

## FENÔMENOS LINGUÍSTICOS: DESVIOS FONO-ORTOGRÁFICOS E MORFOSSINTÁTICOS EMERGENTES NA ESCRITA DE ESTUDANTES

Rosânia Fagundes de Jesus<sup>1</sup>  
Gilce de Souza Almeida<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este trabalho resulta de uma pesquisa desenvolvida com base em textos escritos por estudantes do 9º ano do ensino fundamental II, da rede pública municipal de Santo Antônio de Jesus, BA, com o objetivo de analisar fenômenos linguísticos — fonno-ortográficos e morfossintáticos — indicadores de dificuldades no domínio da escrita padrão. Além de identificar e analisar os fenômenos mais recorrentes nas produções textuais, apresentamos reflexões acerca de como os desvios na escrita são tratados no ensino de Língua Portuguesa (LP) e categorizamos os dados conforme a natureza linguística, apontando suas possíveis motivações. A amostra foi analisada com base em estudos de Bortoni-Ricardo (2004), Simões (2006), Bagno (2007), Silva (2015), entre outros não menos importantes, e provém de vinte e sete textos do gênero crônica, coletados durante as aulas de LP ministradas no Estágio Supervisionado III do curso de Letras - Língua Portuguesa, realizado em 2018. Observou-se que as ocorrências identificadas são linguisticamente motivadas, pois, enquanto padrão convencionado, o sistema ortográfico apresenta arbitrariedades que favorecem algumas inadequações na escrita. Já que esses fenômenos não são autorizados pela norma-padrão, é importante auxiliar os alunos na superação dessas dificuldades, o que demanda a adoção, pelo professor, de uma prática reflexiva e de uma concepção de língua que, dentre outras questões, garanta ao estudante a compreensão das peculiaridades da modalidade escrita.

**PALAVRAS-CHAVE:** Escrita. Fenômenos linguísticos. Desvios. Norma-padrão.

### Introdução

No que respeita ao ensino de Língua Portuguesa na contemporaneidade, a educação segue em busca de um ensino funcional, pragmático e reflexivo, capaz de promover uma abordagem dos eixos da língua portuguesa de modo articulado. Espera-se um ensino eficiente que contemple, portanto, a leitura, a oralidade, a escrita, a literatura, a análise linguística, além dos gêneros textuais, as variações e as diferentes modalidades da língua.

Entretanto, apesar dessa tomada de consciência, ainda há muitos entraves no ensino da língua materna e prova disso é que muitos alunos concluem a escolarização básica com inúmeras deficiências, desde as consideradas elementares até as mais complexas, sobretudo, na escrita. Não é interesse, neste texto, discutir os problemas que cercam o ensino de LP, pois isso requer uma discussão exaustiva, que desviaria o enquadramento definido para a

<sup>1</sup> Licencianda do curso de Letras - Língua Portuguesa e Literaturas, 8º semestre, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), *Campus V*, Santo Antônio de Jesus-BA.

<sup>2</sup> Doutora em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), Professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), *Campus V*, Santo Antônio de Jesus-BA.

abordagem. Volta-se, então, para o que aqui se considera, em parte, resultado desse problemático contexto: os fatos linguísticos decorrentes das dificuldades no domínio da escrita padrão. Nesse sentido, estabelece-se como objetivo analisar fenômenos linguísticos — fono-ortográficos e morfossintáticos — indicadores de dificuldades no estabelecimento da escrita, em produções realizadas por estudantes do 9º ano da rede pública de ensino. Além disso, destacam-se outras pretensões, quais sejam: categorizar os dados conforme a natureza linguística, apontando as possíveis motivações para os casos identificados e refletir sobre como os desvios da escrita padrão são tratados no ensino de LP.

São adotados os termos “desvios” ou “inadequações” conforme o estudo de Travaglia (2008, p. 29) para referência às ocorrências ortográficas e morfossintáticas que se afastam da norma padrão, uma vez que a palavra “erro” pode apresentar uma semântica pejorativa. A intenção não é eufemizar as atitudes estigmatizantes, mas destacar que os desvios da língua escrita aqui são entendidos como elementos significativos, indicadores das possíveis dificuldades em relação ao domínio dessa modalidade. Convém salientar que o propósito deste trabalho não é diagnosticar fenômenos linguísticos a fim de criticá-los, tampouco de naturalizá-los como dificuldades insuperáveis, mas construir a consciência de que são possibilidades explicadas, muitas vezes, pelo próprio sistema linguístico ou por questões externas, como a atuação pouco eficiente da escola, dentre outras razões.

No plano fono-ortográfico, determinadas realizações linguísticas presentes na escrita dos estudantes são motivadas pelo desconhecimento das características fonológicas e ortográficas básicas do sistema da língua como, por exemplo, a arbitrariedade da relação som-letra e a variedade de sons para a mesma letra, bem como as convenções regulares e irregulares da estrutura da língua. Assim, até os alunos dominarem os principais aspectos do sistema ortográfico e apresentarem um desempenho linguístico acurado, é natural que se criem possibilidades de grafia ou “desvios ortográficos” nos textos, mesmo após o período de alfabetização. Além disso, é possível afirmar que tais interferências na escrita promovem o desenvolvimento linguístico do sujeito aprendiz, considerando que é a partir dessa etapa que será possível diagnosticar as deficiências e competências linguísticas do indivíduo e refletir como a produção de textos mobiliza esse conhecimento nos alunos.

