

THOMAZ, Diana Silva. Da fala para a escrita: um estudo sobre ditongos fonéticos em textos da Educação de Jovens e Adultos. *ReVEL*, v. 19, n. 37, 2021. [www.revel.inf.br].

**DA FALA PARA A ESCRITA:
UM ESTUDO SOBRE DITONGOS FONÉTICOS EM TEXTOS DA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

*From speech to writing: a study on phonetic diphthongs in Youth and Adult
Education texts*

Diana Silva Thomaz¹

Diana.thomaz.ufrj@gmail.com

RESUMO: Este trabalho apresenta um estudo sobre as ocorrências de ditongos fonéticos na escrita de alunos do 7º ano, da Educação de Jovens e Adultos, oriundos de escola pública. Nosso objetivo é, portanto, utilizando uma metodologia qualitativa para a análise de dados, mostrar como o erro na escrita pode ser oriundo de uma transposição da fala e como pode deixar entrever conhecimentos fonológicos sobre a língua. A partir de uma análise empírica, sustentada por uma teoria fonológica – a Teoria Autossegmental –, podemos interpretar os resultados e refletir sobre a aquisição da escrita adulta e o ensino de Língua Portuguesa para o segmento em questão. Nossos resultados apontam para algumas semelhanças com os resultados que têm sido encontrados em estudos anteriores na escrita infantil, que evidenciam fenômenos linguísticos (como os ditongos fonéticos) presentes na língua falada sendo registrados no período de aquisição da língua escrita.

PALAVRAS-CHAVE: Aquisição da escrita; Ditongos fonéticos; Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT: This work presents a study on the occurrences of phonetic diphthongs in the writings of 7th grade students, from the “Youth and Adult Education” program, from a public school. Our objective is, therefore, to employ a qualitative methodology for the analysis of data, to show how the mistakes in these writings can come from a transposition of the speech and how they can reveal the students’ phonological knowledge about the language. From an empirical analysis, supported by a phonological theory - the Autosegmental Phonology -, we can interpret the results and reflect on the acquisition of adult writing and the teaching of Portuguese for the segment in question. Our results point to some similarities with the results that have been found in previous studies on children's writing, which show linguistic phenomena (such as phonetic diphthongs) present in spoken language being registered in the period of written language acquisition.

KEYWORDS: Acquisition of writing; Phonetic diphthongs; Youth and Adult Education program.

¹ Doutoranda em Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professora do ensino básico da rede pública de Maricá.

INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Portuguesa vem sendo debatido sob diferentes perspectivas (como da centralidade dos gêneros textuais para abordagem de análise linguística ou pela dicotomia que se tem criado entre ensino de gramática e análise linguística, entre muitas outras questões que circundam esse amplo debate), e muitos estudos empíricos têm sido desenvolvidos para investigar fenômenos de mudança e variação linguísticas na sintaxe, na morfologia, na fonologia, entre outros, que se refletem nas práticas de ensino cotidianas da sala de aula.

Há, no Brasil, alguns documentos que norteiam esse ensino de português nas escolas, como os Parâmetros Nacionais Curriculares (PCNs) bem como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB). O primeiro documento aponta em sua introdução que, desde a década de 80, já se percebia a grande dificuldade encontrada pelas escolas para ensinar a ler e a escrever, o que repercutia – e repercute ainda - em toda a vida escolar do aluno, que chega também ao ensino superior com significantes dificuldades com essas habilidades de leitura e escrita. Pontua-se também que é nesse mesmo período que começa a haver uma mudança de perspectiva sobre o fracasso escolar, que antes era visto como um problema pertencente ao aluno, e que passa a ser observado a partir dos processos de aprendizagem.

Com o deslocamento do eixo da investigação das questões do ensino para as questões da aprendizagem, foi possível compreender que as crianças sabiam muito mais do que se poderia supor até então, que elas não entravam na escola completamente desinformadas, que possuíam um conhecimento prévio. Mas, as de famílias mais favorecidas tinham maiores oportunidades de participação em atividades sociais mediadas pela escrita, possuíam muito mais experiências significativas com a escrita do que as crianças das classes menos favorecidas, e essa diferença, que se expressava no desempenho, marcou a vida escolar dessas crianças desde o seu início. (PCNs: 20)

Esses estudos põem em evidência que os aprendizes não chegam à escola como uma folha em branco a ser preenchida pelos saberes escolares, mas, antes, levam consigo a esse meio educacional todo seu conhecimento de mundo que pode lhe favorecer mais ou menos em seu processo de aquisição da escrita e da leitura. E se tratando do ensino para adultos, deve-se considerar toda a bagagem acumulada ao longo de – às vezes – muitos anos de vida, o que exigirá do professor um olhar e um trabalho diferenciado.

Outra contribuição trazida por essas investigações – e a que voltaremos a comentar posteriormente – é a compreensão de que

a alfabetização não é um processo baseado em perceber e memorizar, e, para aprender a ler e a escrever, o aluno [...] precisa compreender não só o que a escrita representa, mas também de que forma ela representa graficamente a linguagem. (PCNs: 20)

Essa questão, trazida pelos PCNs, é importante por já salienta a necessidade de se considerar a complexidade da aquisição da escrita e suas possíveis relações com a fala. O mesmo documento, bem como a LDB, indo em outra direção, aborda também a relação entre o domínio das normas linguísticas e a participação social e política para o exercício da cidadania.

