica. No caso dessa letra, há restrição ao seu

emprego em ataque de sílaba interna, quando intervocalicamente, pois, como já vimos, nessa posição ela representa o fonema /z/. Pelos dados do Quadro 4, concluímos que as crianças têm conhecimento parcial sobre a posição que a letra s pode ocupar na palavra para representar /s/.

Retomamos o que já foi referido sobre a necessidade de o educador conhecer o funcionamento do sistema ortográfico do Português para realizar um trabalho consciente com as crianças no sentido de auxiliá-las na compreensão de algumas regras possíveis sobre a questão ortográfica.

Reiteramos a importância desse trabalho consciente junto às crianças no seu processo de aprendizagem, pois, conforme foi referido na seção 2.5, Capítulo 2, aprendemos pela interação com o ambiente e com o interlocutor, no caso, o professor. Nesse sentido, não temos dúvidas de que deve o educador intervir intencionalmente para que as crianças possam, gradativamente, apropriar-se do sistema ortográfico do Português.

Ainda dentro dessa relação de um mesmo fonema poder ser representado por diversas letras, o *corpus* revelou desvios relativos ao fonema /z/ representado pelas letras **z** e **s**. O Quadro 5 apresenta casos desse tipo

QUADRO 5 - Desvios de representação do fonema /z/

a) Representação pela letra z			
vizitar	<i>visitar</i>	uzina	<i>usina</i>
gazogenio	<i>gasogênio</i>	uzavam	<i>usavam</i>
pesquizar	<i>pesquisar</i>		
b) Representação pela letra s			
pulverizador	<i>pulverizador</i>	fasia	<i>fazia</i>
veses	<i>vezes</i>	sosinho	<i>sozinho</i>
diser	<i>dizer</i>	cosinhavam	<i>cozinhavam</i>

Os dados do Quadro em evidência indicam-nos que as crianças não tiveram preferência por uma determinada letra para representar o fonema /z/. Essa forma aleatória de usar tanto a letra **s** como a letra **z** pode ter se dado porque, tanto uma como outra, na posição intervocálica, têm o valor de /z/, portanto o uso de uma ou de outra não implica alteração fonêmica.

Tomamos a palavra **uzina** - *usina* e a palavra **pulverizador** - *pulverizador* do Quadro 5(a) e (b), respectivamente, para exemplificar essa situação. Percebemos que as duas letras escolhidas são representativas do fonema /z/, porque ambas, quando forem empregadas intervocalicamente, representam esse fonema /z/.

Chamamos a atenção para o fato de o quanto é difícil se decidir por uma ou outra letra nesse caso. Torna-se difícil porque, no mesmo contexto, sem alteração fonêmica, a convenção ortográfica determinou o uso da letra **s** em algumas palavras e da letra **z** em outras. E o mais complicado é que não há uma regra que possa explicar por que usar uma ou outra letra.

O fonema /ʃ/, conforme exemplos mostrados no Quadro 6, foi representado pelas letras **x**, **ch** e **c**.

QUADRO 6 - Desvios de representação do fonema /ʃ/

a) Representação pela letra x			
maxado	<i>machado</i>		
b) Representação pelas letras ch			
brucha	<i>bruxa</i>	decho	<i>deixo</i>
enchada	<i>enxada</i>	mechia	<i>mexia</i>
c) Representação pela letra c			
cegada	<i>chegada</i>		

Já foi abordado que o fonema /ʃ/ pode ser representado pelas letras **x** e **ch** e essas letras podem, representando esse fonema, ocupar a posição de ataque, tanto da sílaba inicial como da sílaba interna da palavra. Os dados demonstram que isso foi respeitado pelas crianças.

Observamos que a seqüência **ch** foi escolhida preferencialmente pelas crianças para representar /ʃ/ pelo fato de ser exclusivamente representativa do fonema. Portanto não implica alteração fonêmica. A não alteração do fonema também ocorreu quando a criança empregou a letra **x** cuja posição intervocálica pode representar /ʃ/. As palavras do Quadro 6 (a) e (b), *maxado* - *machado* e *brucha* - *bruxa*, exemplificam essa ocorrência.

Constatamos que a seqüência **ch**, que constitui dígrafo, foi grafada com apenas um elemento, a letra **c**. Esse fato demonstra que a criança ainda tem a hipótese da relação biunívoca entre fonemas e letras. Nesse caso, houve alteração fonêmica, pois o dígrafo **ch** corresponde ao fonema /ʃ/, ao passo que a letra escolhida para representá-lo foi a letra **c** que, no contexto em que se encontra, representa o fonema /s/. Em (c) do Quadro 6, a palavra *cegada* - *chegada* ilustra essa situação.

A maioria das letras empregadas nas palavras do Quadro 6 não altera fonema. Esse fato reforça nossa posição de que a não alteração fonêmica é um critério importante que determina a escolha pelas crianças na representação gráfica de um determinado fonema

A seguir, o Quadro 7 traz palavras do *corpus* em que o fonema /ʒ/ foi representado pelas letras **j** e **g**.

QUADRO 7 - Desvios de representação do fonema /ʒ/

a) Representação pela letra j	
surje	<i>surge</i>
b) Representação pela letra g	
viagei	<i>viajei</i>

Já referimos que as letras representativas do fonema /ʒ/ podem ser as letras **g** e **j** que são licenciadas, no Português, para ocuparem a posição de ataque silábico em qualquer posição na palavra. Também o Quadro em evidência traz palavras que, mesmo com desvios ortográficos em função das letras escolhidas para representar o fonema, não sofreram alteração fonêmica. Esse dado ratifica o que já afirmamos quanto ao critério de escolha de letras em função da não alteração fonêmica.

A letra **j**, tanto intervocalicamente, quanto precedida de consoante, sempre representa o fonema /ʒ/. Já a letra **g** representa tal fonema quando seguida das vogais **e** e **i**, pois diante das vogais **a**, **o** e **u** é representativa do fonema /g/. No exemplo encontrado no *corpus* em que a letra **g** representa o fonema /ʒ/, a criança demonstrou conhecer essa regra de contextualização. Além do fato de o fonema não ter sofrido alteração, outro fato que pode ter influenciado a criança a ter escolhido a letra **g** para representar o /ʒ/ em verbo é a família gramatical de *viagem* que, quando substantivo, tem grafado o fonema com a letra **g** e, quando é verbo, tem grafado com a letra **j**.

Com relação ao fonema /k/, sua multiplicidade foi representada pelas letras **c** e **q**. Os exemplos encontrado no *corpus* aparecem no Quadro 8.

QUADRO 8 - Desvios de representação do fonema /k/

a) Representação pela letra c			
cual	<i>qual</i>	cuais	<i>quais</i>
b) Representação pela letra q			
qrida	<i>querida</i>		

Sabemos que o fonema /k/ pode ser representado pelas letras **c** e **q**. Observamos, pelos dados do *corpus*, que o emprego de uma ou de outra letra não provocou alteração fonêmica, influenciando as crianças a escreverem da forma como escreveram. Não houve alteração

fonêmica porque as crianças empregaram a letra **c**, por exemplo, na palavra **cual** - *qual* do Quadro 8(a), diante da vogal **u**, que é contexto favorável para representação do /k/.

Constatamos novamente que a seqüência **qu**, constitutiva de dígrafo, foi representada graficamente por apenas uma letra. Quando empregou a letra **q**, exemplificada em (b) do Quadro 8, a criança dispensou um dos elementos, condicionada pelo fato de acreditar que a cada letra corresponde um fonema e vice-versa. Além disso, a letra **u**, quando **qu** constitui dígrafo, nem sequer representa fonema, influenciando a criança a omiti-la da palavra.

A seqüência [ãw̃] em final de palavra teve sua multiplicidade representada pelas letras **am** e **ão**. Os dados encontrado no *corpus* aparecem no Quadro 9.

QUADRO 9 - Desvios de representação da seqüência [ãw̃]

a) Representação pelas letras am			
passaram	<i>passarão</i>	macaram	<i>macarrão</i>
feijam	<i>feijão</i>		
b) Representação pelas letras ão			
erão	<i>eram</i>	abrirão	<i>abriram</i>
disserão	<i>disseram</i>	entrarão	<i>entraram</i>

As terminações *am* e *ão* – cujo papel é marcar a tonicidade das formas verbais e marcar a diferença entre os tempos passado e futuro – correspondem a sons idênticos e não provocam alteração fonêmica, influenciando as crianças ao emprego aleatório dessas letras. As crianças não estabelecem a relação entre a representação ortográfica do ditongo [ãw̃] e sua vinculação a uma classe gramatical (nome ou verbo) e não diferenciam os tempos verbais representados distintamente por uma ou outra forma gráfica correspondente a esse ditongo.

Ressaltamos que os dados do Quadro 9 demonstram que a escolha da grafia da terminação foi motivada pela tonicidade da palavra. Para escrever a terminação dos verbos e

dos substantivos em que a sílaba tônica é a última, as crianças optaram pelas letras **am** e nos verbos, cuja sílaba tônica é a penúltima, as crianças optaram pelas letras **ão**. Ao escreverem dessa forma, o resultado é que as palavras que são oxítonas passam a ser paroxítonas e as palavras que são paroxítonas passam a ser oxítonas, alterando a tonicidade das palavras, portanto.

Com relação à seqüência **rr**, representativa de dígrafo e tratada na seção.3.2.3.2.3.1, os dados do *corpus* analisado confirmam a tendência, na fala do Rio Grande do Sul, região da presente pesquisa, de considerar um único fonema vibrante na subjacência, o r-fraco. Essa tendência é refletida na escrita e comprovada pelo fato de ser maior o número de palavras com desvios ortográficos em que o dígrafo **rr** foi representado por apenas um **r**. O Quadro 10 traz exemplos dessa ocorrência.

QUADRO 10 - Desvios relacionados à vibrante /r/

a) Representação pela letra r implicando alteração de sentido			
Aros	<i>arroz</i>	caro	<i>carro</i>
b) Representação pela letra r sem alterar sentido			
caroça	<i>carroça</i>	fero	<i>ferro</i>
corendo	<i>correndo</i>	macaram	<i>macarrão</i>
interompeu	<i>interrompeu</i>	feramentas	<i>ferramentas</i>
arumar	<i>arrumar</i>		
c) Representação pelas letras rr sem alterar sentido			
entrarram	<i>entraram</i>		

Constatamos que a motivação para as crianças trocarem, na escrita, o **r**-forte pelo **r**-fraco e vice-versa, parece ser o fato de considerarem indistinto o uso de uma ou de outra representação da líquida não-lateral. A maior parte das diferentes formas de representação da líquida não-lateral, **r** ou **rr**, não acarreta alteração de significado. Essa condição parece ter

influenciado na escolha preferencial das crianças de usarem graficamente um **r** apenas. No entanto, as crianças demonstraram desconhecer, embora em poucos casos, que, em posição intervocálica, essa troca pode alterar o significado das palavras, conforme os casos em (a) do Quadro 10.

O fato de não existirem muitas palavras no Português cujo significado se oponha por r/rr talvez tenha sido motivo para as crianças empregarem as letras **rr** no lugar de **r**, e vice-versa, conforme exemplificado nos itens (b) e (c) do Quadro 10.

Todos os casos de desvios ortográficos registrados nos Quadros de 3 a 10 foram causados pelas representações múltiplas de fonemas e de letras, as quais representam o maior número de registros no *corpus* da presente pesquisa. O alto índice de alterações ortográficas relativas a representações múltiplas aponta que essa foi a área que ofereceu maior dificuldade às crianças que escreveram os textos. Essa dificuldade se dá em função de que é preciso decidir, dentre as possibilidades de representação do fonema, qual a letra que deve ser empregada em determinado momento.

Acreditamos que um dos fatores que determina a grande ocorrência desse tipo de alteração ortográfica seja o elevado número de palavras do Português que se caracterizam pela possibilidade de múltiplas formas de representação gráfica de um fonema. A causa predominante para essa multiplicidade de representação gráfica está na história da língua: as palavras têm diferentes formas de grafar o mesmo fonema em função da sua origem. Apesar desse fato, os problemas decorrentes de representação múltipla não costumam ser categorizados como alterações ortográficas decorrentes da etimologia. Ligados à etimologia ficam os problemas relativo à letra **h**. Assim, as palavras grafadas de uma determinada forma em função de sua procedência são incluídas na categoria das representações múltiplas de fonemas e de letras, ampliando o número representativo de alterações ortográficas nessa categoria.

Outro fato que destacamos como relevante na escolha das crianças por uma ou outra forma de grafar as palavras é que a maioria dos fonemas não sofre alteração em função da escolha não convencional para representá-los graficamente, contribuindo, assim, para que as crianças acreditem que sua escolha esteja de acordo com o sistema ortográfico da língua. Esse dado demonstra que as crianças, mesmo desrespeitando a convenção ortográfica de determinadas palavras, realizaram um trabalho reflexivo.

Constatamos também que as crianças não escreveram aleatoriamente uma outra letra em qualquer posição da sílaba ou da palavra. Elas demonstraram conhecimento do sistema ortográfico ao respeitarem o licenciamento das consoantes que podem ocupar a posição de ataque inicial de sílaba inicial de palavra ou apenas de ataque em sílaba interna, bem como as que podem ocupar a posição de coda. O mesmo podemos afirmar em relação à representação gráfica do dígrafo, sendo sua maioria representado por apenas um elemento, que, na maioria dos casos, não provocou alteração fonêmica.