Já que esses fenômenos não são autorizados pela norma-padrão da escrita, é importante auxiliar os alunos na superação dessas dificuldades, o que demanda a adoção,

pelo professor, de uma prática reflexiva e de uma concepção de língua que, dentre outras questões, garanta ao aluno a compreensão das peculiaridades da modalidade escrita. Assim, ocorrências linguísticas como as que serão apresentadas neste texto podem ser reconhecidas, a partir da perspectiva de Ferreiro (1986), como “[...] erros construtivos, isto é, respostas que se separam das respostas corretas, mas que, longe de impedir alcançar estas últimas, pareceriam permitir os acertos posteriores.” (FERREIRO, 1986, p. 23).

Para subsidiar as reflexões e análises a serem apresentadas, recorre-se às considerações advindas dos estudos de Darcilia Simões (2006) sobre os problemas da interferência da fala na escrita. Além disso, serão empregados os conceitos de Thaís Cristófaró Silva (2015) e Mattoso Câmara Jr. (1986), concernentes aos fenômenos fonético-fonológicos e ortográficos emergentes na escrita. Busca-se fundamentação também em estudos de Bortoni-Ricardo (2004), dentre outros.

## 1 Metodologia

A população considerada neste trabalho é uma turma de 9º ano, ensino fundamental II, de uma escola pública do município de Santo Antônio de Jesus, Bahia. A classe, composta de 34 alunos, tinha faixa etária entre 14 a 16 anos, o que sugere uma pequena distorção série-idade. A escolha por esse grupo escolar pautou-se, basicamente, no fato de se esperar que, nessa etapa que antecede a entrada no ensino médio, os alunos já tenham alcançado o domínio da maioria das regras ortográficas da língua e tenham sido apresentados a fatos morfossintáticos da escrita padrão, como a concordância verbal e nominal e a pronominalização.

O *corpus* da pesquisa está constituído de 27 textos, obtidos no segundo semestre do ano de 2018, mais precisamente no mês de setembro, durante a execução do Estágio Supervisionado III, no curso de Letras, Língua Portuguesa e Literaturas da Universidade do Estado da Bahia, *campus* V. Nesse momento, quando os estagiários vivenciam experiências de efetiva regência de classe, foram desenvolvidas, com a turma do 9º ano, propostas de produção textual a partir de uma sequência didática que articulou um conjunto de atividades de leitura, compreensão, práticas de oralidade, análise linguística e, por fim, escrita e reescrita de texto.

O gênero textual definido como objeto de estudo para a turma e que norteou a elaboração da sequência didática foi a crônica, tematizando o pertencimento social. Para o desenvolvimento deste estudo, foi considerada a primeira versão dos textos, que se constitui em dados mais espontâneos, portanto, mais favoráveis à teorização sobre os fatos linguísticos que ilustram as dificuldades experimentadas pelos alunos em relação ao domínio da norma-padrão escrita, tanto no que concerne às convenções ortográficas quanto às regras morfosintáticas.

De posse do *corpus*, procedeu-se à leitura das produções e ao levantamento exaustivo dos problemas relacionados a aspectos formais da escrita dos estudantes, tais como pontuação, ortografia, acentuação, impropriedade vocabular e no uso dos pronomes, coesão, concordância verbal e nominal etc. Na etapa seguinte, a fim de facilitar a análise, fez-se a seleção dos aspectos mais recorrentes, agrupando-os em categorias e subcategorias, a serem demonstradas na seção referente à análise dos dados.

Antes de apresentar a discussão dos resultados obtidos, estão organizadas na seção a seguir algumas reflexões importantes para a compreensão do estudo realizado.

## 2 Reflexões sobre o processo de escrita e a compreensão do “erro” linguístico

A aquisição da escrita tem suas bases construídas durante os anos iniciais da escolarização, quando a criança começa a interagir com a linguagem de uma maneira mais consciente, formal e sistêmica. É nesse momento, quando é posta diretamente em contato com o sistema de escrita, que constrói a consciência fonológica, a qual lhe permite perceber o tamanho das palavras, a sua segmentação, as semelhanças fonológicas entre elas, a identificação de fonemas e sílabas.

A fala e os aspectos da oralidade já são bem desenvolvidos fora do ambiente de escolarização, mas é na escola que se busca ensinar os elementos formais e a natureza da língua, especialmente na modalidade escrita, que é considerada mais complexa por exigir que o aprendiz desenvolva e acione informações ainda em construção. Por esse entendimento é que Cagliari (1993) ressalta a importância do processo de alfabetização e da escrita para o desenvolvimento da sociedade, bem como para a formação e a autonomia do sujeito.