Essa responsabilidade é tanto maior quanto menor for o grau de letramento das comunidades em que vivem os alunos. Considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio, cabe à escola promover a sua ampliação de forma que, progressivamente, durante os oito anos do ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações. (PCNs: 21)

De modo geral, esses documentos orientadores nos convocam enquanto professores a compreender o ensino de Língua Portuguesa em toda sua amplitude. Isso significa, em primeiro lugar, considerar a relação entre língua e sociedade e todas as suas implicações político-sociais que nos fazem refletir sobre algumas exclusões sociais devido a uma norma que está, em vários aspectos, tão distante do português falado no Brasil pela maior parte de sua população. Em segundo lugar, nos faz considerar também o caráter mentalista da língua, o saber tácito que todo falante tem sobre seu sistema linguístico e que leva consigo para a escola.

Direcionar o ensino de língua materna sob esse prisma é um caminho para a não exclusão do aluno do meio escolar, pois se assume que sua variedade de fala é tão legítima quanto aquela apresentada pela escola e não se insere no ambiente escolar para ser apagada, estigmatizada. O ensino sai, então, da mera dicotomia do certo e do errado e é alçado a uma posição em que se busca compreender os fenômenos linguísticos socio-historicamente situados e possíveis de serem explicados também a partir de uma estrutura previsível da língua.

Considerando essas questões, este trabalho vem colaborar para as discussões em torno das quais estão as dicotomias do certo versus o errado atrelado à fala versus a escrita. A noção de erro a que nos referimos nesse momento é aquela que põe determinadas ocorrências oriundas da variedade de fala de indivíduos pouco letrados

como aquelas que devem ser apagadas e substituídas por um recorte de língua ideal, a norma padrão. E para viabilizar essa discussão, vamos nos debruçar sob a aquisição da escrita por alunos inseridos no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), já que muitos trabalhos já o fazem a partir da escrita infantil.

Mais especificamente, o objetivo é apresentar e investigar ocorrências não convencionais de ditongos, oriundos ora de uma transposição da fala para a escrita – que podem evidenciar que o erro² apresentado pelo aluno deixa entrever um conhecimento linguístico - ora de uma supergeneralização das regras ortográficas. Queremos saber se os resultados para a aquisição da escrita adulta apresentarão semelhanças com o que se encontra na escrita infantil.

Esse estudo se justifica na medida em que muitos trabalhos já se debruçam sobre diversos fenômenos linguísticos que surgem durante o período inicial de aquisição da escrita, investigando as influências da fala na escrita, mas muitas vezes com dados de criança. Desse vez, poderemos olhar para as produções textuais de adultos e verificar também se apresentam alguma semelhança na ocorrência de fenômenos linguísticos verificáveis na escrita de crianças. De certa forma, os resultados podem contribuir também para que tenhamos um olhar mais sensível para esse outro segmento – a EJA – que é bastante negligenciado e esquecido.

Desse modo, o artigo, afora esta introdução, divide-se da seguinte forma: em (1) apresentaremos breve revisão bibliográfica que foi nosso ponto de partida; em (2) apresentaremos o corpus e a metodologia utilizados no trabalho; em (3) apresentaremos e interpretaremos os resultados à luz de uma teoria fonológica e, em (4), teceremos as considerações finais desta investigação.

1 O DITONGO NO PORTUGUÊS BRASILEIRO

Câmara Jr (1975: 45), ao abordar a estrutura da sílaba, levanta um questionamento se teríamos mesmo em português ditongos ou se, fonemicamente, o que consideramos ditongos não poderia ser apenas duas vogais assilábicas contíguas, interpretadas como hiato. O autor chega à conclusão de que é possível aceitar a

² É importante dizer que o termo “erro” a partir de então não assume caráter negativo, meramente como algo que deve ser grifado à caneta vermelha. O que apontaremos como erro são formas que não condizem com a ortografia convencional, mas que demonstram que há um processo de aprendizagem ocorrendo e que deve ser observado. Somado a isso, também não nos detivemos à análise de erros que são oriundos da arbitrariedade das convenções ortográficas.

existência dos ditongos desde que um dos elementos vocálicos seja tônico e, assim, elenca 11 ditongos crescentes (/aj/, /aw/, /ɛj/: diante de /S/, /ej/, /ew/, /ɛw/, /iw/, /ɔj/, /oj/, /ow/ e /uj/) e um decrescente : “a vogal assilábica /u/ depois de plosiva labial diante de vogal silábica: /(*k,g*)^u (a, è, ê, i, ò, ô, u)” (ibidem, p.46); no entanto, todos esses ditongos não parecem ter o mesmo comportamento ou sofrer os mesmos processos fonético-fonológicos.

Adamoli & Miranda (2009:235), retomando o trabalho de Bisol (1989), trazem a discussão da existência de dois tipos de ditongos: o ditongo verdadeiro e o ditongo falso, que têm diferentes representações na estrutura subjacente. O ditongo verdadeiro, um ditongo fonológico, apresentaria duas vogais na estrutura subjacente, sendo capaz de distinguir vocábulos, como se vê em /kada/ - /kawda/. Por outro lado, o falso ditongo, um ditongo fonético, não seria capaz de gerar a mesma distinção, como se vê em /kaʃa/ - /kajʃa/. De acordo com os autores, então, ambos os ditongos teriam a seguinte representação na estrutura profunda, em que a primeira se refere ao ditongo fonológico e, a segunda, ao fonético:

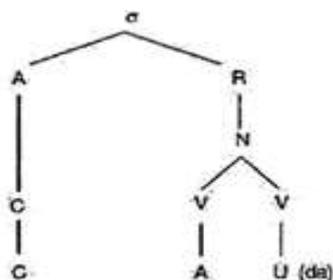


Figura 1: Estrutura subjacente do ditongo fonológico

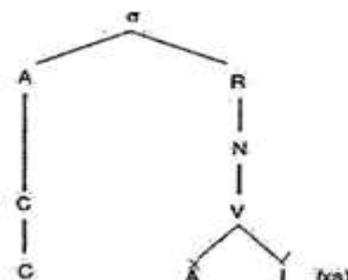


Figura 2: Estrutura subjacente do ditongo fonético

O ditongo fonológico, como se vê, surge de uma ramificação do núcleo, constituindo uma sílaba complexa, enquanto o ditongo fonético surge numa rima simples.