Uma das complexidades da ortografia decorrente da falta de correspondência entre fonemas e letras pode ser observada relativamente à representação, na escrita, do fonema /s/. Conforme foi referido na seção 2.3.2, Capítulo 2, esse fonema pode ser representado por diversas letras: **sc, ss, xc, sç, xs, x, c, ç, s, z**.

Justamente a representação do fonema /s/ foi a que teve maior número de palavras com alterações ortográficas. Uma das razões para justificar esse número elevado de palavras ortografadas com alterações em relação à representação do fonema /s/ é a possibilidade de representá-lo graficamente por 10 jeitos diferentes. Devemos chamar atenção ainda para o fato de que, de todas essas letras possíveis, somente duas delas, no contexto intervocálico, alteram o fonema: são as letras **s** e **x** que, intervocalicamente, assumem o valor de /z/.

O que as crianças demonstraram, portanto, é um desconhecimento em relação a algumas regras contextuais, cuja maioria diz respeito à alteração fonêmica conforme a posição

da letra em ataque de sílaba inicial ou interna da palavra. Outro desconhecimento é quanto à relação entre fonemas e letras, pois a grande parte dos dígrafos foi escrito com apenas um segmento, que, na maioria das vezes, não alterou fonema, comprovando que as crianças ainda têm a hipótese de que a cada fonema corresponde uma letra e vice-versa, quando sabemos que em apenas alguns casos essa relação de biunivocidade pode ser estabelecida.

Acreditamos que é aí que o professor é quem facilita ou quem dificulta a apreensão do sistema ortográfico pelas crianças. Dizemos isso porque vai depender da sua forma de agir, propiciando ambiente adequado e tendo conhecimento da implicação que a Fonologia tem na forma de escrever das crianças para que possa fazer um trabalho intencional que as leve a apropriarem-se do sistema ortográfico do Português, contribuindo para que não sejam estigmatizadas e discriminadas por escreverem com alterações ortográficas.

Por isso tudo consideramos que as alterações ortográficas relacionadas a representações múltiplas não devem ser, simplesmente, atribuídas a dificuldades, a falhas de quem escreveu os textos espontâneos. A dificuldade se deve, em grande parte, ao fato de, na mesma posição, mais de uma letra representar o mesmo fonema, em que a opção pela letra correta é, em termos puramente fonológicos, inteiramente arbitrária.

Apresentamos aqui uma parte do texto de um aluno, Augusto P, que traz exemplos de palavras com desvios ortográficos em função das representações múltiplas de fonemas e de letras, além de outros.

Os antigos moradores de Ijuí ção os caboclos e imigrantes, eles produziam: porco, feijão, milho, batata inglesa e etc...

Eles uzavam com saruaquá, enchada, foise para a coleita.

4.1.2 Alterações ortográficas decorrentes de relações sequenciais

As palavras encontradas no *corpus* que apresentam alteração ortográfica em função de relações sequenciais representam 25 % do total de alterações ortográficas cometidas pelas crianças na produção dos seus textos, de acordo com o Quadro 2.

Foi referido na seção 2.3.3.1 que é preciso considerar a estrutura silábica na relação fonologia/ortografia. É importante essa consideração porque as consoantes e as vogais se comportam de maneira diferente conforme o constituinte silábico que representam. Também foi referido que as letras *lh* e *nh* ocupam sempre o ataque silábico e representam sempre o mesmo fonema, /ʎ/ e /ɲ/ respectivamente; pelo fato de esses fonemas serem sempre representados na escrita por uma seqüência de letras, as alterações ortográficas encontradas no *corpus* relativamente a esses fonemas são incluídas nessa categoria.

Vimos nesta mesma seção que a consoante pode ocupar o ataque (A) e a coda (Co) silábica. O núcleo (Nu) silábico sempre é preenchido por uma vogal e nunca será vazio. Como no (A) pode se realizar o maior número de consoantes, é na (Co) que se podem prever mais dificuldades na representação ortográfica, pois é o constituinte mais sujeito a variações.

O número de consoantes que podem ocupar a posição de coda silábica em Português é limitado em quatro, conforme foi tratado em 2.3.3.3, que são /l/ /r/ /N/ e /S/. Já que as consoantes em coda são as que apresentam mais variação fonológica, são, portanto, também responsáveis por um número significativo de alterações ortográficas nos textos das crianças.

No Capítulo 3, seção 3.2.3.3.1.2, foi referido que na fala, no Rio Grande do Sul, região da presente pesquisa, predomina a realização alveolar de /S/ em coda silábica, cuja variação de sonoridade é determinada pelo contexto. Essa variação não é codificada pela escrita. A dificuldade de as crianças grafarem com a letra *s* ou com a letra *z*, em coda silábica, portanto, é perfeitamente aceitável, pois, embora as palavras possam ter o mesmo ambiente e a mesma forma fonética [z], a representação gráfica do fonema /S/, nessa posição, pode ser diferente.

Essa representação gráfica, portanto, é apenas uma convenção ortográfica. O Quadro 11 apresenta tais casos.

QUADRO 11 - Desvios de representação da fricativa /S/ em coda silábica simples

a) Representação pela letra s			
infelizmente	<i>infelizmente</i>	aros	<i>arroz</i>
atris	<i>atriz</i>	ves	<i>vez</i>
b) Representação pela letra z			
arvorez	<i>árvores</i>	felicidadez	<i>felicidades</i>

Os dados do Quadro 11 apontam-nos que a letra mais usada para representar /S/ foi a letra **s**. No *corpus*, a palavra "felicidadez" – *felicidades* – aparece diante da palavra *neste*, que inicia por uma letra que representa consoante [+sonora], portanto o contexto é favorável para a pronúncia [z]; já a palavra *aros* (arroz) vem seguida, no *corpus*, pela palavra *feijão*, cuja letra inicial representa consoante [–sonora], favorecendo a realização de /S/ como [–sonora].

Podemos afirmar que ocorre aí um processo de assimilação por harmonia consonantal. O fato de tanto a letra **s** como a letra **z** representarem graficamente /S/ em coda sem alterar o fonema influenciou as crianças a empregarem qualquer uma delas para representação de tal fonema. Salientamos que as crianças empregaram as consoantes licenciadas no Português para ocuparem a posição de coda simples para representar o fonema /S/, aplicando, na escrita, a regra de assimilação da sonoridade da consoante seguinte, como ocorre na fala.

A nasal em coda é um arquifonema, conforme mostrado em 3.2.3.3.1.3, e assimila os traços de ponto de articulação da consoante imediatamente seguinte. Tal regra fonológica, transposta para a escrita, convencionou que antes das consoantes bilabiais **p** e **b** a nasal assimila o ponto de articulação bilabial, representando essa forma a letra **m**; antes das demais

consoantes, o arquifonema nasal é representado graficamente pela letra **n**. O Quadro 12 mostra palavras com alterações ortográficas devido as crianças não respeitarem essa regra de assimilação. No final de palavra, a letra que representa a nasalidade é sempre **m**.

QUADRO 12 - Desvios de representação da nasal em coda silábica

a) Representação pela letra m			
sab em do	<i>sabendo</i>	em t ão	<i>então</i>
com m cha	<i>concha</i>	bram m cos	<i>brancos</i>
bun m da	<i>bunda</i>	algum m s	<i>alguns</i>
parab ém s	<i>parabéns</i>	tram m sporte	<i>transporte</i>
b) Representação pela letra n			
co seguir an	<i>conseguiram</i>	re con pen s a	<i>recompensa</i>
min n	<i>mim</i>	algum n	<i>algum</i>
ac in	<i>assim</i>	con n binado	<i>combinado</i>
cen pre	<i>sempre</i>	prod uzian .	<i>produziam</i>

Verificamos nos dados do Quadro acima que o emprego de **m** ou **n** para representar graficamente a nasal em coda não provoca alteração fonêmica. Esse fato condicionou as crianças a empregarem aleatoriamente ou uma ou outra letra.

A letra **m** foi empregada, na maioria das vezes, em posição de coda simples na sílaba interna das palavras, sendo que é licenciada para tal, desde que tenha contexto propício para a assimilação do traço labial; também foi empregada na posição de primeira consoante em coda complexa, sendo que não é licenciada pelo Português para ocupar tal posição. As crianças demonstraram desconhecer que a letra **m** não é licenciada para ocupar a coda complexa, mesmo que represente o arquifonema /N/, pois, conforme já foi referido, essa consoante em

coda só é empregada quando assimila o traço labial das consoantes **p** e **b** subsequentes ou em final de palavras.

A letra **n** foi empregada em maior quantidade de vezes no final das palavras por ser a forma não-marcada de manifestação ortográfica da coda nasal, ou seja, é a forma escrita representante do arquifonema /N/ na maioria dos contextos lingüísticos. O fato de a coda complexa ser rara no Português e de o arquifonema /N/ poder também integrá-la são outras causas de desvios ortográficos afetarem a coda nasal, como mostram alguns exemplos em (a) do Quadro 12.

Outra consoante constituinte de coda que apresenta alteração ortográfica por sua variação é a letra **l** representativa de /l/. Os dados da presente pesquisa comprovam a tendência à vocalização na fala desta consoante, conforme foi referido em 3.2.3.3.1.1. Como não há alteração fonológica, essa variação, na fala, não altera o significado da palavra, mas na escrita, em alguns casos, quando a vocalização é representada graficamente, além de provocar alteração ortográfica, pode provocar também mudança de significado. O Quadro 13 apresenta os exemplos de alterações ortográficas apresentadas pelas crianças relativamente a /l/.

QUADRO 13 - Desvios da consoante l em coda

a) Representação pela letra u, alterando sentido			
mau	<i>mal</i>		
b) Representação pela letra u, sem alterar sentido			
auguns	<i>alguns</i>	augumas	<i>algumas</i>

Como se vê em (a) do Quadro 13, o emprego da letra **u** no lugar de **l** alterou a classe gramatical da palavra, que passou de advérbio para adjetivo. No texto que faz parte do *corpus*

analisado, essa palavra deveria ser um advérbio, devendo, portanto, ser escrita com a letra **l**. A opção que a criança fez pela letra **u**, motivada pela não alteração fonêmica, também pode ser explicada pelo fato de as palavras envolvidas pertencerem ao mesmo campo semântico. Aqui as crianças demonstraram desconhecimento da regra contextual do emprego da letra **l** em coda e da implicação morfológica decorrente da mudança.

Já em (b) do mesmo Quadro, aparecem casos em que /l/ foi grafado com a letra **u**, também sem provocar alteração fonêmica, nem mudança de significado das palavras. No Português não existem as palavras "auguns" e "augumas". Enfatizamos que, embora tenham alterado a estrutura silábica das palavras (de VC para VG) tanto em (a) como em (b), as crianças construíram sílabas dentro dos padrões permitidos no Português.

Chamamos a atenção para o fato de incluirmos as palavras dos Quadros 11, 12 e 13 na presente categorização, e não categorizá-las como palavras alteradas em função da transcrição fonética, uma vez que a motivação de suas formas variáveis está no fato de constituírem coda silábica e, portanto, as alterações que as afetaram devem ser identificadas como decorrentes do constituinte silábico que representam.

É na posição de ataque silábico simples que pode se realizar um maior número de consoantes, por isso, as crianças não têm maiores dificuldades em grafá-las, pois essa é a posição não-marcada para consoantes. Isso é comprovado pela única palavra do *corpus* que apresentou desvio nesse constituinte silábico, excetuando-se os casos categorizados como representação múltipla.. O Quadro 14 apresenta o exemplo encontrado no *corpus* analisado.

QUADRO 14 - Desvio pela substituição de consoante em ataque simples

forniga	<i>formiga</i>
---------	----------------

Pelo segmento que foi alterado, a consoante nasal, talvez possamos afirmar que a criança foi influenciada a escrever tal letra, mesmo em ataque simples, pela sua característica

de alternar-se com a letra **n** quando, ocupando a posição de coda silábica, representar o arquifonema /N/ e que, nessa posição, sua troca pela letra **n** não implica alteração de fonema.

Ao escreverem uma palavra com uma sílaba de estrutura complexa na coda, a possibilidade de as crianças cometerem desvios ortográficos é muito maior do que em ataque e até em coda simples. As dificuldades aumentam porque a ocorrência dessa estrutura silábica é rara no Português e pouquíssimas são as consoantes que podem ocupar tal posição. O Quadro 15 exemplifica casos dessa natureza de desvio ortográfico.

QUADRO 15 - Desvios em coda complexa

a) Representação pela omissão da primeira consoante			
trasportavam	<i>transportavam</i>	estalavam	<i>instalavam</i>
augus	<i>alguns</i>	viages	<i>viagens</i>
b) Representação pela omissão da segunda consoante			
intrumentos	<i>instrumentos</i>	tranporte	<i>transporte</i>
contrução	<i>construção</i>		

Os dados do Quadro 15 confirmam que a estrutura complexa da coda representa uma dificuldade para as crianças grafarem as palavras da forma convencionalizada pela ortografia. Uma das causas da omissão de um dos segmentos, como já foi apontado, pode ser a pouca frequência de essa estrutura ocorrer no Português.

Com a omissão de um dos segmentos, que pode ser tanto da primeira como da segunda consoante – pois os dados não apontam escolha preferencial das crianças por omitir uma ou outra, – a estrutura silábica na coda foi alterada, passando de complexa a simples. Constatamos que, mesmo com a omissão de um elemento, as crianças formaram uma sílaba com estrutura diferente da original, porém respeitando os padrões silábicos do Português.