A alfabetização é, sem dúvida, o momento mais importante da formação escolar de uma pessoa, assim como a invenção da escrita foi o momento mais importante da História da Humanidade, pois somente através dos

registros escritos o saber acumulado pôde ser controlado pelos indivíduos.  
[...] (CAGLIARI, 1993, p. 10).

No tocante à origem da escrita, conforme Cagliari (1993), esta foi uma invenção que mudou toda a dinâmica sociocultural da humanidade, porque se constitui como um meio de expressão da linguagem e da própria humanidade. Além disso, possibilitou o registro da história das nações, bem como contribuiu para a produção, propagação e controle dos conhecimentos que hoje temos à disposição. Também se referindo à importância sociocultural da escrita, Higounet (2003) afirma que

[...] não é apenas um procedimento destinado a fixar a palavra, um meio de expressão permanente, mas também dá acesso direto ao mundo das ideias, reproduz bem a linguagem articulada, permite ainda apreender o pensamento e fazê-lo atravessar o espaço e o tempo. (HIGOUNET, 2003, p. 10).

O ato de escrever é um processo de reflexão, pelo qual se dispõem pensamentos, crenças, ideologias, bem como a personalidade de quem escreve. Cada escolha lexical, estilística e estrutural pode denunciar o que foi aprendido e se a aprendizagem foi construída de forma autônoma e autoral. Destarte, a escrita não é apenas um método de transcrição, mas a transposição do pensamento como uma ação linguística, cognitiva e interacional, ora intuitiva, ora consciente. Isso porque é indispensável realizar a combinação entre os sons e letras adequadamente, acionar os processos físicos e mentais, pensar as regularidades e irregularidades do sistema linguístico, os aspectos ortográficos, semânticos e morfosintáticos a fim de atender aos critérios formais dessa modalidade e, sobretudo, pensar, enquanto autor do texto, “a relação que o sujeito estabelece com a linguagem.” (ABAURRE, 1997, p. 18). Todos esses aspectos conduzem às realizações linguísticas, sejam elas na fala ou na escrita.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNs, 2000, p. 21), “[...] para aprender a ler e a escrever o aluno precisa construir um conhecimento de natureza conceitual: ele precisa compreender não só o que a escrita representa, mas também de que forma ela representa graficamente a linguagem.” Considerando que é em torno desse entendimento que a escola deve guiar as atividades de escrita, espera-se que, após as séries iniciais, os estudantes apresentem uma bagagem para construir a competência discursiva requerida para o ensino fundamental. A realidade, contudo, não corresponde a

essa expectativa, pois muitos demonstram dificuldades linguísticas consideradas elementares, e o que se pode verificar, diante de resultados como o das provas de Redação e Língua Portuguesa do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), é que os problemas permanecem ano a ano. Essa é uma realidade que abarca produções textuais de alunos em todos os níveis de ensino, desde o fundamental e médio, até em trabalhos acadêmicos de graduação.

Para uma efetiva apreensão das regras da escrita formal por parte dos alunos, é fundamental que a escola desenvolva atividades de produção textual, com frequência, observando as etapas e as condições de produção do texto. É importante também que as correções realizadas pelo professor de português não destaquem apenas os erros, pois tal atitude conduz o aluno a uma insegurança linguística, proveniente do medo de escrever “errado”. Diante disso, é preciso ter cuidado para que o processo de escrita não se torne para o alunado uma experiência traumática.

Estudos nas áreas da Linguística têm demonstrado uma preocupação em compreender melhor os desvios à norma-padrão, com vistas a desconstruir a visão homogeneizante e dicotômica de “certo” e “errado” ainda presentes nas aulas de LP e na sociedade de modo geral. Nessa perspectiva, Bagno (2007) explica as relações existentes entre a concepção de erro e os valores construídos em sociedade:

A noção de “erro”, em língua, tem a mesma origem das outras concepções de “certo” e “errado” que circulam na nossa sociedade. Assim, é bom lembrar logo de saída que todas as classificações sociais e culturais de “certo” e “errado” são resultantes de visões de mundo, de juízos de valor, de crenças culturais, de ideologias e, exatamente por isso, estão sujeitas a mudar com tempo. (BAGNO, 2007, p. 61).

Para compreender por que determinados fatos linguísticos, como os que serão aqui apresentados, devem ser entendidos dentro do processo de aprendizagem enquanto formas possíveis, basta pensar nas formas linguísticas chamadas de agramaticais, ou seja, aquelas que não são produzidas e/ou concebidas pelos falantes, que transcendem a lógica e a estrutura compreensível de um texto oral ou escrito. O erro, na verdade, é a transgressão das normas básicas da língua, a produção de formas linguísticas, expressões ou enunciados agramaticais em algum dos níveis linguísticos. Tal afirmação corrobora com a reflexão de

Claudio Cesar Henriques em nota introdutória da obra *Fonética, Fonologia e Ortografia* (2007):

[...] Haverá “erro” toda vez que um uso linguístico estiver fora de enquadramento em qualquer das modalidades da língua. Não é o que acontece em “eu vou/ eles vai”, mas é o que temos em “eu vamos/ eles vou”. A primeira construção se insere numa modalidade de língua que anula as oposições entre as pessoas gramaticais; a segunda não tem paradigma em nenhuma modalidade conhecida da língua e por isso está rigorosamente “errada”. (HENRIQUES, 2007, p. 19).