Sabendo de tais diferenciações, muitos estudos variacionistas têm investigado processos fonológicos que envolvem ditongos, considerando tanto a influência de fatores linguísticos quanto a influência de fatores extra-linguísticos, como o sexo dos informantes, sua faixa etária ou seu grau de escolaridade.

Adamoli & Miranda (2009) apresentam os resultados de sua investigação para a produção e a não produção dos ditongos ‘ai’, ‘ei’ e ‘ou’ na escrita, mostrando que o

percentual de não produção é maior para os ditongos ‘ei’ e ‘ou’. Em seguida, os autores demonstram que, relativamente ao primeiro, os contextos seguintes favorecedores de monotongação são aqueles em que há presença da consoante líquida /r/ e das palatais alveolares /ʃ/ e /ʒ/.

Miranda (2010), ao estudar os erros que surgem na escrita de series iniciais sob a influência da oralidade, identifica e elenca diversos fenômenos linguísticos. Como surgem erros/desvios de toda ordem, a autora opta por criar categorias de análise. Nesse caso, admite a proposta de Bortoni-Ricardo (2005), que traz quatro categorias, sendo elas: (1) Erros decorrentes da natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita; (2) Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas categóricas no dialeto estudado; (3) Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis graduais e (4) Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas. Essas quatro categorias dividem os erros em dois grupos: (1) aqueles que têm origem na arbitrariedade das convenções ortográficas e - (2), (3) e (4) – aqueles que são registros da interferência da fala. Neste trabalho, buscamos investigar erros que se enquadram no segundo grupo.

Conforme aponta a autora (*ibidem* p. 66), os erros registrados em seu corpus referentes à grafia dos ditongos retratam o processo de monotongação, como se vê em “dexou” e “barrera”, exemplos da autora. Aludindo aos trabalhos de Cabreira (1996), Paiva (1996) e Adamoli (2006), Miranda (2010) explica que esse tipo de registro na escrita tem influência da fala, uma vez que as pesquisas sobre a questão mostram que é um fenômeno recorrente na modalidade oral da língua, sobretudo com ditongos específicos, como é o caso da forma /ow/, que tende a sofrer redução em contextos diversos. Em seus resultados, encontra, do total de ocorrências de redução dos ditongos, 9,5% ocorrendo com o ditongo /ej/, antes de /r/ e /ʃ/, e 90,5% com o ditongo /ow/, havendo, no contexto seguinte, as plosivas labiais /p/ e /b/, as plosivas velares /k/ e /g/ e a líquida não lateral /r/.

Considerando esses resultados, constata-se que os contextos seguintes favorecedores parecem coadunar com resultados de trabalhos anteriores sobre o mesmo fenômeno. Resta-nos verificar e discutir se esses contextos aparecerão também em nosso corpus, mostrando-se significativos para nosso objeto de investigação, que trata não da redução do ditongo, mas de uma epêntese, que faz surgir um ditongo fonético.

2 CORPUS E METODOLOGIA:

O corpus deste trabalho é composto por 10 redações, escritas cada uma por um aluno do 7º ano da EJA, de escola pública, sendo todos da mesma turma. Os textos pertencem a alunos do sexo masculino e feminino, de idades diferentes, mas todos adultos. Alguns alunos são jovens que, por terem tido alto índice de reprovações, que tornam significativa a distorção série/idade, foram convidados ao turno noturno, enquanto outros alunos são pessoas que deixaram de frequentar a escola por motivos variados enquanto jovens e retornaram depois de muito tempo para dar continuidade aos estudos.

O conjunto de textos foi recolhido a partir de uma atividade feita com a turma e sem a intenção de constituir corpus de pesquisa, logo a atividade não foi elaborada pensando na criação dos contextos favorecedores ao objeto de estudo. A escolha do fenômeno linguístico investigado aqui se deu a partir do que a análise dos textos demonstrou ser significativo.

A atividade fez parte de uma sequência de aulas cujo objetivo era discutir variação linguística, bem como abordar o continuum fala-escrita. Tratou-se de uma atividade aplicada nas primeiras aulas da disciplina de Língua Portuguesa, em que já se havia percebido que muitos alunos transpunham estruturas diversas da fala para a escrita. Assim, o objetivo era fazê-los perceber que determinadas estruturas eram típicas da oralidade e fazê-los pensar em formas alternativas, próprias da modalidade escrita e em concordância com as normas ortográficas.

É importante dizer que sabemos que as formas da escrita variam de acordo com fatores diversos, como o gênero discursivo, o grau de formalidade, entre outros, mas, nessa atividade especificamente, se estava focalizando a escrita mais próxima à norma padrão. Chamamos a atenção, ainda, para o fato de, nas nossas análises, estarmos considerando sempre a pronúncia do Rio de Janeiro como referência, já que são todos alunos oriundos dessa região.

A seguir, apresentamos a atividade, a qual exigia primeiramente a leitura de um texto para sua posterior reescrita. O texto representava um bilhete escrito por um funcionário de uma empresa que, demonstrando muitas dificuldades com o emprego da norma, apresentava muitas influências da sua fala bem como muitos erros de convenção escrita – erros que não refletem necessariamente processos fonológicos presentes na oralidade. O aluno, então, precisava identificar as formas não esperadas

na escrita, naquele tipo de comunicação, e deveria propor uma reescrita que solucionasse as inadequações identificadas.