Uma outra causa que pode ter influenciado as crianças a omitirem um dos elementos é a de que um dos segmentos que podem ocupar a posição na coda complexa, juntamente com o

núcleo silábico, representa um arquifonema nasal que sempre nasaliza a vogal precedente. Em virtude de a vogal sempre assimilar a nasalidade da consoante [+nasal] da coda, há a possibilidade ainda de a criança poder supor que a nasalização já está representada na vogal nasalizada e que, por isso, não precisa ser representada graficamente por uma consoante.

Outra ocorrência de alteração ortográfica foi a omissão da consoante em coda simples.

O Quadro 16 apresenta os exemplos encontrados no *corpus*.

QUADRO 16 - Desvios pela omissão da consoante em coda simples

Atrópogico	<i>antropológico</i>
coseguiram	<i>consequiram</i>
quado	<i>quando</i>

No caso de omissão de consoante em coda simples, verificamos que as crianças escolheram preferencialmente omitir a nasal em coda. Acreditamos que as crianças foram influenciadas a escreverem dessa forma porque, pelo que apontam os exemplos do Quadro 16, a letra **n** representa o arquifonema nasal que espraia o traço [+nasal] para a vogal do núcleo silábico e, ratificando o que já dissemos, podem considerar que a nasalização já está representada na vogal.

As “novas” estruturas dadas às sílabas em que foram omitidas as consoantes estão de acordo com os padrões silábicos do Português, conforme foi abordado em 2.3.3.2, seção que trata da sílaba em Português. Isso demonstra que a criança fez uma escolha de representação da sílaba previsível na língua e que, apesar de ter alterado ortograficamente as palavras, fez um trabalho reflexivo.

A elisão, tratada em 3.2.3.3.2.3, é outro processo que decorre da estrutura da sílaba e que provoca alteração ortográfica e reestruturação silábica. No Quadro 17, há exemplos dessa ocorrência.

QUADRO 17 - Desvio pelo processo de omissão de elemento do núcleo silábico

chacra	<i>chácara</i>
ove	<i>houve</i>

Os dados do *corpus* não mostram muitos casos de alteração ortográfica em função do processo da elisão de vogal como núcleo simples de sílaba; isso pode levar-nos a concluir que o número de palavras com alterações ortográficas motivadas por este processo não é muito elevado na escrita do Português. Não é tão comum esse processo porque uma das primeiras condições que favorecem sua realização é a de que ocorre predominantemente em palavra proparoxítona. Esse tipo de palavra, em função da posição do acento, é a menos comum no Português. A elisão da vogal exige que a palavra, além de ser proparoxítona, tenha a última sílaba iniciada por uma consoante que possa ocupar a segunda posição no ataque complexo na nova estrutura silábica formada, ou seja, deve ser uma consoante líquida.

A primeira palavra do Quadro 17 – *chácara* – apresentou todas as condições, necessárias para ocorrer o processo de elisão. Assim a criança utilizou-se desse processo, omitindo a vogal do núcleo da penúltima sílaba, mudando sua estrutura, que passou de CV.CV para CCV, que é uma estrutura silábica licenciada no Português, bem como provocou uma ressilabação na palavra, que passou a ser paroxítona.

Reconhecemos aí um trabalho reflexivo da criança ao se utilizar desse processo no seu texto, uma vez que o empregou em uma palavra que reunia todas as condições necessárias para que isso acontecesse. A criança demonstrou que tem presentes os padrões silábicos licenciados no Português, assim como as letras que podem ocupar posição de ataque complexo na sílaba.

O segundo caso expresso no Quadro 17 apresenta a omissão do segundo elemento de um núcleo silábico complexo: a omissão da semivogal [w] do ditongo [ow]. Essa omissão

ocorreu na escrita provavelmente motivada pelo fato de esse núcleo [ow] apresentar variação, na linguagem falada, com a vogal [o], independentemente do contexto lingüístico.

Apesar de haver vários padrões silábicos possíveis no Português, a sílaba considerada padrão é a constituída por consoante e vogal (CV). Esse fato influenciou a criança a se utilizar de epêntese – processo que insere segmentos – abordada em 3.2.3.3.3. O Quadro 18 mostra exemplos de alteração ortográfica causada por esse processo.

QUADRO 18 - Desvios pela epêntese

a) Representação pela inserção em sílaba complexa	
caboculos	<i>caboclos</i>
b) Representação pela inserção em estruturas não pertencentes ao sistema do Português	
obejetos	<i>objetos</i>

Na tentativa de seguir a tendência da sílaba padrão, a criança inseriu uma vogal à sílaba complexa, simplificando-a através da epêntese, mostrada em (a). Com essa inserção, a palavra, cuja sílaba graficamente deveria ter a estrutura complexa CCVC, passou a ter a estrutura CV.

Os dados permitem concluirmos também que a epêntese foi empregada para desfazer a estrutura não pertencente ao sistema do Português: em (b), a criança fez a estrutura **bj**, porque a coda obstruente é proibida pelo sistema, no caso, a coda proibida é a obstruente **b**. O fato de essa estrutura não pertencer ao sistema do Português influenciou as crianças a aplicar a epêntese.

Em (a), em função da inserção da vogal, a palavra sofre ressilabação e passa a ser proparoxítona; por isso a criança escolheu a vogal **u** já que, em posição postônica não-final, tende a ocorrer a elevação da vogal posterior /o/, conforme foi explicado na seção 3.2.3.3.3.

Embora a escrita não codifique essa variação fonológica, as crianças escreveram com a letra **u**, representando o som vocálico efetivamente produzido nessa posição átona. Essa escolha de reestruturação silábica, bem como o respeito aos padrões do Português reforçam o trabalho reflexivo das crianças, mesmo que escrevam com alteração ortográfica.

Outra variação fonológica que implica alteração ortográfica é causada pela metátese, como mostra o Quadro 19.

QUADRO 19 - Desvios pela metátese

nacsi	<i>nasci</i>
-------	--------------

Como se observa, no exemplo do Quadro 19, a criança, na seqüência representativa de dígrafo, permutou as consoantes que o compõem. Essa permuta, na verdade, desfez o dígrafo e os dois segmentos constitutivos da seqüência passaram a representar dois fonemas distintos - /k/ e /s/. A criança parece ainda não ter tomado consciência plena de que a ordenação é elemento crucial, tanto na linguagem falada como na escrita, uma vez que a língua é linear.

Um outro tipo de alteração ortográfica, que está vinculada ao tipo de estrutura silábica, é a representação gráfica dos falsos ditongos. No Quadro 20 são mostrados exemplos encontrados no *corpus*.

QUADRO 20 - Desvios pelos falsos ditongos

relojeros	<i>relojeiros</i>	cherei	<i>cheirei</i>
dinhero	<i>dinheiro</i>	decho	<i>deixo</i>

Sabemos que o contexto propício para surgir o falso ditongo é o de consoante palatal e da líquida não-lateral, (Bisol, 1994). Comprovamos esse fato pelos dados mostrados no Quadro acima. É um caso de variação registrado na fonologia da língua que não é codificado

pela escrita. Esse fenômeno condicionou as crianças, na maioria dos casos, a não representar a semivogal do ditongo, o qual está sujeito a variações.

Pelo número de palavras com desvios ortográficos em função dos falsos ditongos, constatamos que as crianças escolheram preferencialmente a não representação do falso ditongo [ej], não mostrando o mesmo desvio ortográfico com relação ao ditongo [aj] diante de palatal. Pela falta de representação gráfica da semivogal, as palavras que tinham na sua estrutura silábica duas vogais no núcleo passaram a ter uma somente.

As seqüências **lh** e **nh** representam sempre os fonemas /ʎ/ e /ɲ/, respectivamente. Pelas peculiaridades relativas à estrutura interna desses fonemas, já referidas na seção 3.2.3.2.3.2., essas consoantes apresentam muitas variantes durante sua aquisição fonológica. O *corpus* da presente pesquisa apresenta palavras em que as propriedades desses segmentos e as regras fonológicas que eles sofrem influenciaram a escrita. O Quadro 21 apresenta esses dados

QUADRO 21 - Desvios relacionados às consoantes complexas /ʎ/ e /ɲ/

a) Representação por apagamento total das consoantes			
nh		lh	
tiam	<i>tinham</i>		
b) Representação por apagamento de um elemento			
mahã	<i>manhã</i>	coleita	<i>colheita</i>
c) Representação por substituição			
timha	<i>tinha</i>	trilios	<i>trilhos</i>
		coliam	<i>colhiam</i>

Os dados permitem confirmarmos o que foi referido em 3.2.3.2.3.2, no sentido de que há semelhança no processo de aquisição da linguagem oral e da linguagem escrita, pois as

crianças representam na escrita as mesmas variantes que ocorrem no processo de aquisição da fonologia do Português. A ausência completa do segmento – exemplificado com a palavra **tiam** em (a), no Quadro 21 – confirma essa semelhança, bem como os outros casos de representação escrita de /ɲ/ e /ʎ/.

Outro fato é o de que as crianças apagam um dos elementos da seqüência de letras.. Por essa seqüência representar consoantes complexas em sua estrutura interna, isto é, com uma articulação maior, a consonantal, e uma articulação menor, a vocálica, as crianças escrevem como se cada uma das letras representasse um tipo de articulação, ou a consonantal ou a vocálica. Esse fato é exemplificados pela letra (b) do Quadro 21, com as palavras "mahã" e "coleita". Nesse caso o segmento da língua passa a ser representado por uma só letra, corroborando a hipótese ainda vigente para algumas crianças de que a um fonema corresponde uma letra.

A representação de /ɲ/ e /ʎ/ por substituição foi a que mais provocou desvios ortográficos. A preferência pela substituição deve-se ao fato de que não ocorre alteração fonêmica influenciando as crianças a grafarem dessa forma; houve a substituição da letra **n** pela letra **m** – exemplificado na letra (c) pela palavra **timha** na seqüência **nh** – e a substituição do segundo elemento de **lh** pela vogal **i**. Essa representação gráfica do segmento **lh** pela seqüência **li**, exemplificada em (c) pelas palavras **trilios** e **coliam**, pode ser evidência da natureza complexa (consonantal e vocálica, ao mesmo tempo) da consoante palatal /ʎ/.

Os desvios ortográficos registrados nos Quadros 11 a 21 ocorreram em função de relações seqüenciais que as letras constituem. Quando a motivação foi o constituinte silábico ocupado pelo segmento, verificamos que o maior número dos desvios ocorreu em função da posição de coda silábica, especialmente o segundo segmento quando a coda é complexa. O número elevado de palavras alteradas ortograficamente pela omissão ou pela substituição da

coda aponta que esse foi o constituinte que as crianças tiveram mais dificuldades em preencher, na escrita, com a forma convencionalizada pelo sistema ortográfico do Português.

Constatamos que a maior dificuldade se evidencia com relação às consoantes que são licenciadas para ocuparem a segunda posição ou de ataque complexo ou de coda complexa. O ataque complexo também representou dificuldade para as crianças, no entanto, dificuldade bem menor do que a coda complexa.

De todas as palavras com alterações ortográficas que compõem essa categoria, constatamos que a escolha feita pelas crianças da letra para representar os fonemas não provocou alteração na pronúncia possível aos falantes do Português, a não ser o emprego da metátese e da epêntese. Esse dado comprova a alta implicação que tem a variação fonológica nos desvios ortográficos feitos pelas crianças quando escrevem.

A seguir, mostramos uma parte do texto de um aluno, Marlon, para exemplificar alterações ortográficas em função do constituinte silábico ocupado pelas letras.

Os primeiros moradores foram os caboclos desendentes de indeos e
brancos. Augumas feramentas usadas eram o monjolo era usado para
amaçar a erva–mate a água vinha por um cano e a água caía numa
comcha que fasia peso atras e a parte que batia subia mas quando a
água caía ele decia e batia muito forte e acin que era amaçada a erva–
mate. Timha um que era usado para matar forniga para eles poderem
produzir alimentos na quele lugar e perto de riachos eles estalavam a
roda d'água (...)

Na quele tempo so tinha augus tipos de tranportes como a caroça (...)

4.1.3 Alterações ortográficas provenientes da segmentação vocabular

De acordo com o Quadro 2, representativo da frequência das alterações ortográficas encontradas no *corpus* da presente pesquisa, a ocorrência de palavras alteradas graficamente em função da segmentação vocabular ocupa a terceira posição no total dos desvios aqui computados. Essa categoria representa 13% do total das palavras que as crianças escreveram desrespeitando a convenção estabelecida pelo sistema ortográfico brasileiro.

A segmentação pode resultar em palavras unidas entre si – hipo-segmentação – ou separadas – hiper-segmentação. No Quadro 22 temos exemplos desses desvios ortográficos.