Não existe parâmetro real na ideia de certo e errado em língua; tem-se, na verdade, a construção social de valores subjetivos e convencionados para as normas ortográfica e gramatical, bem como para as variantes estigmatizadas e de prestígio.

Conforme as palavras de Bortoni-Ricardo (2004):

A noção de “erro” nada tem de linguística — é um (pseudo)conceito estritamente *sociocultural*, decorrente dos critérios de avaliação (isto é, dos preconceitos) que os cidadãos pertencentes à minoria privilegiada lançam sobre todas as outras classes sociais. Do ponto de vista estritamente linguístico, o erro não existe, o que existe são formas diferentes de usar os recursos potencialmente presentes na própria língua [...]. Só se poderia falar em “erro” e cada cidadão errasse, individualmente e de modo particular, no momento de produzir aquele fonema. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 8).

Isso posto, entende-se que essa compreensão depende da concepção de língua adotada e como a ideia de certo e errado é construída social e culturalmente pelos falantes da língua portuguesa.

Para Cagliari (1993) “a língua portuguesa, como qualquer outra língua, tem o certo e o errado somente em relação à sua estrutura. Com relação a seu uso pelas comunidades falantes, não existe o certo e o errado lingüisticamente, mas o diferente.” (CAGLIARI, 1993, p. 35).

A escola, enquanto instituição social e ambiente privilegiado para a formação intelectual do indivíduo, não pode permanecer alheia a esse cenário duvidoso do ensino e, sobretudo, da aprendizagem da língua portuguesa.

É preciso considerar que, ao lidarmos com estudantes da educação básica, estamos diante de pessoas ainda inseguras quanto aos usos linguísticos, especialmente, o da norma-padrão da escrita, e a escola não deve contribuir para o aumento dessa insegurança. Vale

lembrar que se tateia um terreno frágil, mas muito fértil, que apenas precisa de professores que saibam cultivá-lo da forma adequada, compreendendo que “os chamados ‘erros’ que nossos alunos cometem têm uma explicação no próprio sistema da língua. Portanto, podem ser previstos e trabalhados por meio de uma abordagem sistêmica” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 100).

Garantir a aprendizagem da escrita é construir um repertório linguístico para os estudantes, oferecendo oportunidade de emancipação, inserção e participação no contexto social, tendo em vista as exigências da escola e da sociedade.

### 3 Compreensão de fenômenos linguísticos desviantes na escrita padrão

Nesta seção, são analisadas as formas linguísticas não convencionais mais recorrentes no *corpus* organizado. Salienta-se que este texto não abarca todos os fenômenos linguísticos observados e que, diante das várias ocorrências identificadas, foram selecionados apenas os exemplos mais representativos para cada uma das subcategorias consideradas. As ocorrências foram, inicialmente, agrupadas como fenômenos fonoo-rtográficos ou morfossintáticos e, posteriormente, subcategorizadas como demonstrado no Quadro 1. Após a apresentação deste, passa-se a discorrer sobre cada uma das subcategorias.

Quadro 1: Categorização dos fenômenos linguísticos quanto à natureza linguística.

Fenômenos fonoo-rtográficos	Exemplos
Desvios ortográficos decorrentes de hipercorreção	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Nesse ano de 2018 <i>conhecir</i> 2 pessoas maravilhosas [...].”</li> <li>- “Me <i>sentir</i> acolhido pela escola nova [...].”</li> </ul>
Apócope do “r”	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “[...] sou muito feliz por <i>pertence</i> a uma família cheia de muito amor [...].”</li> </ul>
Ditongação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “[...] eu pertença a Santo Antônio de Jesus, uma cidade no interior da Bahia, onde nasci e <i>residuo</i> até hoje.”</li> <li>- “Na escola é uma coisa rara <i>nóis</i> irmos para quadra [...].”</li> </ul>
Representações múltiplas som/letra	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Sou <i>conçiderada</i> uma ótima aluna.”</li> <li>- “[...] <i>faso</i> quase tudo só.”</li> </ul>

Impropriedade vocabular	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “[...] <i>nóis</i> so gostamos de brincar um pouco, <i>mais</i> somos inteligentes.”</li> <li>- “[...] pertenço a uma escola onde estou <i>a quatro anos</i> [...].”</li> </ul>
Metátese	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “[...] moro nessa rua <i>a quatroze</i> anos.”</li> <li>- “No dia seguinte, eu vim <i>percenbedo</i> que muitas coisas vinham a mudar em relação aos meus estudos [...].”</li> </ul>
Rotacismo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “[...] <i>platicamente</i> não sou muito de amizades [...].”</li> </ul>
Alteamento de vogal	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “[...] pois alguns <i>mi</i> deixam só.”</li> <li>- “Dia vinte três de setembro vou participa do <i>campionato</i>.”</li> </ul>
Abaixamento de vogal	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Com o tempo e com a ajuda dos colegas o menino <i>consequio</i> amigos novos e foi perdendo toda a insegurança.”</li> </ul>
Hiposegmentação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “<i>Apartir</i> do momento em que você não é o mais popular ou a mais bonita da escola [...].”</li> </ul>
<b>Fenômenos morfossintáticos</b>	<b>Exemplos</b>
Concordância nominal	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Os garotos <i>ficaram muito triste</i> com o relato dele [...].”</li> <li>- “[...] vejo que hoje em dia <i>as pessoas tentam ser igual</i> as outras pessoas e não <i>buscam ser elas mesmo</i>.”</li> </ul>
Concordância verbal	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “[...] <i>essas coisas deixa as pessoas</i> pra baixo [...].”</li> <li>- “Em uma escola da cidade grande <i>haviam</i> os famosos grupinhos [...].”</li> </ul>