ATIVIDADE:

Leia o texto a seguir e reescreva as mensagens de Nirso mais o aviso do presidente, de acordo com a norma padrão:

Um gerente de vendas recebeu o seguinte fax de um de seus novos vendedores:

“Seo Gomis,
O ciente de Belzonte pediu mais quatrocenta pessa. Faz favortomá as providenssa. Abrasso, Nirso.”

Aproximadamente uma hora depois, recebeu outro:

“Seo Gomis,
Os relatório di venda vai xegá atrazado proquê to fexando umas venda. Temo que mandá treis mir pessa. Amanhã ta xegano. Abrasso, Nirso.”

No dia seguinte,

“Seo Gomis,
Num xeguei pucausa de que vendi mais deis mir em Beraba. To indo pra Brazilha.”

No outro,

“Seo Gomis,

Brazilha fexô 20 mil. Vô pra Fronilópolis e di lá pra Sum Paulo no vinhão das cete hora.”

Assim foi o mês inteiro. O gerente, muito preocupado com a imagem da empresa, por conta do “português do Nirso”, levou ao presidente as mensagens que recebeu do vendedor. O presidente escutou atentamente o gerente e disse:

- Deixe comigo que eu tomarei as providências necessárias.

E tomou. Redigiu de próprio punho um aviso e o afixou no mural da empresa, juntamente com as mensagens de fax do vendedor:

“A parti de oje nois tudo vamo fazê feito o Nirso. Si priocupá menos em iscrevê serto, modi vendê mais. Acinado, o prizidenti.”

<disponível em: <http://g1linguaescritalinguafalada.blogspot.com/2009/12/um-gerente-de-vendas-recebeu-o->

Para essa investigação, não consideramos fatores extralinguísticos, como o sexo ou idade dos informantes. Interessam-nos, por ora, os contextos linguísticos de ocorrência de ditongos (contexto anterior ou contexto posterior à ocorrência) que possam evidenciar o conhecimento linguístico subjacente ao que comumente se trata como mero erro, e não como indicativo de uma possibilidade disponível na língua, tampouco como manifestação de aquisição da escrita.

3 RESULTADOS

Apresentaremos, nesta seção, os dados utilizados para a análise e discussão, dispostos em quadros onde podem ser vistas todas as ocorrências. Algumas delas ilustram contextos de realização de ditongo não variáveis nem na fala nem na escrita, e outras ilustram contextos em que a escrita pode não apresentar ditongo, mas ele pode ser percebido na fala. Não estão sob análise ocorrências em que se verifica monotongação, pois esse fenômeno linguístico não é nosso objeto de estudo. Na sequência dos quadros, apresentamos também trechos das redações dos alunos, de onde foram retirados os dados, juntamente com a discussão que relaciona a Fonologia Autossegmental às ocorrências para que sejam interpretadas.

3.1 APRESENTAÇÃO DOS DADOS

A seguir, pode-se observar uma sequência de três quadros, divididos em 4 colunas. Na primeira, estão as palavras sob análise, reproduzidas exatamente como estão no texto que os alunos deveriam reescrever adequando à norma padrão. Na segunda, há uma divisão para explicitar que o aluno optou ou por uma correção adequada/INadequada para a forma que ele leu, ou para explicitar que ele optou por manter como já estava sem inserir qualquer alteração. Na terceira coluna, há números que representam textos dos alunos onde está presente o dado – e não quantidade de ocorrência das palavras. Como há um texto para cada aluno, a partir dessa coluna, podemos saber quantos alunos fizeram uma correção e quantos

optaram pela manutenção da forma³. A quarta coluna está sendo utilizada para ilustrar os casos em que o aluno fez uma correção que revela ou supergeneralização ou influência da sua pronúncia sobre a escrita.

A começar pelo Quadro 1, então, encontram-se palavras que, no texto da atividade aplicada em sala, haviam sido escritas de acordo com a ortografia padrão⁴. Nesse mesmo quadro, por exemplo, há palavras, como “das”, que, apesar de não serem escritas com ditongo, na pronúncia carioca, apresentam contexto de surgimento de um glide epentético. Vejamos:

Formas linguísticas versus textos em que ocorrem			
(1) XEGUEI	Correção INadequada feita pelo aluno	-	-
	Manutenção da forma do texto original	1, 3, 4, 5, 7, 8,9, 10	
(2) TOMAREI	Correção INadequada feita pelo aluno	-	-
	Manutenção da forma do texto original	1, 3, 4, 5, 6, 7, 8,9, 10	
(3) FEITO	Correção INadequada feita pelo aluno	-	-
	Manutenção da forma do texto original	1, 3, 4, 6, 8, 10	
(4) INTEIRO	Correção INadequada feita pelo aluno	-	-
	Manutenção da forma do texto original	1, 3, 4, 5, 6, 7, 8,9, 10	
(5) MÊS	Correção INadequada feita pelo aluno	6	MEIS
	Manutenção da forma do texto original	1, 3, 4, 5, 7, 8,9, 10	
(6) DAS	Correção INadequada feita pelo aluno	10	DAIS
	Manutenção da forma do texto original	1, 3, 4, 5, 6, 7, 8,9	
(7) FECHAR	Correção INadequada feita pelo aluno	7	FEICHA
	Manutenção da forma do texto original	1, 3, 4, 5, 6, 8,9, 10	

Quadro 1: Relação das formas grafadas no texto original em acordo com a ortografia padrão

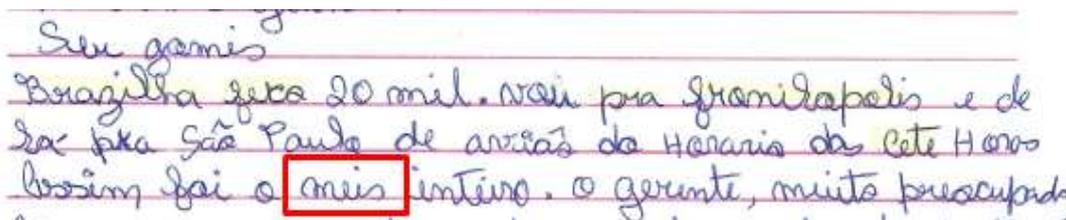
³ Não contabilizamos frequência de palavras porque em sua maioria houve apenas uma ocorrência por texto, ou seja, a palavra ‘das’ aparece apenas uma vez, por exemplo.