QUADRO 22 - Desvios de representação de segmentação vocabular

a) Representação por hipo-segmentação			
emsima	<i>em cima</i>	denovo	<i>de novo</i>
agente	<i>a gente</i>	nencei	<i>nem sei</i>
meame	<i>me ame</i>	seda	<i>se dá</i>
oque	<i>o que</i>	pramin	<i>para mim</i>
asvezes	<i>às vezes</i>	por quela	<i>porque lá</i>
mida	<i>me dá</i>	mibate	<i>me bate</i>
b) Representação por hiper-segmentação			
em bora	<i>embora</i>	em sinam	<i>ensinam</i>
em baixo	<i>embaixo</i>	tam bem	<i>também</i>
que rida	<i>querida</i>	de morando	<i>demorando</i>
na quela	<i>naquela</i>	des de	<i>desde</i>
limpa rá	<i>limpará</i>	leva rá	<i>levará</i>
corta rá	<i>cortará</i>	brincava mos	<i>brincávamos</i>
tomava mos	<i>tomávamos</i>	era mos	<i>éramos</i>
jogava mos	<i>jogávamos</i>	dá li	<i>dali</i>
brigado	<i>obrigado</i>	uma nestesia	<i>uma anestesia</i>

No levantamento dos tipos de alterações ortográficas em função da segmentação vocabular, na presente pesquisa, observou-se um equilíbrio, quanto à hipo-segmentação e a hiper-segmentação, no número de palavras em desacordo ao que foi convencionado.

Foi referido em 3.2.3.6 que não se pronunciam as palavras isoladamente, uma a uma. No fluxo da fala não existem os espaços de separação entre as palavras, os quais são próprios da escrita. O emprego de estratégias ligadas à linguagem oral pode ser apontado como causa para a segmentação indevida das palavras, na representação gráfica.

A manifestação oral da língua, como fluxo contínuo é determinada, conforme refere Cagliari (1993), pela entonação do falante – aspectos relativos a esse ponto foram apresentados na seção 3.2.3.6. Da Silva (1991) acrescenta que o fluxo da fala pode estar relacionado à atitude emocional do falante.

Em relação à função expressiva da linguagem, tratada por Da Silva (idem), podemos concluir que realmente a emoção influencia no caso de segmentação vocabular indevida, pois a maioria dos casos de hiper-segmentação ocorreu nos textos produzidos para um leitor real, especialmente no texto dirigido à mãe. Interessante destacar que muitas das palavras com desvio ortográfico desse tipo foram escritas em poemas que as crianças dedicaram às mães.

Em palavras cujos elementos segmentados não correspondem a elementos morfológicos da língua, a hiper-segmentação pode ser uma decorrência no sentido de que se assemelham a sílabas que constituem palavras da língua. É o caso, por exemplo, dos elementos **rá** e **mos**.

No entanto, a maioria das palavras que foram alteradas tanto pela hipo-segmentação como pela hiper-segmentação apresentam elementos que têm existência gráfica autônoma na língua, especialmente as que pertencem às classes de palavras destituídas de acento próprio. São os artigos, preposições, conjunções, advérbios.

A seguir um fragmento do texto escrito por um aluno, Felipe D, que apresenta exemplos de palavras que têm alterações ortográficas relativas à segmentação das palavras.

(...)

Tenho uma grande amiga, que conhesso des de que nasci, quando eramos pequenos e íamos brincar, eu provocava Aline para ve-la chorar, mas sempre fomos muito amigos.

Ainda lembro que quando eu era pequeno meus pais, no verão, iam acampar com meus tios na usina do Ijuizinho, la era muito legal, nos brincava-mos, tomava-mos banho de rio, jogava-mos futebol etc.

O meu vô tem chakra que eu freqüento des de bebê,(...)

4.1.4 Alterações ortográficas em função da atonicidade das vogais

Conforme pode ser constatado no Quadro 2, as palavras escritas com alteração ortográfica, considerando a atonicidade da vogal, ocupam, em termos de ocorrência, o quarto lugar. Essas palavras correspondem a 6% do total das alterações ortográficas encontradas no *corpus* da presente pesquisa. O quadro 23 traz exemplos desses desvios.

QUADRO 23 - Desvios de representação da vogal átona postônica

a) Representação da vogal o			
Florianópolis	<i>Florianópolis</i>	disu	<i>disso</i>
au	<i>ao</i>		
b) Representação da vogal e			
i (daí)	<i>e</i>	indíginas	<i>indígenas</i>

Observamos a presença do processo fonológico da elevação vocálica da postônica não-final em contexto favorecedor pela presença de vogal alta na palavra. Nesse contexto, a vogal

o desassocia-se do [+aberto 2], convertendo-se em vogal alta [u]. A distinção entre /o/ e /u/, nessas posições, é, segundo Câmara Jr (1970), apenas convenção da escrita. No sul do país há variação nesse contexto, registrando-se tanto a presença da vogal média alta como da vogal alta (Amaral, 2002).

Ainda em relação à vogal do núcleo silábico, o Quadro 24 mostra palavras do *corpus* que desrespeitaram a ortografia em função da regra da harmonização vocálica, abordada em 3.2.3.1.2, a qual permite que /e/ e /o/ passem a [i] e [u] respectivamente, quando estão num contexto de pretônicas. Nessa posição, as vogais médias podem elevar-se por assimilação à altura da vogal alta da sílaba seguinte. Assumem, portanto, o traço [+alto] ou a abertura do segmento imediatamente subsequente, permitindo a variação fonológica que, por não ser codificada pela escrita, provoca alteração ortográfica.

QUADRO 24 - Desvios de representação da vogal átona pretônica

a) Representação da vogal e			
piqui-nique	<i>piquenique</i>	vitirínária	<i>veterinária</i>
b) Representação da vogal o			
fucinho	<i>focinho</i>	expludiu	<i>explodiu</i>

Podemos afirmar que as crianças foram influenciadas a escrever a letra **i** no lugar de **e** e a letra **u** no lugar da letra **o**, pela variação fonológica que as vogais das sílabas átonas podem sofrer e também porque a troca não acarretou alteração de significado. Na manifestação oral da língua, essa categoria afeta especialmente as vogais médias altas, que têm a tendência à elevação em determinados contextos, em função dos processos de harmonização e como decorrência de sua atonicidade.

Para ilustrar a ocorrência desse tipo de desvio na escrita das crianças, podemos tomar como referência uma parte do texto produzido por uma aluna, Eloisa.

Quando nasci pesava 2kg e 840g e media 46 centímetros. Fui a 2ª filha de Grimalda e Lauri. Quando nasci só fui batizada no dia 14 de julho de 1991, porque o pai foi fazer mestrado em Florianópolis, o meu nome era para ser Raquel, mas depois ficou Eloisa, (...)

4.1.5 Alterações ortográficas decorrentes da hipercorreção

A categoria que reúne as palavras alteradas em função da hipercorreção ocupa a quinta posição na hierarquia de ocorrência, representando 5 % do total de alterações ortográficas encontradas no *corpus*, segundo demonstra o Quadro 2.

As palavras incluídas nessa categoria são as que apresentam alterações ortográficas em função de a criança escrever uma palavra com problema ao aplicar uma regra fonológica que já conhece como subjacente à grafia da língua. Há uma amostra de alterações ortográficas decorrentes da hipercorreção no Quadro 25.

QUADRO 25 - Desvios por generalização de regras fonológicas

empportancia	<i>importância</i>	estalavam	<i>instalavam</i>
enteiro	<i>inteiro</i>	empportante	importante
egiene	<i>higiene</i>	índeos	<i>índios</i>
decediram	<i>decidiram</i>	mine-mercado	<i>mini-mercado</i>
museo	<i>museu</i>	familha	<i>família</i>
oucupados	<i>ocupados</i>		

Os exemplos do Quadro 25 apontam que a hipercorreção na escrita atinge especialmente as vogais da língua, pois, no *corpus*, encontramos palavras alteradas

ortograficamente porque as crianças, preponderantemente, escreveram com a letra **e** palavras que, convencionalmente, devem ser escritas com a letra **i**, e com a letra **o** palavras que devem ser escritas com a letra **u**. Constatamos que a elevação da vogal /e/ foi a regra fonológica que mais implicou desvios ortográficos pela hipercorreção. De acordo com o que foi referido em 3.2.3.5, alguns contextos são altamente favoráveis para que a vogal média /e/, na fala, seja elevada para [i].

Pelos desvios cometidos pelas crianças, verificamos que a elevação da seqüência da vogal /e/ seguida de consoante nasal foi a que mais favoreceu a hipercorreção, mesmo nas palavras que não apresentaram a vogal alta na sílaba seguinte à seqüência, o que levaria à harmonização vocálica. Dizemos que ocorreu hipercorreção nos casos em que a letra **i** representa o fonema /i/ da palavra, não a elevação da vogal /e/ na subjacência. Entendemos que a grafia da palavra com a letra **e**, quando deveria ser com **i**, foi motivada por um processo de hipercorreção – seria uma generalização fonológica.

Esse processo de generalização fonológica, do qual as crianças se utilizaram, demonstrou que elas têm o conhecimento da forma ortográfica de determinadas palavras cuja pronúncia é diferente da escrita em função da elevação da vogal média, ou seja, em algumas palavras que começam com a letra **e** pode-se pronunciar [i]; as crianças aprendem que muitas palavras que podem ser pronunciadas com [i] inicial, na verdade, grafam-se com **e**, em função da regra fonológica aplicada nesse caso. Esse conhecimento passa a ser aplicado à escrita de quaisquer palavras que possam ser pronunciadas com [i] inicial, motivando a alteração da grafia.

Outra generalização que levou as crianças a aplicarem o processo de hipercorreção em algumas palavras, embora em menor número, é a de que elas aprenderam que a vogal média pode ser elevada, na pronúncia, quando pretônica, assimilando o traço [+alto] da vogal imediatamente seguinte – regra da harmonização vocálica – mas que, na escrita, a letra

empregada é **e** ou **o**. As crianças passam, então, a empregar a letra **e** ou **o** sempre que perceberem contexto favorável à elevação da vogal média.

O processo de elevação da vogal por harmonia vocálica também motivou desvios ortográficos pela hipercorreção.

Ao grafarem a palavra **família**, as crianças aplicaram o conhecimento adquirido relativo à consoante lateral palatal complexa /ʎ/ que, em sua estrutura interna, tem uma articulação maior, a consonantal, e uma articulação menor, a vocálica, ao mesmo tempo. Essa representação gráfica da seqüência **li** pelo dígrafo **lh** pode ser evidência dessa natureza. A criança usa uma letra que não representa o fonema, pela expectativa de que o som empregado seja decorrente de regra fonológica, quando não o é.

Como na pronúncia do falso ditongo pode haver a omissão da semivogal, o mesmo apagamento pode ocorrer na escrita. É mais um caso de variação registrado na fonologia da língua e, por isso, não é codificado pela escrita. Considerando isso, a criança escreveu "**ou**cupados" porque supôs que esse ditongo na fala teria a semivogal omitida, porque essa seqüência – **ou** – tende a desaparecer em todos os contextos, na língua falada.

É importante destacarmos que, embora as letras escolhidas pelas crianças tenham provocado desvios ortográficos, não causaram alteração de significado nas palavras. Percebemos uma nítida relação entre a categoria das palavras com desvios ortográficos devido à atonicidade das vogais e à categoria das palavras com desvios ortográficos em decorrência da hipercorreção, pois as crianças, ao perceberem contexto favorável à elevação da vogal, representam-nas com as vogais médias por acreditarem que as vogais altas sejam resultado de regras fonológicas.

Essa categorização de desvios, relativa à hipercorreção, de certa forma, aponta-nos que as crianças, gradativamente, vão se apropriando do sistema ortográfico, pois apresentam desvios justamente porque tomaram consciência de muitas palavras que, com certeza,

escreveram com problemas em outra etapa da aprendizagem em razão da elevação da vogal na fala. Na verdade, ao generalizarem as regras, as crianças acreditam que estão mostrando o que aprenderam.

Um fragmento do texto de uma aluna, Júlia, onde aparece uma palavra com problema ortográfico devido à hipercorreção.

Era uma vez um grupo de alunos que resolveram fazer um acampamento em um bosque perto da escola. Decidiram que para o acampamento ser bem organizado teriam que se separar em dois grupos.

4.1.6 Alterações ortográficas em função da etimologia

As palavras que apresentam alteração ortográfica em função da sua etimologia representam apenas 3% do total de ocorrências das palavras encontradas com alteração no *corpus*. Essa categoria ocupa a sexta posição num conjunto de seis categorias, portanto é a categoria que menos apresenta alterações ortográficas no *corpus* da pesquisa.

Acreditamos que a explicação para a pouca frequência de alterações ortográficas nos textos das crianças devido à origem da palavra é não só o fato de que muitas letras do alfabeto das línguas grega e latina foram substituídas pelas da Língua Portuguesa que têm a mesma pronúncia, conforme foi abordado no Capítulo 3, em 3.2.3.4, como também o fato de que, no presente trabalho, tomamos a decisão de enquadrar nesta categoria apenas os casos referentes ao uso da letra **h**. No Quadro 26 aparecem casos de desvios em função da etimologia da palavra.

QUADRO 26 - Desvios pela omissão da letra h

ort ências	<i>hortênsias</i>	oje	<i>hoje</i>
one sta	<i>honest</i> a	ove	<i>houve</i>
egi ene	<i>higiene</i>		

Conforme seção 3.2.3.4, dos caracteres latinos, a letra **h**, que não representa qualquer fonema no Português, foi a que se manteve na língua. Esse fato é determinante para que a literatura atual considere que apenas as palavras que foram convencionadas a serem escritas com a letra **h**, em função de sua origem, façam parte da categorização que reúne palavras com desvios ortográficos considerando a etimologia das palavras.

Como se vê, as crianças omitiram a letra **h** inicial da palavra. Omitiram-na porque ainda estão na hipótese da biunivocidade, ou porque desconhecem a origem das palavras.