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2018.

Dentre os fenômenos fono-ortográficos identificados, os mais recorrentes foram os relacionados à hipercorreção. Considera-se a hipótese de que os alunos, por estarem na fase de transição para o ensino médio — o 9º ano —, já apresentam um arcabouço linguístico das convenções da escrita adquiridas durante as séries anteriores, o que os leva a monitorar o comportamento linguístico, demonstrando, portanto, uma preocupação com a norma-padrão. Contudo, as características arbitrárias, bem como as regularidades e irregularidades do sistema da língua ainda lhes causam equívocos e, no ímpeto escreverem “certo”, corrigem

demasiadamente determinadas palavras, acrescentado, reduzindo e/ou omitindo traços inadequadamente.

Por apresentar uma forte relação com a norma-padrão, a hipercorreção pode ser entendida como a busca pelo “bem falar e escrever”. Sofre influência das variedades de prestígio social e, quando é realizada, busca regularidades nos contextos formais de uso. As palavras *beijo* e *cadeira*, por exemplo, em falas pouco monitoradas, são pronunciadas como *bejo* e *cadere*. Tendo consciência do prestígio das primeiras formas, o indivíduo apoia-se nessas referências, realizando generalizações ao produzir as palavras *direitora*, *bandeija*, *carangueijo*, resultando em uma correção para além da forma padrão.

Dubois *et al.* (1973, p. 32) denominam a hipercorreção como a “busca do uso correto que se eleva ‘acima da correção’ [...]”. Em consonância com este pensamento, Silva (2015) define a hipercorreção como:

[...] fenômeno em que um falante utiliza uma pronúncia que transcende a norma, quando de fato tal falante pretendia utilizar a linguagem de padrão e de prestígio. Por exemplo, as palavras *meritíssimo* e *privilégio* — que tem a pronúncia padrão *mer[i]tíssimo* e *pr[i]vilégio* — seriam pronunciadas em hipercorreção como *mer[e]tíssimo* e *pr[e]vilégio*, transcendendo a norma. A hipercorreção, nesse caso, decorre do fato de o falante, indevidamente, utilizar uma vogal média [e] quando a forma padrão seria com uma vogal alta [i]. (SILVA, 2015, p. 133).

A hipercorreção é, na verdade, uma motivação extralinguística que desencadeia a ocorrência de muitos fenômenos. Reflete-se na escrita até de pessoas letradas, principalmente, porque resulta da preocupação com a norma padrão da língua, do comportamento linguístico monitorado, cujos usos não são adequadamente conhecidos e aplicados.

Também recorrente nos textos dos estudantes, o apagamento do “r” ortográfico ou apócope do “r” é assim definido por Câmara Jr. (1986):

Desaparecimento de um fonema em fim de vocábulo. Na evolução da língua portuguesa são muito importantes duas espécies de apócope: 1) A das consoantes finais, não sendo líquidas ou sibilantes: *amat* > *ama*; *ad* > *a*, etc.; 2) a do -e depois de consoante líquida, sibilante ou nasal dental; passando a consoante a formar sílaba com a vogal precedente: *amare* > *amar*, *legale-* > *leal*, *mense* > *mês*, *sermone-* > *sermon*, *arc*, *donde* – *sermão*. (CÂMARA Jr, 1986, p. 57).

Na concepção de Dubois *et al.* (1973) “apócope é uma mudança fonética que consiste na queda de um ou mais fonemas ou sílabas no fim de uma palavra [...]”. A seguir, alguns exemplos retirados dos textos analisados:

- a) “Sou muito *esfoçada*.”
- b) “[...] sou muito feliz por *pertence* a uma família cheia de muito amor e também a uma escola como esse que eu aprendo muito [...].”

A queda do “r” é uma característica constante em falas pouco monitoradas, ocorrendo, notadamente, em verbos no infinitivo, mas podendo aparecer também em substantivos cujo fonema /r/ encontra-se em final de palavra ou coda silábica. A apócope interfere na estrutura da sílaba, promovendo sua simplificação ao reduzi-la de CVC para o padrão silábico CV. Trata-se de um evento da oralidade, pois tem sido muito comum não pronunciar o fonema /r/ no final de palavras. A inobservância da escola a esse fenômeno na oralidade, certamente contribui para que os alunos o transfiram para a escrita.