⁴ Considera-se **apenas** o contexto de realização do ditongo /ej/, pois, como se pode ver, a palavra “xeguei” apresenta troca de consoantes em sua sílaba inicial, o que não estava sob investigação.

Nos quatro primeiros exemplos, pode-se constatar que nenhum aluno sugeriu qualquer correção. As duas primeiras palavras ('xeguei' e 'tomarei') apresentam o ditongo /ej/ na última sílaba, sendo parte da desinência verbal, o que não é um contexto favorecedor de redução de ditongos, logo não era esperado que houvesse correções. No terceiro exemplo ('feito'), em que há um ditongo fonológico, não eram esperadas alterações tampouco, já que a não representação da semivogal ocasionaria mudança de significado facilmente perceptível (feito ~feto).

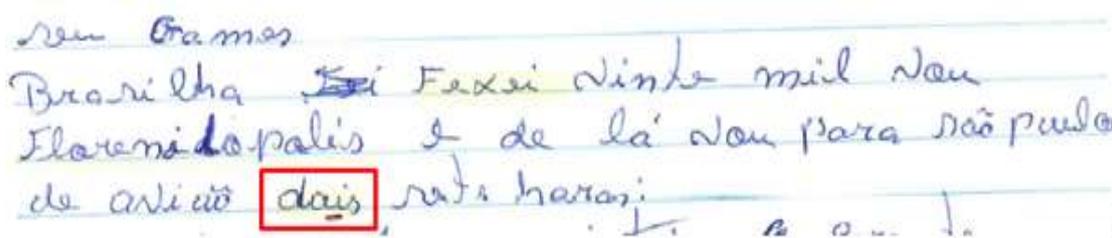
O quarto exemplo ('inteiro') poderia apresentar tentativas de correção já que são possíveis na fala a forma 'inteiro' em variação com 'intero'. Nesse contexto, em que o ditongo /ej/ antecede um tepe, seria possível haver monotongação pelo fato de essa consoante ter traço vocálico na sua geometria, conforme apontado em Bisol (2012). Já os três últimos exemplos ('mês', 'dais' e 'fechar') foram corrigidos cada um por um aluno diferente para 'meis', 'dais' e 'feichar', conforme se vê também nos trechos de redação seguir.

(5)



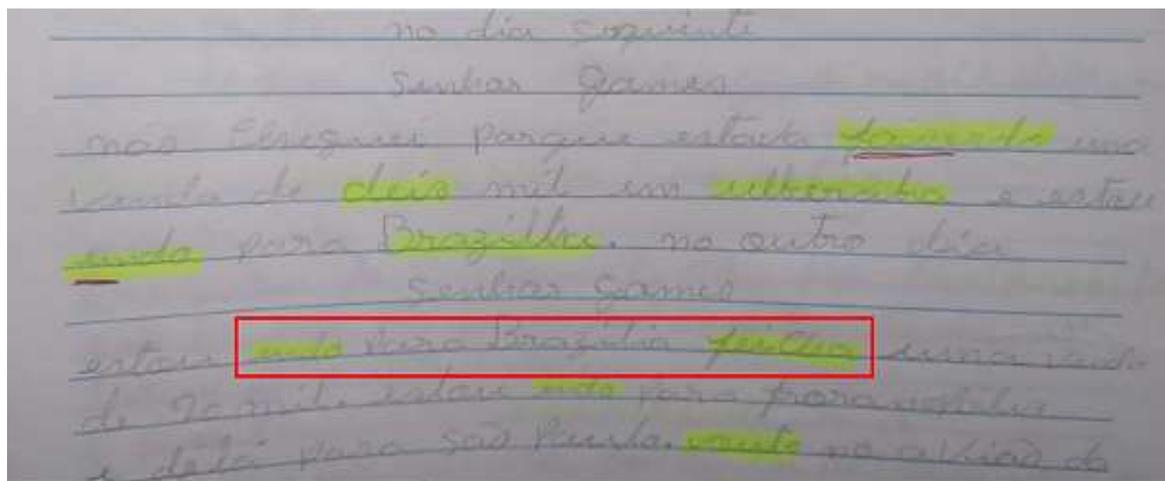
Seu gaminis
Brasilha fez 20 mil. vai pra Florenidapolis e de
la' pra São Paulo de arizão da Hararis das Cete Haros
bosim foi o **mais** inteiro. o gerente, muito preocupado

(6)



seu Gramas
Brasilha ~~foi~~ Fexei vinte mil Vou
Florenidapolis e de la' Vou para São Paulo
de arizão **dais**, rita Harari

(7)



Essa representação de uma semivogal na escrita pode ser explicada por influência do contexto seguinte, em que há a presença da consoante palatal (Bisol, 1989), o que retomaremos mais adiante, na interpretação dos dados.

No quadro 2, há palavras que, no texto de partida para a atividade, estavam escritas em desacordo com as normas da ortografia e que deveriam ser corrigidas pelo aluno. Os numerais ‘treis’ e ‘deis’ e o pronome ‘nois’ não foram percebidos por alguns como escritos de forma inadequada, preferindo-se, então, mantê-los como estavam no texto lido. Com relação a forma ‘deis’, o aluno do texto 8, primeiramente, havia optado pela sua manutenção, corrigindo-a posteriormente.