Ao serem grafadas sem a letra **h**, por influência de uma das hipóteses mencionadas, as palavras não tiveram alteração de fonema. Podemos reafirmar que essa característica é um dos fatores determinantes para que as crianças escrevessem omitindo a letra **h**.

Uma parte do texto de um aluno, Francisco, ilustra palavras alteradas ortograficamente em função da sua origem.

Era uma vez uma turma de colegas que foi acampar na Vila das Ortências, eles chegaram lá de manhã. Eles formaram grupos de 4 e escolheram uma pessoa de cada grupo para pegar um papel com uma tarefa tipo montar as barracas, fazer a comida, caçar etc.

(...)

As professoras Elita, Maria do Carmo, Sandra e a Julia cuidaram da egiene.(...)

A maioria das letras empregadas nas palavras do Quadro 26 não altera fonema. Esse fato reforça nossa posição de que a não alteração fonêmica é um critério importante que determina a escolha pelas crianças na representação gráfica de um determinado fonema.

4.2 Paralelo entre as categorizações de desvios ortográficos de outros autores e a categorização proposta neste estudo

A fim de estabelecer comparação entre as categorizações referidas no presente trabalho, foram todas colocadas lado a lado no Quadro 27. Cada uma aparece numerada conforme a seção 3.2, itens 3.2.1 e 3.2.2. As categorizações de (1) a (4) são as propostas apresentadas por outros autores e a (5) é a categorização de alterações ortográficas proposta neste estudo.

Observando as categorizações 1, 2, 3, e 4, constatamos que, em quase todas, há itens que desconsideraram a natureza da ortografia, que é fonético-fonêmico-etimológica.

Afirmamos isso porque há categorias que dizem respeito à forma escrita da língua, sem, no entanto, referirem causas de desvio ortográfico, pois desconsideram a natureza da ortografia do nível segmental do Português. São exemplos desse fato: na Proposta (1) - forma estranha de traçar letras, forma morfológica diferente, uso de letras maiúsculas e minúsculas, acentos gráficos, sinais de pontuação, problemas sintáticos; – na proposta (3) acentuação; – na Proposta (4) – letras parecidas.

QUADRO 27 - Propostas de categorização referidas no presente trabalho

Cagliari - 1	Carraher - 2	Morais - 3	Zorzi - 4	Tessari - 5
1. Transcrição fonética 2. Uso indevido de letras 3. Hipercorreção 4. Modificação da estrutura segmental das palavras 5. Juntura intervocabular e segmentação 6. Forma morfológica diferente 7. Forma estranha de traçar as letras 8. Uso de letras maiúsculas e minúsculas 9. Acentos gráficos 10. Sinais de pontuação 11. Problemas sintáticos.	1. Erros tipo "transcrição da fala" 2. Erros por supercorreção 3. Erros por desconsiderar as regras contextuais 4. Erros por ausência de nasalização 5. Erros ligados à origem da palavra 6. Erros por trocas de letras 7. Erros nas sílabas de estruturas complexas 8. Ausência de segmentação e segmentação indevida de palavras.	1. Substituição 2. Omissão 3. Adição 4. Inversão 5. Acentuação 6. Segmentação de palavras 7. Outros	1. Alterações ou erros decorrentes da possibilidade de representações múltiplas 2. Alterações ortográficas decorrentes de apoio na oralidade 3. Omissão de letras 4. Alterações caracterizadas por junção ou separação não convencional das palavras 5. Alterações decorrentes de confusão entre as terminações am e ão 6. Generalização de regras 7. Alterações caracterizadas por substituições envolvendo a grafia de fonemas surdos e sonoros 8. Acréscimo de letras 9. Letras parecidas 10. Inversão de letras 11. Outras	1. Alterações ortográficas em função da atonicidade das vogais 2. Alterações ortográficas decorrentes de relações sequenciais 3. Alterações ortográficas decorrentes da estrutura silábica 4. Alterações ortográficas em função da etimologia 5. Alterações ortográficas decorrentes da hipercorreção 6. Alterações ortográficas provenientes da segmentação vocabular

A categorização (1), além de apresentar os itens 6, 7, 8, 9, 10 e 11, que não levam em conta a natureza da ortografia, apresenta superposição nos itens 1, 2, 3 e 4. Também na categorização (2), os itens 1, 2, 3, e 6 apresentam superposição; na categorização (4), a superposição é percebida em 1, 5 e 7. Considera-se que há superposição quando mais de uma categoria pode abrigar uma mesma alteração ortográfica.

Algumas categorias propostas para classificar as alterações ortográficas são muito genéricas, pois englobam muitos desvios ao mesmo tempo, sem considerar as peculiaridades que tem cada segmento para levar as crianças a grafarem do jeito como grafam as palavras. Temos exemplos dessas categorias gerais na Proposta (1), no item 2, pois *uso indevido de letras* é o tipo de alteração ortográfica em que todos os desvios, independentemente de sua causa, podem enquadrar-se. Essa não parece, portanto, ser uma categoria clara, inequívoca, que possa determinar um tipo específico de desvio ortográfico.

Na Proposta (4), os itens 3, 8 e 10 também são considerados abrangentes porque a maioria dos casos de omissão, de acréscimo e de inversão de letras ocorre em virtude do constituinte da sílaba que as mesmas ocupam. Nessa categorização não houve a preocupação com a identificação da(s) unidade(s) fonológica(s) cujo funcionamento poderia estar sendo determinante de variações responsáveis por desvios ortográficos, ou seja, a posição de segmento em ataque simples ou complexo e a posição em coda simples ou complexa. Ainda na categorização (4) aparece a categoria *Outras*, justificando alteração ortográfica não partilhada frequentemente pelas crianças; no entanto, acreditamos que, mesmo restrita a algumas crianças, toda alteração ortográfica é provocada pela Fonética, pela Fonologia ou pela Etimologia, portanto, todas as palavras devem ter lugar em alguma categoria.

A categorização (3) é a que apresenta as categorias mais genéricas, pois 1, 2, 3 e 4 reúnem tanto a representação gráfica de vogais como de consoantes, quando sabemos que esses segmentos podem sofrer variação fonológica dependendo das posições silábicas.que

podem ocupar. Aparece também a categoria *Outros* nessa Proposta, o que pode significar que algumas palavras não têm justificativa fonética-fonológica-etimológica para sua alteração ortográfica.

Assim como há a generalização em algumas categorias, outras são especificadas demais, restringindo muito os casos de desvios ortográficos, obrigando a ter um número muito grande de categorias para classificá-los. É o caso do item 4 na Proposta (2) e dos itens 5 e 7 na Proposta (4). A categoria 4, por exemplo, poderia estar incluída na categoria 1 da Proposta (2); as categorias 5 e 7 poderiam estar incluídos na categoria 1, na Proposta (4).

Traçando um paralelo entre a categorização (5) com as categorizações (1), (2), (3) e (4), constatamos que, em algumas categorias, há correspondência somente em parte; em outras há correspondência total e, ainda, há categorias que não têm correspondência alguma. A seguir, cada categoria da Proposta (5) é mostrada em relação às categorias das Propostas (1), (2) e (4) – a Proposta (3) foi aqui desconsiderada por apresentar categorias muito gerais.

QUADRO 28 - Comparação entre categoria 1 da Proposta (5) e as Propostas (1), (2) e (4)

Tessari (5)	Cagliari (1)	Carraher (2)	Zorzi (4)
1- Alterações ortográficas em função da atonicidade das vogais			
1.1 Elevação vocálica por atonicidade Quadro (23)	1 – Transcrição fonética 2 - Uso indevido de letras	1 - Erros tipo "transcrição da fala" 2 - Erros por troca de letras	2 - Alterações ortográficas decorrentes de apoio na oralidade
1.2 Elevação vocálica por harmonia Quadro (24)	1 – Transcrição fonética 2 - Uso indevido de letras	1 - Erros tipo "transcrição da fala" 6 - Erros por troca de letras	2 - Alterações ortográficas decorrentes de apoio na oralidade

Verificamos correspondência em parte entre a categoria da Proposta (5) e as categorias das demais Propostas. A correspondência é parcial, pois a Proposta de Tessari refere-se somente a vogais enquanto as demais referem-se a segmentos vocálicos e consonantais.

QUADRO 29- Comparação entre categoria 2 da Proposta (5) e as Propostas (1), (2) e (4)

Tessari (5)	Cagliari (1)	Carraher (2)	Zorzi (4)
2 - Alterações ortográficas decorrentes de representações múltiplas Quadro (3)	1 - Transcrição fonética 2 - Uso indevido de letras 4 - Modificação da estrutura segmental das palavras	1 - Erros tipo "transcrição da fala" 6 - Erros por trocas de letras	1- Alterações ou erros decorrentes de representações múltiplas 2 - Alterações ortográficas decorrentes de apoio na oralidade 7 - Alterações caracterizadas por substituições envolvendo a grafia de fonemas surdos e sonoros
Quadro (4)	2 - Uso indevido de letras 4 - Modificação da estrutura segmental das palavras	3 - Erros por desconsiderar regras contextuais 6 - Erros por trocas de letras	1- Alterações ou erros decorrentes de representações múltiplas 7 - Alterações caracterizadas por substituições envolvendo a grafia de fonemas surdos e sonoros
Quadro (5)	1 - Transcrição fonética 2 - Uso indevido de letras	1 - Erros tipo "transcrição de fala" 6 - Erros por trocas de letras	1- Alterações ou erros decorrentes de representações múltiplas 2 - Alterações ortográficas decorrentes de apoio na oralidade
Quadros (6, 7 e 8)	1 - Transcrição fonética 2 - Uso indevido de letras 4 - Modificação da estrutura segmental das palavras	1 - Erros tipo "transcrição da fala" 6 - Erros por trocas de letras	1- Alterações ou erros decorrentes de representações múltiplas 2 - Alterações ortográficas decorrentes de apoio na oralidade 7 - Alterações caracterizadas por substituições envolvendo a grafia de fonemas surdos e sonoros
Quadro (9)	1 - Transcrição fonética 2 - Uso indevido de letras	1 - Erros tipo "transcrição da fala" 6 - Erros por trocas de letras	1- Alterações ou erros decorrentes de representações múltiplas 2 - Alterações ortográficas decorrentes de apoio na oralidade 5 - Alterações decorrentes de confusão entre as terminações am e ão
Quadro (10)	1 - Transcrição fonética 2 - Uso indevido de letras 4 - Modificação da estrutura segmental das palavras	1 - Erros tipo "transcrição da fala" 6 - Erros por trocas de letras 7 - Erros nas sílabas de estruturas complexas	1- Alterações ou erros decorrentes de representações múltiplas 3 - Omissão de letras 8 - Acréscimo de letras

Os dados do Quadro 29 autorizam-nos a acreditar que a Proposta (5) apresenta uma vantagem em relação às demais Propostas, referente à categoria 2, porque capta uma generalização da relação fonema/grafema de forma mais adequada do que as de outros autores. Há uma especificidade na Proposta (5) quanto às letras que podem representar mais de um fonema, bem como quanto ao fonema que pode ser representado por mais de uma letra. É essa relação múltipla que justifica o número elevado de alterações ortográficas encontradas no *corpus* pesquisado.

A especificidade demonstrada na Proposta (5) na categoria *alterações ortográficas decorrentes de representações múltiplas* evita o que acontece com as demais Propostas quanto à justificativa dos desvios ortográficos, que é o fato de as palavras poderem ser enquadradas em mais de uma categoria. Tomando o Quadro 3, por exemplo, as palavras podem ser enquadradas em até três categorias nas Propostas (1) e (4) e o Quadro 10 em três categorias nas Propostas comparadas à (5).

A categoria 2 da Proposta (5) apresenta uma correspondência em parte com a Proposta (4), que tem a categoria *alterações ou erros decorrentes de representações múltiplas*. O Quadro 29 demonstra que a maioria das palavras enquadradas na categoria 2 da Proposta (5) tem como justificativa, pelos autores Cagliari, Carraher e Zorzi, a questão da oralidade. Para esses autores, apenas as palavras do Quadro (4) não fazem parte de alterações ortográficas em função da "transcrição fonética", da "transcrição da fala" e de "apoio na oralidade", respectivamente.

O Quadro 30 estabelece relação entre a categoria 3 da proposta (5) – *alterações ortográficas decorrentes de relações sequenciais*– com as categorias equivalentes das demais Propostas.