A ditongação, que também promove alteração na estrutura silábica, é definida por Silva (2015) como

[...] fenômeno fonológico em que uma vogal simples, ou monotongo, passa a ocorrer com um **glide**, ou seja, perdendo a propriedade de ocupar o núcleo silábico. Por exemplo, no português brasileiro, uma vogal alta em hiato com outra vogal pode, opcionalmente, ocorrer como glide, formando um ditongo: *d[io]cesse > d[io]cese* ou *mág[ua] > mág[ua]*. (SILVA, 2015, p. 93, grifo do autor).

- c) “[...] *nóis* so gostamos de brincar um pouco, mais somos inteligentes.”
- d) “Eu *participio* de um grupo de esportes.”

O caso (c) ocorre por influência da oralidade, enquanto o (d) pode ter sido motivado pela a hipercorreção, pois, no intento de escrever segundo o padrão, corrige-se a palavra para além da norma, recaindo sobre um desvio de supercorreção.

Os casos de múltiplas representações, especialmente a inconstância gráfica do “s”, certamente ocorrem porque os alunos identificam o som /s/, mas não conseguem adequar seus usos nos diferentes contextos, isso porque, como lembra Simões (2006, p. 53), “a despeito da dificuldade ortográfica carregada pelo som /s/ em português, que tem oito formas gráficas possíveis ([c] [ç] [s] [ss] [sc] [sç] [x] [xc]), o alfabetizando resolve o problema estabelecendo a correspondência biunívoca entre fonema e letra [...]”. Ainda em fases

avanzadas da escolarização, essa correspondência é verificada, conforme os exemplos a seguir, extraídos dos textos de alunos do 9º ano.

- e) “Em um *serto* dia eu fui a uma loja de roupas [...].”
- f) “Pertencimento é quando a gente se *cente* bem em algum lugar.”

A impropriedade vocabular neste estudo está relacionada à troca de palavras semelhantes na pronúncia, mas com grafia e significado diferentes (homofonia). São realizações de língua escrita comuns na variedade popular e que se relacionam a influências da fala na escrita, uma vez que na oralidade tais palavras são muito parecidas, como por exemplo, os pares *me/mim*, *mas/mais*, *mal/mau*, identificados no *corpus*. Segundo Silva (2015), pode-se definir a homofonia da seguinte forma:

[...] relação entre palavras que têm significados distintos, mas que apresentam a mesma pronúncia. Diz-se que tais palavras são denominadas homófonas. Palavras homófonas que têm a mesma grafia são denominadas homógrafas, como, por exemplo: *manga* (fruta, de uma camisa, de pasto), *passeio* (verbo, diversão, calçada). Palavras homófonas que têm grafia diferente são denominadas heterógrafas, com, por exemplo, *cela* e *sela*, *conserto* e *concerto*. (SILVA, 2015, p. 134).

Seguem outros exemplos de palavras homófonas heterógrafas extraídas do *corpus*:

- g) “Eu viajo para outras cidades e estados para fazer o que eu *mas* gosto [...].”

Em (g) a forma adequada ao contexto seria o *mais* (de adição) e não *mas* (contradição). Na oralidade, a diferença entre as duas palavras é bem pouco perceptível na maior parte dos contextos e dialetos, aspecto que é também transferido para a escrita.

Foram detectados também casos de impropriedade vocabular relacionados ao desconhecimento da diferença entre os pronomes *onde* e *aonde*. Na fala comum, essa diferença parece bastante neutralizada, uma vez que o falante não faz qualquer distinção entre os usos. Sem uma intervenção efetiva da escola, esse fato é também frequente na escrita dos alunos, conforme os exemplos a seguir:

- h) “[...] pertenço a esse mundo *aonde* Deus me deu a oportunidade de estar [...].”
- i) “[...] cadê seus amigos, *aonde eles estão*?”

Nos casos (h) e (i), em que há uma troca entre os pares *onde/aonde*, a forma adequada à escrita formal seria *onde*, que se refere a lugar e seu emprego não está relacionado a verbos de movimento.

Essas são situações nas quais o aprendiz conhece as formas, mas não sabe usá-las adequadamente em seus respectivos contextos. Para que se compreendam as nuances entre uma forma e outra, faz-se necessário um trabalho exaustivo de contextualização e reconhecimento da semântica das palavras.

A metátese é a inversão de letras/fonemas em um segmento. Considerando que a realização padrão de algumas palavras requer maior esforço no processo de articulação, recorre-se a forma não padrão por ser mais simples de pronunciar, chamada de acomodação linguística. É um processo comumente relacionado a indivíduos em fase de alfabetização, às variantes populares e a pessoas com pouca escolaridade. Silva (2015) descreve este fenômeno da seguinte maneira:

[...] fenômeno de troca de posição de um segmento dentro de uma palavra *lagarto* pode ocorrer a metátese na fala de algumas pessoas e atestarmos a pronúncia *largato*. Nesse caso, o r que ocorre na penúltima sílaba — *lagarto* — passa a ocorrer na primeira sílaba, *largato*. [...] (SILVA, 2015, p. 152, grifo do autor).