Vejamos os dados:

Formas linguísticas versus textos em que ocorrem		
(8) TREIS	Correção adequada feita pelo aluno	1, 3, 4, 5
	Manutenção da forma do texto original	6, 7, 8, 9, 10
(9) DEIS	Correção adequada feita pelo aluno	1, 3, 4, 5, 8
	Manutenção da forma do texto original	7, 9, 10
(10) PORTUGUEIS	Correção adequada feita pelo aluno	4, 5, 6, 7
	Manutenção da forma do texto original	1, 3, 8, 10
(11) NOIS	Correção adequada feita pelo aluno	1, 3, 5 e 10
	Manutenção da forma do texto original	6, 7, 8, 9

Quadro 2: Relação das formas grafadas no texto original em desacordo com a ortografia padrão

Seguem alguns exemplos das redações:

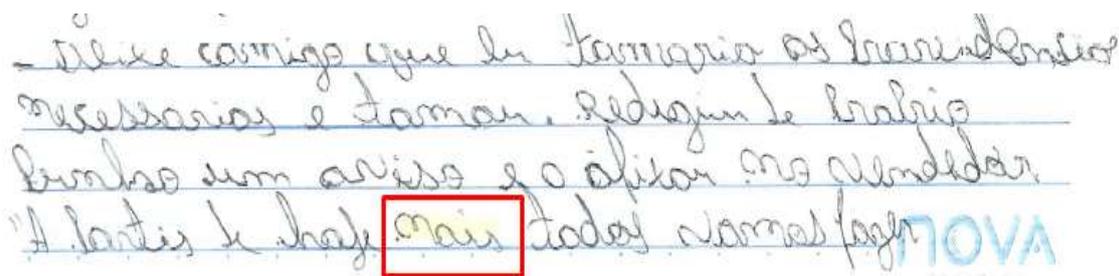
(8)

Os relatórios de venda vai chegar atrasado porque ~~to~~ fechando uma venda. temos que manda **treis** mil peças. amanhã tá chegando um abração nublado:

(9)

no dia seguinte seu Gomes ~~nao~~ cheguei por causa da paz que vendi mais **deiz** mil sub-realba estou indo para Brasília:

(11)



A palavra ‘portuguesis’, diferentemente, estava em destaque no texto pelo uso das aspas, fazendo referência ao “portuguesis do Nirso”, não devendo, por isso, ser corrigida. Nesse caso, seria necessário que o aluno tivesse a percepção do uso das aspas e de que haveria nele uma intencionalidade ou uma função textual. O que pudemos perceber é que novamente alguns alunos fizeram a correção, e, outros, não.

Os alunos dos textos 3, 4, 5, 6 e 7, que fizeram a correção adequada para as normas ortográficas, demonstraram não compreender o sentido que o uso das aspas estava imprimindo ao termo posto em destaque. A aluna do texto 1 optou pela manutenção da forma, estando quase todo o seu texto de acordo com a norma padrão, o que evidencia consciência do uso do sinal gráfico. No texto 8, encontramos escrito “portuguesis do Nilson”, ou seja, o aluno manteve o erro pela sua não percepção, pois houve a correção do nome ‘Nirso’. E o mesmo ocorreu no texto 10, em que lemos a correção do nome para ‘Nelson’, mas não verificamos a correção de ‘portuguesis’ para ‘português’. Ou seja, nesse único caso, o ideal seria que mantivessem a forma como estava, em desacordo com as normas ortográficas. Alguns mantiveram-na, mas por provável não percepção do erro.

Miranda (2010: 78), em consonância com o estudo de Mello (1994), mostrou que um dos fatores favorecedores da formação de ditongo em sílaba travada por /S/ foi a extensão do vocábulo. Abaixo estão os dados de seu trabalho, em que apresenta os monossílabos como mais fortes condicionadores do fenômeno em questão, ainda que tenha havido ocorrências excepcionais, com as palavras ‘rapais’ e ‘detráis’.

(a) *mais* (mas) / *feis* (fez) / *veis* (vez)

No que se refere aos exemplos que constaram no nosso corpus, observa-se que mais da metade dos vocábulos que apresentaram um ditongo fonético são também monossílabos, o que parece ir na mesma direção do estudo anterior, apesar de termos poucos dados:

(b) Treis (três) / deiz (dez) / meis (mês) / dais (das) / nois (nós)

Até aqui, os dados têm-nos mostrado, seja no texto de partida, seja no texto dos alunos, a presença do ditongo por influência do contexto seguinte⁵. Entretanto, a seguir, observaremos, com o Quadro 3, uma ocorrência que não apresenta ditongo nem na escrita nem na fala, mas que se realizou na redação de um aluno, podendo ser entendido como uma hipergeneralização de uma regra fonológica possível.