QUADRO 30- Comparação entre categoria 3 da Proposta (5) e as Propostas (1), (2) e (4)

Tessari (5)	Cagliari (1)	Carraher (2)	Zorzi (4)
3 - Alterações decorrentes de relações seqüenciais Quadros (11 e 12)	1 - Transcrição fonética 2 - Uso indevido de letras	1 - Erros tipo "transcrição da fala" 6 - Erros por trocas de letras 7 - Erros nas sílabas de estruturas complexas	2- Alterações ortográficas decorrentes de apoio na oralidade
Quadro (13)	1 - Transcrição fonética 2 - Uso indevido de letras 4 - Modificação da estrutura segmental das palavras	1 - Erros tipo "transcrição da fala" 6 - Erros por trocas de letras 7 - Erros nas sílabas de estruturas complexas	2 - Alterações ortográficas decorrentes de apoio na oralidade
Quadro (14)	2 - Uso indevido de letras 4 - Modificação da estrutura segmental das palavras	6 - Erros por trocas de letras 7 - Erros nas sílabas de estruturas complexas	1- Alterações ou erros decorrentes de representações múltiplas
Quadros (15 e16)	4 - Modificação da estrutura segmental das palavras	4 - Erros por ausência de nasalização 7 - Erros nas sílabas de estruturas complexas	3. Omissão de letras
Quadro (17)	1 - Transcrição fonética 4 - Modificação da estrutura segmental das palavras	1 - Erros tipo "transcrição da fala" 7 - Erros nas sílabas de estruturas complexas	2 - Alterações ortográficas decorrentes de apoio na oralidade 3. Omissão de letras
Quadro (18)	4 - Modificação da estrutura segmental das palavras	7 - Erros nas sílabas de estruturas complexas	8. Acréscimo de letras
Quadro (19)	4 - Modificação da estrutura segmental das palavras	7 - Erros nas sílabas de estruturas complexas	10 - Inversão de letras
Quadro (20)	1 - Transcrição fonética 4 - Modificação da estrutura segmental das palavras	1 - Erros tipo "transcrição da fala" 7 - Erros nas sílabas de estruturas complexas	2 - Alterações ortográficas decorrentes de apoio na oralidade 3 - Omissão de letras
Quadro 21	1 - Transcrição fonética 2 - Uso indevido de letras 4 - Modificação da estrutura segmental das palavras.	1 - Erros tipo "transcrição da fala" 6 - Erros por trocas de letras 7 - Erros nas sílabas de estruturas complexas	2 - Alterações ortográficas decorrentes de apoio na oralidade 3 - Omissão de letras 8 - Acréscimo de letras

O paralelo entre as categorias mostra que há correspondência em parte entre a Proposta (5) e as dos outros autores, porque casos que o presente trabalho considera alterações ortográficas de estrutura silábica, como, por exemplo, a semivocalização da lateral em coda, Quadro 13, os outros autores classificam como transcrição fonética, supergeneralizando esse fenômeno da língua.

As propostas (1) e (2), como a (5), também justificam os desvios ortográficos das palavras dos Quadros (11 a 21) como decorrentes da posição que a letra ocupa na sílaba, só que enquadram essas mesmas palavras em mais outras categorias muito genéricas. Essas categorias, por serem excessivamente gerais tendem a enquadrar todas as palavras com problemas de ortografia. São elas: *uso indevido de letras* na Proposta (1) e *erros por trocas de letras* na Proposta (2).

Percebemos que a oralidade, também como no Quadro 29, é tida pelos autores das Propostas (1), (2) e (4) como forte justificativa para os desvios ortográficos que classificamos como decorrentes das relações seqüenciais em função da estrutura silábica. Dos 11 Quadros de palavras com alterações ortográficas que fazem parte do *corpus* e que fazem parte da categoria 3 da Proposta 5, 5 deles também podem ser enquadrados nas categorias dos outros, considerando-se a oralidade.

A Proposta apresentada no presente trabalho tem, como uma de suas vantagens, a especificação das consoantes que mais sofrem variações fonológicas em função do lugar que ocupam na sílaba, especialmente na sílaba complexa, em posição de coda, como também reconhecer a variação que sofrem as consoantes complexas mesmo em posição de ataque. A estrutura interna das consoantes complexas pode determinar a escrita da palavra de uma forma que não respeita o que foi convencionado.

Pudemos verificar que a categoria 4 – *alterações ortográficas em função da etimologia* – da Proposta (5), em confronto com as outras Propostas, apresenta correspondência total

com as propostas (2) e (4). A Proposta (1) não apresenta categoria que considera a etimologia como natureza da ortografia. Esses fatos podem ser observado no Quadro 31.

QUADRO 31- Comparação entre categoria 4 da Proposta (5) e as Propostas (1), (2) e (4)

Tessari (5)	Cagliari (1)	Carraher (2)	Zorzi (4)
4 - Alterações ortográficas em função da etimologia Quadro 26	1 - Transcrição fonética	5 - Erros ligados à origem da palavra	2 - Alterações ortográficas decorrentes de apoio na oralidade

No presente trabalho, consideramos desvio ortográfico em função da origem da palavra aquele que provém do emprego da letra **h**, pois é o caracter do latim que ainda permanece no Português. As demais palavras que conservam a grafia original, na maioria, foram enquadradas nas representações múltiplas de letras e de fonemas. A maioria das Propostas de categorização que aparecem no trabalho apresentam a etimologia como causa de alterações ortográficas, confirmando a natureza da ortografia.

A categoria *alterações ortográficas decorrentes da hipercorreção* da Proposta (5) e as dos outros autores têm correspondência total. O Quadro 32 comprova essa correspondência.

QUADRO 32- Comparação entre categoria 5 da Proposta (5) e as Propostas (1), (2) e (4)

Tessari (5)	Cagliari (1)	Carraher (2)	Zorzi (4)
5 - Alterações ortográficas decorrentes da hipercorreção Quadro 25	3 - Hipercorreção	2 - Erros por supercorreção	6 - Generalização de regras

Pudemos constatar que as palavras do Quadro 25, retiradas do *corpus* da presente pesquisa, são enquadradas na mesma categoria das Propostas aqui confrontadas.

A categoria 6 – *alterações ortográficas provenientes da segmentação vocabular* – da proposta (5) também apresenta correspondência total com as demais Propostas. Tal correspondência está comprovada no Quadro 33.

Observamos que há correspondência total porque todas as Propostas classificam nessa categoria as palavras que apresentam alteração ortográfica porque as crianças, ao conhecerem a forma ortográfica de determinadas palavras, sabendo que a pronúncia é diferente, generalizam a forma de escrita.

QUADRO 33- Comparação entre categoria 6 da Proposta (5) e as Propostas (1), (2) e (4)

Tessari (5)	Cagliari (1)	Carraher (2)	Zorzi (4)
6 - Alterações ortográficas provenientes da segmentação vocabular Quadro 22	5 - Juntura intervocabular e segmentação	8 - Ausência de segmentação e segmentação indevida das palavras	4 - Alterações caracterizadas por junção ou separação não convencional das palavras

Confrontando-se os Quadros 28 a 33, confirmamos que há categorias nas Propostas dos autores pesquisados que se repetem para classificar as alterações ortográficas apresentadas nos textos das crianças. Em relação à Proposta (5), defendida nesta pesquisa, verificamos que as categorias *transcrição fonética* e *uso indevido de letras* da Proposta (1) classificam as palavras das categorias 1, 2, e 3, e, ainda, a categoria *transcrição fonética* engloba os desvios identificados pela categoria 4.

Quanto à Proposta (2), as categorias *erros por "transcrição da fala"* e *erros por trocas de letras* classificam as palavras das categorias 1, 2, e 3 da Proposta (5); da Proposta (4), a categoria *alterações ortográficas decorrentes de apoio na oralidade* justifica as alterações ortográficas das palavras que são categorizadas, na Proposta 5, nas categorias 1, 2, 3 e 4. Por supergeneralizarem as alterações ortográficas é que essas categorias abrangem um número muito grande de palavras escritas com desvios.

Algumas categorias das Propostas comparadas não têm correspondência alguma com as categorias da Proposta (5). Essa falta de correspondência talvez aconteça porque algumas categorias propostas pelos autores não consideram a natureza da escrita.

Da Proposta (1) as categorias *forma morfológica diferente, forma estranha de traçar as letras, uso de letras maiúsculas e minúsculas, acentos gráficos, sinais de pontuação e problemas sintáticos* não têm correspondência alguma com as categorias da Proposta (5). A proposta (2) não apresenta categorias que não tenham correspondência alguma com as categorias da Proposta (5). Da proposta (4), não apresentam correspondência alguma com a categorização da Proposta (5) as categorias *letras parecidas e outras*.

Algumas categorias apresentam correspondência parcial comparadas às categorias da Proposta (5). Incluem-se, nesse caso, as categorias *transcrição fonética e uso indevido de letras* da Proposta (1) que têm correspondência em parte com as categorias 1 – *alterações ortográficas em função da atonicidade das vogais*, 2 – *alterações ortográficas decorrentes de representações múltiplas*, 3 – *alterações decorrentes de relações seqüenciais* e 4 – *alterações ortográficas em função da etimologia* da Proposta (5).

Da Proposta (2), as categorias *erros tipo "transcrição da fala", erros por troca de letras* têm correspondência em parte com as categorias 1 – *alterações ortográficas em função da atonicidade das vogais*, 2 – *alterações ortográficas decorrentes de representações múltiplas*, 3 – *alterações decorrentes de relações seqüenciais*. As categorias *erros por desconsiderar regras contextuais, erros nas sílabas de estruturas complexas* têm correspondência em parte com a categoria 2 – *alterações ortográficas decorrentes de representações múltiplas* da Proposta (5). A categoria *erros por ausência de nasalização* da Proposta (2) apresenta correspondência parcial com a categoria 3 – *alterações decorrentes de relações seqüenciais* da Proposta (5).

Da proposta (4) a categoria *alterações ortográficas decorrentes de apoio na oralidade* estabelece correspondência em parte com as categorias 1 – *alterações ortográficas em função da atonicidade das vogais*, 2 – *alterações ortográficas decorrentes de representações múltiplas*, 3 – *alterações decorrentes de relações seqüenciais* e 4 – *alterações ortográficas em função da etimologia* da Proposta (5).

Ainda quanto à Proposta (4), as categorias *omissão de letras* e *acréscimo de letras* correspondem parcialmente às categorias 2 – *alterações ortográficas decorrentes de representações múltiplas* e 3 – *alterações decorrentes de relações seqüenciais* da Proposta (5). A categoria *alterações decorrentes de confusão entre as terminações am e ão* tem correspondência parcial com a categoria 2 – *alterações ortográficas decorrentes de representações múltiplas* da Proposta (5); a categoria *alterações caracterizadas por substituições envolvendo a grafia de fonemas surdos e sonoros* tem correspondência em parte com a categoria 2 – *alterações ortográficas decorrentes de representações múltiplas* da Proposta (5). A categoria *inversão de letras* da Proposta (4) tem correspondência em parte com a categoria 3 – *alterações decorrentes de relações seqüenciais* da Proposta (5).

No entanto, algumas categorias das Propostas comparadas têm correspondência total entre elas. Situam-se nessa condição: a categoria 2 – *alterações ortográficas decorrentes de representações múltiplas* da Proposta (5) em relação à categoria *alterações ou erros decorrentes da possibilidade de representações múltiplas* da Proposta (4); a categoria 3 – *alterações ortográficas decorrentes de relações seqüenciais* da Proposta (5) relacionada às categorias *modificação da estrutura segmental das palavras* da Proposta (1) e *erros nas sílabas de estruturas complexas* da Proposta (2); a categoria 4 – *alterações ortográficas em função da etimologia* da Proposta (5) com a categoria *erros ligados à origem da palavra* na Proposta (2); a categoria 5 – *alterações ortográficas decorrentes da hipercorreção* da Proposta (5) relativamente às categorias *hipercorreção* da proposta (1), *erros por*

supercorreção da Proposta (2) e *generalização de regras* da Proposta (4) e a categoria 6 – *alterações ortográficas provenientes da segmentação vocabular* da Proposta apresentada neste estudo em relação às categorias *juntura intervocabular e segmentação* da Proposta (1), *ausência de segmentação e segmentação indevida de palavras* da Proposta (2) e *alterações caracterizadas por junção ou separação não convencional das palavras* da Proposta (4).

Salientamos que a Proposta (5) de categorização das alterações ortográficas apresentada nesta pesquisa, com apenas 6 categorias, contempla, de fato, a natureza da ortografia, pois todas têm como base a Fonologia, a Fonética e/ou a Etimologia. Todas as palavras do *corpus* que apresentaram alterações de ortografia estão classificadas numa das categorias propostas.

Destacamos ainda que a denominação das categorias apresentadas na Proposta (5) já evidencia a causa determinante das alterações ortográficas das palavras. Essa forma mais especificada de nomear as categorias pode facilitar o trabalho das pessoas interessadas e envolvidas com o estudo da ortografia.

4.3 A influência do tipo de leitor do texto no comportamento da ortografia

O levantamento de palavras com alterações ortográficas nos textos para leitor real e leitor virtual, realizado com a finalidade de verificarmos se o tipo de leitor interfere no comportamento de quem escreve, aponta que, do total, 66 % ocorreram nos textos escritos para um leitor virtual.

Esse dado permite afirmarmos que o tipo de leitor do texto influencia o comportamento da ortografia e reforça que a prática de que o aluno escreva para ninguém, deve ser revista. Escrever para ninguém desmotiva quem escreve. Conforme Leffa (2000), *um texto é um exemplo de uso da língua que cumpre uma função social, é preciso dar um leitor*

ao aluno que escreve, pois, todos falamos ou escrevemos para comunicar alguma coisa, convencer as pessoas, despertar sentimentos.

Confrontando-se as palavras com desvios ortográficos nos textos com diferentes leitores, constatamos que a maioria das crianças apresentou maior número de palavras desrespeitando a convenção ortográfica nos textos dirigidos a leitor virtual. A comparação entre os textos da mesma criança, mas com destinatários diferentes, confirma uma maior preocupação quando se escreve para leitor real.

O Quadro 34 exemplifica o fato com a comparação entre textos escritos por um aluno, Alexandre, tendo em vista diferentes leitores.