- j) “[...] moro nessa rua a *quartoze* anos.”
- k) “No dia seguinte, eu vim *percenbedo* que muitas coisas vinham a mudar em relação aos meus estudos [...].”

Curiosamente, os exemplos supracitados não parecem comuns na oralidade, o que pode denotar que simplesmente o aluno não sabe grafar essas palavras ou ocorreu algum lapso no momento de escrevê-las, visto que dificilmente alguém pronunciaria *quartoze* e *percenbedo*, que exigiria um esforço muito maior do que a forma padrão.

Algumas palavras que apresentam metátese na língua portuguesa são: *tauba/tábua*, *cabeleleiro/cabeleireiro*, *pregunta/pergunta*, *preda/pedra*, entre outras. Normalmente, essas construções denunciam o lugar de fala dos sujeitos, uma vez que são comuns na linguagem popular, de pouco ou nenhum prestígio.

O rotacismo é definido como “[...] a transformação da sibilante sonora [r] a partir de outras consoantes, como [d] e, sobretudo [l].” (DUBOIS *et al.*, 1973, p. 412). Assim como a metátese, é uma das realizações mais estigmatizadas no contexto social por ser bastante emblemática e perceptível tanto na fala quanto na escrita popular.

- l) “[...] *platicamente* não sou muito de amizades [...].”

Silva (2015) também apresenta uma definição para o referido fenômeno:

[...] fenômeno fonológico relacionado com a realização fonética de um som **rótico** em substituição a som **lateral** ou vice-versa. No português, o rotacismo ocorre, por exemplo, quando há substituição da líquida lateral [l] pela vibrante simples ou tepe [r]. Por exemplo, em casos de rotacismo a palavra blusa é pronunciada como [bruza]. (SILVA, 2015, p. 197, grifo do autor).

Segundo Silva (2015), o rotacismo pode ocorrer tanto na troca do [l] pelo [r] quanto no sentido oposto. Pode-se afirmar que está associado à dificuldade na articulação desses sons por parte dos indivíduos, ao nível de escolaridade e, em alguns casos, à fala de comunidades rurais.

Os fenômenos de alteamento e abaixamento de vogal referem-se ao modo com os sons das vogais são produzidos, considerando a posição e/ou elevação da língua durante a articulação. Assim, /i/, /u/ são vogais altas; /e/, /ɛ/, /ɔ/, /o/ são médias; /a/ é baixa. A realização desses fatos ocorre quando um segmento vocálico médio é pronunciado elevando um fone como em *copo* [kɔpu], ou quando uma vogal alta é reduzida a outra considerada média como em *discordar*- [dɛskɔxda].

Foram identificados no *corpus* os exemplos:

Rebaixamento do fone [i] para [ɛ]

m) “[...] sem declamar *hipocresia* ou preconceitos.”

Alteamento do fone [ɛ] para [i]

n) “[...] dia vinte três de setembro vou participa do *campionato*.”

A realização em (m) é um caso específico. Possivelmente, houve uma generalização, dado que o som /i/ é representado pela letra “e” em alguns contextos como, por exemplo, nas pronúncias de *escova*, *desatenção*, *identidade* etc. Por não conceber a palavra *hipocrisia*, com o som /i/ bem marcado, o aluno grafa-a como *hipocresia*. No caso de (n), há interferência do alteamento vocálico muito comum na fala de muitos dialetos.

A hiposegmentação refere-se à união de duas formas linguísticas reduzidas a um vocábulo, produzindo uma sequência sonora única: “a palavra composta por justaposição consta de mais de um vocábulo fonológico, mas o conjunto é apenas um vocábulo formal.” (CARONE, 1998, p. 34).

o) “*Apartir* do momento em que você não é o mais popular ou a mais bonita da escola [...]”

É um fenômeno nomeado por Simões (2006, p. 55) de “*escrita em cordão*, em que o aluno transpõe para escrita a ausência de silêncio na cadência frasal e liga as palavras.”.

Os fenômenos morfossintáticos da concordância nominal e verbal são motivados por vários fatores, dentre os quais destacamos, por limitações de espaço, apenas a saliência fônica. Quanto maior a saliência, isto é, a percepção da diferença singular e plural entre as formas, menor a probabilidade de desvios. Conforme palavras de Cardoso e Cobucci, (2014):

As pesquisas sociolinguísticas têm demonstrado que os aspectos linguísticos mais importantes para que ocorra a variação da concordância são a *saliência fônica* e a *posição dos elementos no sintagma*. Com relação aos aspectos sociais, um dos mais importantes para entender a variação da concordância de número no PB é a escolaridade dos falantes. (CARDOSO; COBUCCI, 2014, p. 82, grifo das autoras).

- p) “Quando eu tenho tempo livre eu gosto de jogar futebol com meus amigos ou ficar *nas redes social*.”
- q) “[...] *essas coisas deixa as pessoas pra baixo* [...].”