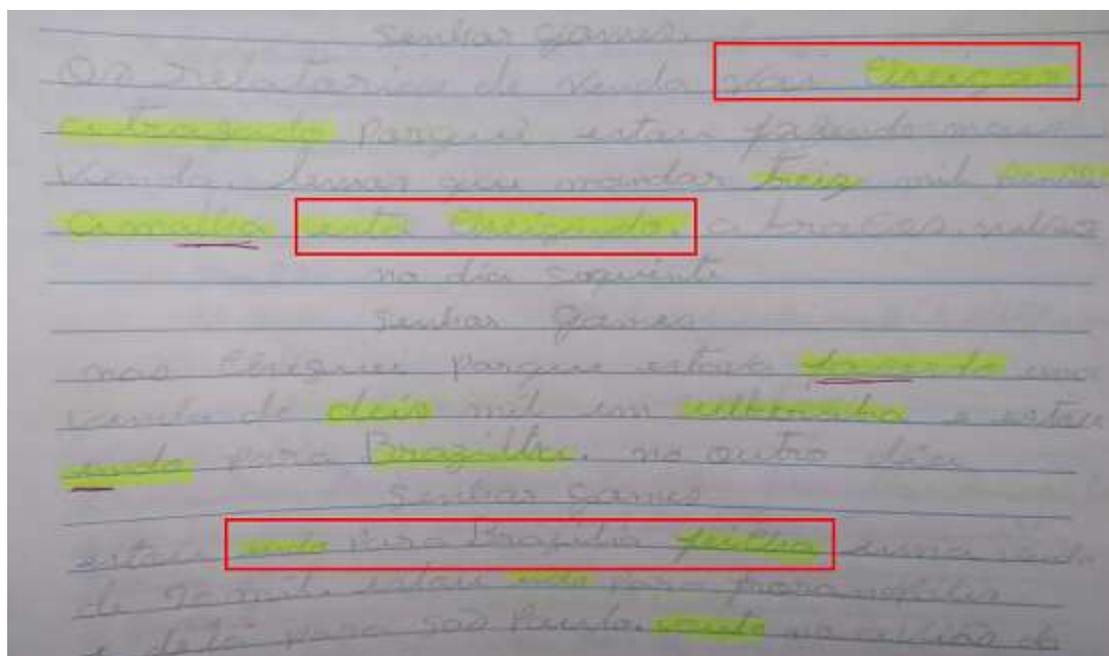
Vejamos o quadro adiante:

Formas linguísticas versus textos em que ocorrem			
CHEGAR/ CHEGANDO	Correção INadequada feita pelo aluno	7	CHEIGAR CHEIGANDO
	Manutenção da forma do texto original	1, 3, 4, 5, 6, 8,9, 10	

Quadro 3: Relação das formas grafadas no texto original em acordo com a ortografia padrão

Estão ilustrados, a seguir, os contextos em que se inserem as palavras.

(6)



⁵ Consideram-se aqui como exceções os ditongos presentes nas desinências verbais de futuro do presente e o ditongo fonológico presente na palavra 'feito', que se opõe a 'feto' na ausência do glide.

Adamoli & Miranda (2009: 237), em corpus de escrita infantil, também identificaram dados semelhantes de supergeneralização, em que se inclui um glide após a vogal. Seguem alguns exemplos apresentados pelos autores:

- (c) Caichoeira
- (d) Gainhar
- (e) Morreiram

Os autores (*ibidem*) explicam que, apesar dessas ocorrências serem menores do que as ocorrências de supressão do ditongo, essas formas evidenciam o conhecimento linguístico das crianças, que demonstram estar generalizando regras sem perceber ainda as sub-regularidades do sistema.

Como se pode constatar, os exemplos de (a), (c), (d) e (e) trazem como contextos favorecedores aos desvios na escrita aqueles em que há vogal *mais* glide *mais* /ʃ/, /r/⁶, /ɲ/, dentre os quais o primeiro se mostra constante em nossos dados. Somadas a esses segmentos, Clements (1991) prevê que as palatais /ʒ/ e /ʎ/ também compartilham traços semelhantes, qual seja uma articulação secundária que permite que esses fonemas carreguem tanto traços vocálicos quanto consonantais que podem explicar a presença do glide epentético por meio de espraiamento de traços progressiva ou regressivamente ou gerar outros processos fonéticos-fonológicos.

Considerando a descrição dos dados, bem como seu diálogo com resultados de outros trabalhos, a partir de agora, recorreremos à Fonologia Autossegmental, juntamente com a Teoria de Traços, a fim de elucidar qual poderia ser a origem desses erros encontrados nas redações.

3.2 INTERPRETAÇÃO DOS DADOS À LUZ DA FONOLOGIA AUTOSSEGMENTAL

A Fonologia Autossegmental trata-se de um modelo de análise não-linear que nos permite explicar processos fonológicos que envolvem consoantes e vogais. Esse modelo teórico postula que o fonema é uma unidade divisível, um conjunto de traços (propriedades articulatórias e acústicas) contínuos no nível fonético e binários no nível fonológico. Os traços que o compõem são hierarquicamente organizados em

⁶ Sobre esse contexto especificamente, pode-se consultar Bisol (2012), que trata da existência do nó vocálico nessa consoante líquida.

nós, ligados por linhas de associação. Além disso, são autônomos, podendo ser espalhados de um segmento para outro ou podendo vincular-se a mais de um segmento em um processo fonológico.

Dentro dessa concepção, um processo fonológico não precisa envolver um segmento em sua totalidade, mas pode envolver apenas um de seus traços constitutivos. A Fonologia Autossegmental, para mostrar essa organização interna dos segmentos, utiliza-se de um esquema arbóreo dividido em *tiers* ou camadas, tal qual se vê na representação seguir.