QUADRO 34 - Comparação da quantidade de desvios ortográficos entre textos da mesma criança com diferentes leitores

Palavras dos textos com destinatário real	Palavras dos textos com destinatário virtual	
exelente	decendentes	pesquizar
trilios	passaram (futuro)	indiginas
emsima	produzian	Bernaldo
onesta	sabemdo	algums
	em bora	exelente

Essa diferença relevante, no caso específico do Quadro 34, entre o número de palavras com alterações ortográficas em textos com destinatário real e virtual, compromete ainda mais os profissionais da educação, no sentido de contribuir para que as crianças se tornem pessoas que escrevem. Para se tornarem pessoas que escrevem, as crianças precisam sentir-se "sujeitos" de sua escrita. De todas as crianças – sujeitos da pesquisa – somente uma delas apresenta maior número de palavras com alteração ortográfica nos textos escritos tendo como destinatário o leitor real.

No momento da produção escrita, os alunos manifestam sua desacomodação em relação ao leitor real do seu texto. Assim se manifesta uma das crianças em relação à carta escrita para a mãe com o fim de homenageá-la pela passagem do seu dia.

Minha mãe vai ler essa carta. Tenho que pesquisar no dicionário e caprichar na letra... (Ivan – 10 anos)

Por essa e outras falas, durante as atividades de escrita, e pela observação do maior cuidado que a criança demonstrou quando escreveu os textos que teriam um leitor real, reafirmamos a importância de a criança sentir-se sujeito de um dizer significativo, e isso só acontece dirigindo-se a alguém efetivamente.

Os exemplos de alterações ortográficas encontrados no Quadro 34 revelam esse cuidado que o escritor tem ao escrever para um leitor real. Nos dois contextos – para escritor real e virtual – o aluno demonstrou desconhecimento, por exemplo, quanto à regra de contextualização relativa à representação do fonema /s/ ao grafar *exelente* – excelente; no entanto, o maior número de palavras alteradas em função de representações múltiplas no contexto para leitor real e que dependem mais de atenção, de memória, de pesquisa em dicionário denota um maior cuidado quando o leitor é real e não virtual.

É oportuno retomarmos o quanto o trabalho consciente do professor é decisivo em relação à aprendizagem do educando. Enquanto profissionais da educação, temos a responsabilidade de proporcionar aos alunos situações de escrita que sejam significativas. Uma dessas situações é dar ao texto que a criança escreve um leitor real. É preciso dar um suporte ao texto do aluno, para que ele efetivamente se sinta como alguém que tem o que dizer, que estabeleça uma relação de diálogo com o leitor.

Ao possibilitarmos que o texto escrito na escola estabeleça um diálogo com o leitor, esse texto estará, de fato, cumprindo uma função social. Nesse sentido, para haver essa

relação dialógica – caráter interativo da linguagem – no caso do texto escrito, deve haver um leitor. Portanto, é necessário que o professor acredite que isso é possível e construa condições na sala de aula para que essa interlocução que dá sentido ao texto aconteça efetivamente.

Criar esse ambiente não é tarefa simples. Para Kaufman (1994), a interação com outros docentes permite o enriquecimento pessoal e profissional. Ensina-nos a autora que

dar e receber continua sendo, tanto para as crianças como para os adultos, uma das melhores experiências vitais essencial para ir construindo o próprio caminho (p. 130).

Nosso comprometimento também exige que tenhamos conhecimento quanto ao processo de aprendizagem, conforme referido na seção 2.5. A interação entre o professor e a criança aprendiz influi na aquisição da escrita, pois a escrita é um fenômeno cultural, portanto é imprescindível que se ofereçam às crianças situações de escrita que sejam significativas.

Segundo Bakhtin (1986), a leitura é uma forma de diálogo entre leitor e autor através do texto, por isso referendamos novamente Kaufman e Rodríguez (1995), já citadas na seção 2.5, no sentido de o educador ter de construir projetos que demandam a produção de textos que possam contar com um receptor real, pois a criança terá compromisso com o outro que, nesse caso, é o leitor. Esse compromisso com o leitor desacomoda quem escreve, conseqüentemente, o autor sujeito corrige, relê, reescreve, reorganiza o texto para dizer o que quer, de forma clara e adequada.

Nesta pesquisa, a análise de dados com relação ao tipo de leitor restringiu-se à verificação quanto à quantidade de palavras escritas com desvios ortográficos, considerando-se os destinatários dos textos. No entanto, a diferença constatada no número de palavras alteradas ortograficamente nos textos aponta temas para outras pesquisas que, por delimitação dos objetivos propostos, não foram abordados aqui. Citamos, por exemplo: comparar da natureza dos desvios ortográficos, considerando-se os diferentes destinatários; incluir uma

terceira categoria de destinatário – quando a pessoa escreve para si mesma; analisar por que as crianças apresentaram maior número de palavras com problemas de ortografia justamente nos textos para o leitor virtual o qual, no caso da presente pesquisa, era o professor, que avaliava a produção lingüística.

O resultado da comparação entre os textos com diferentes leitores deixa claro o quanto somos responsáveis pelo sucesso ou fracasso de uma criança quanto à apropriação do sistema ortográfico do Português, pois, conforme foi referido, quanto mais tarde e mais demorada for essa apropriação, mais dificuldades a criança terá quanto às dúvidas ortográficas que tiver.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme Cagliari (2002, p. 351), explicar aos alunos o que é ortografia e como resolver as dúvidas ortográficas é uma atividade imprescindível na aquisição da escrita. O aluno que ouve essas explicações

pode desenvolver tranqüilamente seu processo de alfabetização, sabendo o que e como está aprendendo, de onde saiu e aonde vai chegar. Sabe que está aprendendo a decifrar a escrita (...)

Acreditamos que uma das causas de haver tantas queixas com relação à ortografia, por parte dos alunos, pais de alunos e inclusive professores de diferentes áreas, sejam as posições extremadas assumidas por educadores no tratamento dessa questão lingüística. Com toda a certeza, sabemos que seria preciso rever a forma como a escola tradicional encarava a escrita, atribuindo dimensão equivocada à ortografia, vendo-a como se fosse o único e o fundamental componente dos textos escritos pelos alunos. Paradoxalmente, no entanto, os estudantes não recebiam explicações detalhadas sobre o funcionamento desse aspecto da manifestação da língua e, sobretudo, os professores das séries mais avançadas não assumiam a tarefa de explicitar a ortografia.

Essa realidade tem acarretado, até os dias de hoje, críticas relativas à dificuldade de escrita ortográfica das crianças e das pessoas de modo geral. A ortografia é mais um dos temas sobre os quais a escola manifesta e recebe críticas, mas não se detém com o cuidado necessário para examiná-lo com a fundamentação teórica pertinente e para atribuir-lhe a dimensão adequada. Nesse fato reside, inclusive, uma das justificativas para a realização da pesquisa aqui apresentada.

O *corpus* analisado no presente trabalho mostrou desvios ortográficos que foram categorizados com base em uma Proposta aqui defendida, a qual tem como substrato a relação fonologia/ortografia. A adequação que a Proposta apresentou para o entendimento e a classificação dos desvios verificados pode ser vista como mais uma evidência de que efetivamente o sistema gráfico tem como fundamento básico o sistema fonológico da língua.

Retomando-se o enquadramento das palavras com alterações ortográficas nas categorias da Proposta (5) – Capítulo 3 – aqui apresentada, o resultado aponta que os tipos mais frequentes de alterações são os que resultam das representações múltiplas entre letras e fonemas. A falta de regularidade na correspondência entre fonema e letra, em que o sistema tem mais de uma grafia para representar o mesmo fonema, sem grau de previsibilidade do uso de uma ou de outra letra, foi determinante para que emergissem, dessa relação arbitrária, as maiores dificuldades enfrentadas pelos sujeitos da pesquisa.

Verificamos que a maior ocorrência de palavras com desvios ortográficos em função de representações múltiplas é relativa à representação do fonema /s/. A causa dessa dificuldade pode ser atribuída ao número de letras que pode representá-lo graficamente. Retomando-se os dados, verificamos que as crianças empregaram seis letras para representá-lo, conforme os Quadros (3) e (4), sendo que são dez as letras que o sistema ortográfico licencia para serem empregadas na sua grafia.

É significativo ressaltarmos um resultado referente à escolha de uma ou outra letra na representação desse fonema. A comparação entre os Quadros referidos – cujos dados mostram desvios ortográficos sem alteração de fonema (Quadro 3) e desvios com alteração de fonema (Quadro 4) – permite-nos concluir que a não alteração de fonema, ocorrida na maioria das palavras, é um condicionador relevante na escolha das letras, pelas crianças, no momento de grafarem o fonema /s/.

Observando os desvios ortográficos relativos a outros fonemas, podemos afirmar que a não alteração fonêmica é um critério condicionante na escolha feita pelas crianças na representação gráfica de um fonema: dos Quadros 3 a 26, apenas os Quadros 4, 18 e 19, em função da escolha da letra em desacordo com a convenção ortográfica, apresentam todas as palavras com alteração de fonema e os Quadros 6, 15 e 17 apresentam somente algumas palavras com alteração fonêmica.

O fato de as crianças escreverem, na maioria dos casos, com letras que não alteram fonemas demonstra que já têm conhecimento da relação que subjaz ao sistema ortográfico do Português e que fazem um trabalho reflexivo quando escrevem, mesmo quando apresentam palavras com desvios ortográficos.

Outro fato que demonstra esse trabalho reflexivo pode ser verificado nas palavras em que houve desvios ortográficos em função do constituinte silábico que as consoantes e as vogais podem ocupar. Apesar de apresentar alterações ortográficas, as crianças respeitaram os padrões silábicos do Português, bem como os fonemas que são licenciados para ocupar seus constituintes. Os Quadros 12 a 21 comprovam o respeito ao padrão silábico e ao segmento que pode ocupar os constituintes da sílaba em Português.

O sistema ortográfico do Português apresenta algumas regularidades em suas relações com o sistema fonológico da língua. Trata-se da relação biunívoca entre letras e fonemas. Assim as crianças demonstraram, pelos dados dos Quadros 6, 8, 10 e 21, uma hipótese

generalizadora de que cada letra representa um fonema. Essa hipótese é que levou as crianças a grafarem os dígrafos com uma letra apenas.

O conhecimento e o trabalho reflexivo demonstrados pelas crianças, ao optarem por letras que, na maioria dos casos, não alteram fonemas, que não desrespeitam os padrões e os constituintes silábicos, bem como a crença na relação biunívoca entre fonemas e letras indicam que os desvios ortográficos devem ser encarados como parte do processo de apropriação do sistema ortográfico.

Acreditamos que a capacidade de apreender as características desse sistema, posta em prática em um processo gradual, permeado de hipóteses levantadas pelas crianças e de estratégias na busca de solução para os problemas encontrados, é o motivo que deve impulsionar os profissionais da educação que atuam na área da aquisição da escrita a realizarem um trabalho consciente, não esquecendo que, como mostra Vigotsky (1984), a internalização de um saber é um processo que vem do coletivo, da interação entre o aprendiz, seus pares e as pessoas mais experientes que fazem parte do seu cotidiano.

Portanto, o educador ocupa, nesse sentido, uma posição privilegiada de mediador da interação da criança com a escrita. Cabe a ele criar novas situações, utilizar-se de diferentes estratégias para que as crianças possam progressivamente vencer suas dificuldades. Essa atitude tem como consequência também o aprofundamento, por parte do professor, dos conhecimentos a respeito do que é escrita, de sua natureza, seus usos e funções.

Salientamos que os cursos de formação dos professores, Magistério – Ensino Médio – e Graduação – Ensino Superior – devem preparar melhor os profissionais que atuarão com as crianças, em especial, os que trabalharão com a aquisição da escrita, incluindo, especificamente, no currículo, estudos sobre a Fonologia, pois constatamos que o sistema gráfico é embasado no sistema fonológico da língua.

Estabelecemos uma tipologia de alterações ortográficas que considera a relação fonologia/ortografia, que era um dos objetivos buscados na realização dessa pesquisa. A comparação entre as Propostas de classificação das alterações ortográficas desenvolvidas por outros autores e a Proposta aqui defendida evidencia algumas diferenças significativas quanto à categorização das alterações ortográficas. O paralelo mostra alguns problemas existentes nas Propostas de outros autores, os quais decorrem especialmente da base teórica que as orienta. As categorias não têm, na maioria, base fonológica e, por isso, não mostram adequação plena para incluir as alterações ortográficas.

Nas diferentes Propostas aqui cotejadas, algumas categorias são excessivamente abrangentes, ou seja, muitas delas abarcam muitos tipos de desvios ortográficos, independentemente dos motivos diferentes que tenham influenciado as crianças a alterarem a grafia das palavras. Por outro lado, há categorias que especificam em excesso os desvios, o que acarreta a subdivisão em um elevado número de categorias para dar conta das alterações encontradas nos textos das crianças.

Consideramos, assim, que a Proposta defendida nesta pesquisa é adequada para categorizar as alterações ortográficas porque tem base exclusivamente fonológica. É clara porque inclui especificamente os tipos de desvios e porque não apresenta superposição de categorias. Com apenas seis categorias, essa Proposta foi capaz de abranger todas as palavras alteradas encontradas no *corpus*.

O elemento extralingüístico considerado na pesquisa – o tipo de leitor do texto – é avaliado como fator condicionante no comportamento da ortografia. Um número muito maior de palavras com desvios ortográficos foi encontrado nos textos escritos pelas crianças que tinham como destinatário um leitor virtual.