O exemplo em (q) apresenta uma relação com a simplificação da concordância, marcada apenas nos dois primeiros segmentos do sintagma nominal (*nas redes social*). Em (r) não foi feita a concordância entre o verbo e sujeito conforme a norma padrão, mas ainda que não haja marca de plural no verbo, ela está descrita no sintagma nominal (*essas coisas*).

Exemplos como em (r) são comuns em falas pouco monitoradas e em variantes de pessoas menos escolarizadas, nas quais os traços sonoros de algumas formas linguísticas são menos perceptíveis como em (*deixa/deixam*), assim, a inobservância do fator da saliência fônica provoca esse tipo de realização também na escrita.

As ocorrências identificadas nesta seção são, em sua maioria, comuns mesmo nas séries finais do ensino fundamental, considerando que estas constituem uma etapa intermediária do ensino básico e de transição para o ensino médio. Outras são hipóteses esporádicas e eventuais, que aparecem somente uma vez. Estes constituem dados relevantes para a análise, já que se trata de fenômenos raros e idiossincráticos decorrentes, por exemplo, da falta de atenção ou lapso mental. Mas, todos os dados são significativos para a análise e merecem destaque pelas informações que podem revelar.

No caso do estudo em questão, tais fenômenos são indicativos da aprendizagem da escrita, revelam o que os alunos já dominam desta modalidade e o que ainda precisam

aprimorar, levando em consideração a série em estudo. Além disso, é preciso considerar que na tessitura textual, muitos aspectos cognitivos são acionados concomitantemente, exigindo múltiplas competências e habilidades do indivíduo.

### **Considerações finais**

É possível observar que as ocorrências identificadas são linguisticamente motivadas. Além de terem se tornando tendência na língua devido, sobretudo, aos processos de variação e mudança linguísticas, ocorrem também pela estratégia da generalização, quando uma regra específica é aplicada a todos os casos. São estes, portanto, fatos de “regularização sistêmica” (SIMÕES, 2006).

Muitas transformações linguísticas ocorrem diacronicamente e se institucionalizam no vernáculo padrão, como por exemplo, as mudanças que ocorreram do latim para o português. Com o tempo, tornam-se motivações para a realização de processos fonológicos, ortográficos e até mesmo morfossintáticos na escrita e na fala de muitos indivíduos, letrados ou não. Significa dizer que, enquanto convenções, o sistema ortográfico e as arbitrariedades da língua possibilitam algumas inadequações na escrita, consideradas formas legítimas, ainda que não sejam autorizadas pela norma padrão.

Dominar a ortografia não significa escrever bem, apenas escrever “corretamente”, do ponto de vista da norma padrão. Certamente, as dificuldades ortográficas não são as questões que mais preocupam os professores e os alunos. Acredita-se que o desafio maior consiste em articular as práticas de comunicação e análise linguística, a leitura, a produção textual, bem como os elementos de textualidade de forma plena e consciente.

Assim, ressalta-se a emergência de se criar um encadeamento entre as práticas de análise da língua em uso e o ensino na perspectiva normativa, de desenvolver nos estudantes a consciência fonológica, a fim de que sejam capazes de compreender de que maneira os elementos sonoros se realizam graficamente no texto, bem como perceber as relações estabelecidas nos diferentes níveis linguísticos, na fala e, especialmente, na escrita.

Para uma educação que se queira democrática, é importante refletir sobre os diferentes usos linguísticos sem, contudo, deixar de trabalhar com as normas de prestígio para que todos se tornem falantes proficientes. Se estes aspectos forem trabalhados adequadamente no ensino de língua portuguesa, seguramente contribuirão para que a escrita

se desenvolva de modo satisfatório, oferecendo aos estudantes possibilidades de autonomia linguística, inserção e ascensão social.

### Referências

- ABAURRE, Maria Bernadete Marques; FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura Trindade de. *Cenas de aquisição da escrita: o trabalho do sujeito com o texto*. Campinas: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil, 1997.
- BAGNO, Marcos. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola, 2007.
- BORTONI-RICARDO. *Educação em Língua Materna: a Sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. 2. ed. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 2000.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e linguística*. 6. ed. Editora Scipione: São Paulo, 1993.
- CÂMARA JUNIOR, J. Mattoso. *Dicionário de lingüística e gramática: referente à língua portuguesa*. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.
- CARDOSO, Caroline Rodrigues; COBUCCI, Paula. Concordância de número no português brasileiro. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris *et al.* *Por que a escola não ensina gramática assim?* São Paulo: Parábola Editorial.
- CARONE, Flávia de Barros. *Morfossintaxe*. 7. ed. São Paulo: Ática, 1998.
- DUBOIS, Jean *et al.* *Dicionário de linguística*. São Paulo: Cultrix, 1973.
- FERREIRO, Emilia. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- HENRIQUES, Claudio Cezar. *Fonética, fonologia e ortografia: estudos fono-ortográficos do português*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.
- HIGOUNET, Charles. *História concisa da escrita*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- SILVA, Thais Cristófar. *Dicionário de fonética e fonologia*. São Paulo: Contexto, 2015.
- SIMÕES, Darcília. *Considerações sobre a fala e a escrita: fonologia em nova chave*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. São Paulo: Cortez, 2008.