Julgamos que escrever para ninguém, de fato, desestimula quem escreve, porque, nessa circunstância, a linguagem deixa de cumprir o seu caráter interativo, não cumpre uma

função social, pois não há um leitor para atribuir sentido ao que está escrito. É oportuno retomar aqui a afirmação de Leffa (2000) de que *é preciso dar um leitor ao aluno que escreve*. É preciso trabalhar com as crianças atividades significativas com a leitura e a escrita.

Embora a presente investigação não tivesse como objetivo explorar a questão metodológica do professor na solução do problema relativo aos desvios ortográficos, acreditamos que pesquisas nesta área auxiliam na sua prática, pois o conhecimento do funcionamento da língua permitirá o tratamento mais adequado da questão e certamente contribuirá para que o processo de alfabetização seja mais exitoso e possibilite que as crianças acelerem a aquisição da escrita. A questão metodológica relativa ao trabalho com desvios ortográficos é um tema fundamental que, necessariamente, implicaria nova pesquisa.

Pela relevância da questão metodológica vinculada ao tema da relação entre fonologia e ortografia, sugerimos que seja focado, de forma criteriosa e com fundamentação teórica adequada, nos cursos de formação de professores e que haja mais pesquisas que levem o professor a refletir sobre sua prática, porque, além de ter consciência de que a ortografia é parte integrante do tratamento da linguagem na escola, o profissional deve, sobretudo, agir como construtor e ser o construtor de um saber com base em três pontos fundamentais: no conhecimento de como a língua funciona, no domínio de teorias lingüísticas e no respeito à capacidade de reflexão dos alunos.

Sabemos que, em algum momento da vida, todos teremos dúvidas ortográficas, por isso é importante que se ensine as crianças a refletir sobre essas dúvidas e sobre como resolvê-las. É necessário que isso seja feito, pois, como existe o preconceito contra quem fala uma variedade muito diferente da norma culta, é também estigmatizado quem não escreve as palavras de acordo com o que o sistema ortográfico convencionou.

BIBLIOGRAFIA

ABAURRE, Maria Bernadete G. Dados da escrita inicial: indícios de construção da hierarquia de constituintes silábicos? In: MATZENAUER–HERNANDORENA, C. L. (org) *Aquisição de Língua Materna e de Língua Estrangeira: aspectos fonético–fonológicos*. Pelotas: EDUCAT, 2001.

_____; FIAD, R. S.; SABINSON–MAYRINK, M. L. *Cenas de aquisição da escrita*. São Paulo: Mercado das Letras, 1997, 204 p.

_____. Leitura e escrita na vida e na escola. *Interação*. São Paulo, n.16, p. 26–29, 1985.

ALVARENGA, Daniel. Análise de variações ortográficas. *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte: Dimensão, n. 2, p. 24–35, março/abril, 1995.

AMARAL, Marisa Porto do. A síncope em proparoxítonas: uma regra variável. In: BISOL, L.; BRESCANCINI, C. (orgs) *Fonologia e variação: recortes do português brasileiro*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1986.

BARBOZA, Jeronymo Soares. Regras próprias da orthographia etimologica, e usual. In: _____. *Grammatica Philosophica da Lingua Portuguesa ou Principios da Grammatica geral Aplicados á nossa Linguagem*. 3. ed. Lisboa: Tipographia da Academia, 1862, p.53 – 65.

BATTISTI, Elisa. Fonologia e ensino de língua portuguesa. *Coletânea: cultura e saber*. Caxias do Sul: UCS, v.2, n.1, set. 1998, p.9–15.

_____; VIEIRA, Maria José B. O sistema vocálico do português. In: BISOL, Leda (org.). *Introdução a estudos de fonologia do Português brasileiro*. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999, p. 159–194.

BEVER, T. G. The cognitive basis for linguistics structures. In: HAYES, J. R., org. *Cognition and the development of language*. New York, John Wiley & Sons, 1970.

- BICKERTON, D. *Roots of language*. Ann Arbor, Karoma Publishers, 1981.
- BISOL, Leda. A harmonização vocálica na fala culta . *D. E. L. T. A*, v. 4, n. 1, 1988, p. 1–20.
_____. Ditongos derivados. *D.E.L.T.A*, v. 10, n. Especial, 1994, p.123–140.
_____. Fonética e Fonologia e Alfabetização. *Letras Hoje*. Porto Alegre, v. 17, set. 1974, p. 32–39.
_____. Os constituintes prosódicos. In: _____(org.). *Introdução a estudos de fonologia do Português brasileiro*. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999, p. 229–241.
- BRUNER. J. The ontogenesis of speech acts. *Journal of Child Language*, 2:1-19, 1975.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização & lingüística*. 6.ed. São Paulo: Scipione, 1993 (Série Pensamento e Ação no Magistério).
_____. *Alfabetizando sem o bá – bé – bi – bó – bu*. São Paulo: Scipione, 2002. (Série Pensamento e Ação no Magistério).
_____; MASSANI-CAGLIARI, G. *Diante das letras: a escrita na alfabetização*. Campinas: Mercado das Letras, 1999.
- CALLOU, Dinah; LEITE, Yonne. *Iniciação à fonética e à fonologia*. 6 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.
- CÂMARA JR., Joaquim M. *Estrutura da língua portuguesa*. Petrópolis: Vozes, 1970.
_____. *Problemas de Lingüística descritiva*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1984.
- CARRAHER, Terezinha Nunes. Explorações sobre o desenvolvimento da ortografia em Português. In: *Isto se aprende com o ciclo básico*. São Paulo: SE/CENP, 1990, p. 114–122.
- CARVALHO, Marlene. *Guia prático do alfabetizador*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2000.
- CHOMSKY, N. *Linguagem e pensamento*. Petrópolis: Vozes, 1981.
- CIPRO NETO, Pasquale. *Inculto & Bela*. São Paulo: Publifolha, 1999.
- COLLISCHONN, Gisela. A sílaba em Português. In: BISOL, Leda (org.). *Introdução a estudos de fonologia do Português brasileiro*. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999, p. 91–119.
- DA SILVA, Ademar. *Alfabetização: a escrita espontânea*. São Paulo: Contexto, 1991.
- FARACO, Carlos Alberto. *Escrita e alfabetização: características do sistema gráfico do português*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2000 (Coleção Repensando a Língua Portuguesa).
- FERREIRO, Emilia et al. *Chapeuzinho Vermelho aprende a escrever: estudos psicolingüísticos comparativos em três línguas*. São Paulo: Ática, 1996.

FERREIRO, Emília ; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

GÓES, M. C. A criança e a escrita: Explorando a Dimensão Reflexiva do Ato de Escrever. In: SMOLKA, Ana L. (org.). *A Linguagem e o Outro no Espaço Escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. 4.ed. São Paulo: Papirus, p. 101–119, 1993.

GUEDES, Paulo C.; SOUZA, Jane M. Não apenas o texto mas o diálogo em língua escrita é o conteúdo da aula de português. In: NEVES, Iara C., SOUZA, Jusamara V., SCHÄFER, Neiva, GUEDES, Paulo C., KLÜSENER, Renita (orgs.). *Ler e escrever compromisso de todas as áreas*. 2. ed. Porto Alegre: Ed. da Universidade/ UFRGS, 1999.

HALLIDAY, M. A. K. *Learning how to mean; exploration in the development of language*. London, Edward Arnold, 1975.

KATO, Mary A. (org.) *A concepção da escrita pela criança*. Campinas: Ed. Pontes, 1981.

_____. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. 7. ed. São Paulo: Ática, 2000 (Série Fundamentos).

KAUFMAN, Ana Maria. *A leitura, a escrita e a escola: uma experiência construtivista*. Trad. Francisco Franke Settineri. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

_____; RODRÍGUEZ, Maria Elena. *Escola, leitura e produção de textos*. Trad. Inajara Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

LEFFA, Vilson. *O que é um texto?* Texto discutido durante as aulas do Curso de Mestrado, set. 2000.

LEMLE, Miriam. *Guia teórico do alfabetizador*. 13. ed. São Paulo: Ática, 1998 (Série Princípios).

LENNEBERG, E. The capacity for language acquisition. In: FODOR, J.A. & KATZ, J. J., (org). *The structure of language*. New Jersey, Prentice Hall, 1964.

LENTIM, Laurence. A dependência do escrito em relação ao oral: Parâmetro fundamental da primeira aquisição da linguagem. *Para uma teoria da língua escrita*. São Paulo: Ática, 1996, p. 103-121. (Col. Múltiplas Escritas)

LIEURY, Alain. *A Memória: do cérebro à escola*. Tradução de Ramon A. Vasques. São Paulo: Ática, 1997.

LOPEZ, Barbara S. *The sound Pattern of Brazilian Portuguese (Cariocan dialect)*. Tese (Doutorado ,PhD) – Los Angeles: University of California, 1979.

LUFT, Celso Pedro. *Novo Guia Ortográfico*. 16. ed. Porto Alegre: Globo, 1985.

MATEUS, Maria Helena M. *Aspectos da Fonologia do Português*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica, 1975.

MATTEODA, Maria Celia. *Concepciones infantiles acerca del sistema de representación ortográfica*. Buenos Aires (mimeo), 1989.

MATZENAUER, Carmen L. Homogeneidade/heterogeneidade na aquisição e na variação fonológica. In: VANDRESEN, Paulino (org.). *Variação e Mudança no Português Falado da Região Sul*. Pelotas: Educat, 2001, p. 95–114.

MATZENAUER–HERNANDORENA, Carmen L. Aquisição da fonologia e implicações teóricas: um estudo sobre as soantes palatais. *Aquisição da Linguagem: questões e análises*. Porto Alegre: EDIPUCRS, p.81-94.

_____. Introdução à teoria fonológica. In: BISOL, Leda (org.). *Introdução a estudos de fonologia do Português brasileiro*. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999, p. 11–89.

_____.Um caso de efeito de OCP no português. *Anais do 1º Encontro do CelSul*. Florianópolis: UFSC 1997, p. 687-697.

MILLER, G. *Language and communication*. New York, McGraw-Hill, 1951.

MIRANDA, Ana Ruth Moresco. A aquisição do "r": uma contribuição à discussão sobre seu status fonológico. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: PUCRS, 1996.

MONARETTO, Valéria; QUEDNAU, Laura; HORA, Dermeval de. As consoantes do português. In: BISOL, Leda (org.). *Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro*. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999, p. 195–226.

MORAIS, Artur Gomes de. Escribir como se debe. In: TEBEROSKY, Ana & TOLCHINKY, Liliana. (orgs.). *Más allá de la alfabetización*. Buenos Aires: Santillana, 1995, p. 67–92.

_____(org.). *O aprendizado da ortografia*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, 139 p. (Linguagem & Educação)

_____.*Ortografia: ensinar e aprender*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2000. (Palavra de Professor)

NASCIMENTO, Milton (org). A alfabetização como objeto de estudo: uma perspectiva processual. *Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

PIAGET, J. The psychogenesis of knowledge and in epistemological significance. In: PIATEWLLI-PALMARINI, M (orgs.).*Language and learning; the debate between Jean Piaget & Noam Chomsky*. Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1980.

QUEDNAU, Laura R *A lateral pós-vocálica no português gaúcho: análise variacionista e representação não-linear*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 1993, 110 p., CD Room (Projeto TELA)

RICHTER, Marcos Gustavo. *Ensino do Português e Interatividade*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2000.

SANTOS, Rosângela M. Reincidência dos desvios na escrita de uma criança. *Letras de Hoje*. Porto Alegre, v. 30, nº 4, p. 273-284, dezembro, 1995.

SILVA, Myrian Barbosa da. *Leitura, ortografia e fonologia*. São Paulo: Ática, 1981 (Ensaio, 75).

SLOBIN, D. *Psicolinguística*. São Paulo: Nacional, 1980. Traduzido da edição revista.

SOARES, Magda. Para além do discurso. Entrevista. *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte: Dimensão, n. 2, p. 5-17, março/abril, 1995.

SMOLKA, Ana L.B. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. 6. ed. São Paulo: Cortez, Unicamp, 1993.

SPOELDERS, M.; YDE, PH. O comportamento de escritores principiantes na revisão de textos: algumas implicações educacionais. *Letras de Hoje*. Porto Alegre, v. 26, n. 4, 1991.

TASCA M. ; POERSCH J. M. (Orgs) *Suportes lingüísticos para a alfabetização*. 2. ed. Porto Alegre: Sagra, 1990.

TONELLI, Neiva. *A construção do sistema ortográfico: uma análise das variações de escrita em pontos de instabilidade silábica*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 1998. 326 p. (Dissertação de Mestrado)

VARELLA, N. Aquisição da linguagem: processos fonológicos (3). *Palavra Como/vida*. São Leopoldo, ano 4, n. 32, ago. 1995

_____. Na aquisição da escrita pelas crianças ocorrem processos fonológicos similares aos da fala? *Letras de Hoje*. Porto Alegre, v. 30, 4: 265-271, 1995.

VIEIRA, Maria José Blaskovski. As vogais médias postônicas: uma análise variacionista. In: BISOL, Leda; BRESCANCINI, Cláudia (Orgs.). *Fonologia e variação: recortes do Português Brasileiro*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002, p. 127-159.

VYGOTSKY, L. S. *Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WETZELS, W. L. Mid vowel neutralization in Brazilian Portuguese. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, Campinas, n. 23, p. 19-55, 1992.

ZORZI, J. L. *Aprender a escrever: a apropriação do sistema ortográfico*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

ANEXOS