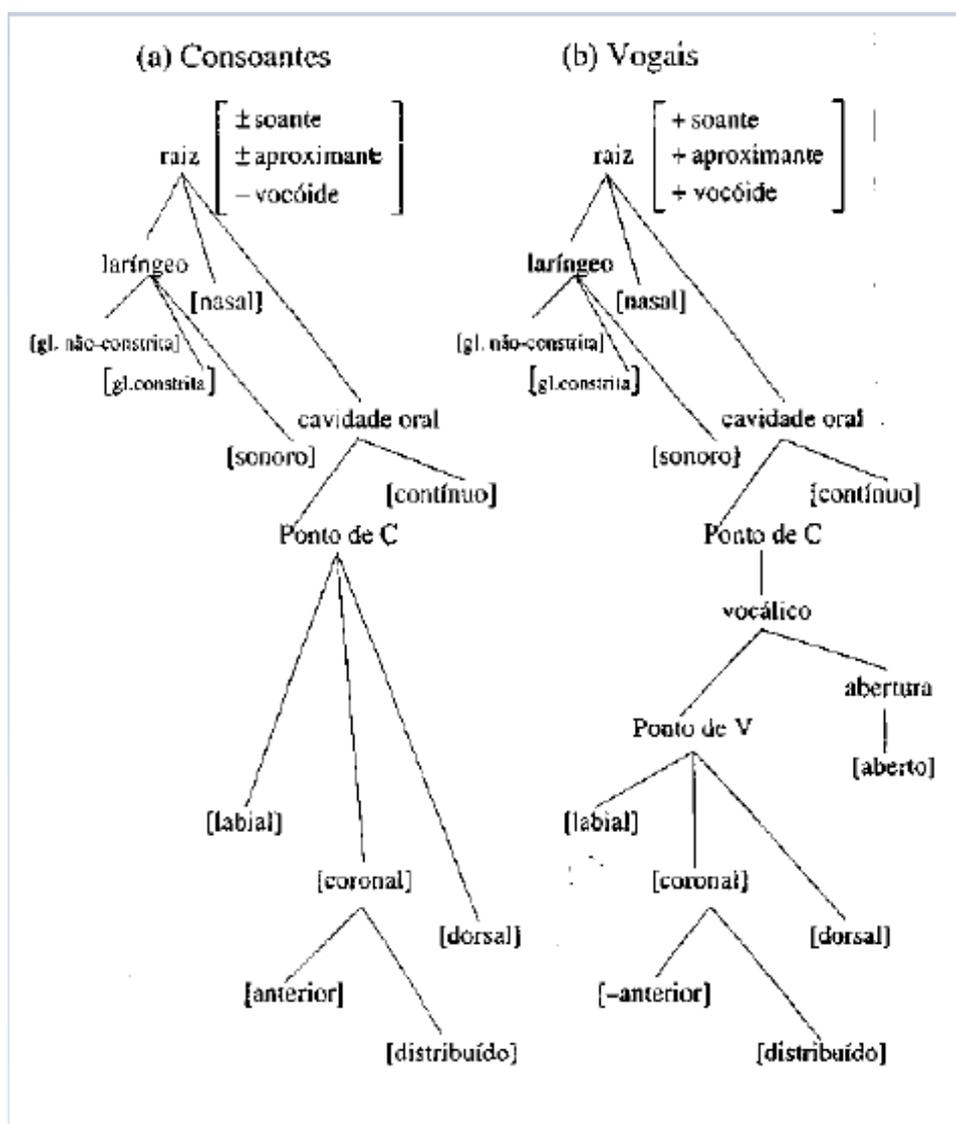


Figura 3: Representação da organização interna de consoantes e vogais (CLEMENTS & HUME, 1995 *apud* HERNANDORENA, 2001: 49)

Essas representações mostram a divisão de um segmento em partes, nas quais pode incidir uma regra fonológica, que poderá atuar em determinado traço ou também em um *nó de classe*. Os segmentos podem ainda ser divididos em simples, complexos e de contorno⁷.

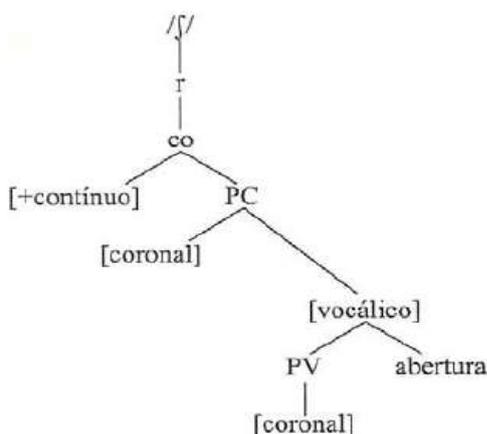
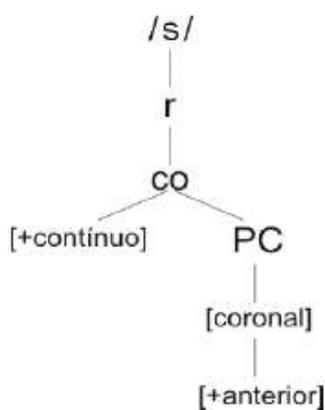


Figura 4: Representação de consoante simples **Figura 5:** Representação de consoante complexa

Como mostra o contraste das figuras acima, definem-se segmentos simples como aqueles que possuem apenas um nó raiz, contendo, no máximo, um traço de articulação oral, representado pelo PC (ponto de consoante) na figura 4. Por outro lado, o segmento complexo, que também contém um nó raiz, é caracterizado pela presença de dois traços diferentes na articulação oral, representado na figura 5 pelo PC e pelo *nó vocálico*. Há ainda segmentos de contorno, que apresentam sequências de diferentes traços ou ainda uma única unidade de tempo ligada a dois *nós raiz*.

A partir da compreensão acerca da geometria dos segmentos, podemos explicar os dados deste trabalho, em que se vê o surgimento de uma semivogal na escrita seja por influência direta da fala seja por uma supergeneralização de uma regra fonológica possível e que, como dito, faz parte dos conhecimentos linguísticos dos alunos. Ou seja, podemos explicar o processo de assimilação, que pode ser entendido como um espraiamento de traços, de um segmento para outro, criando um glide e, conseqüentemente, um ditongo fonético.

Nos nossos dados, bem como aparece também em resultados de trabalhos anteriores para o mesmo fenômeno, a semivogal surgiu quando havia ou no contexto anterior ou no contexto seguinte o segmento /ʃ/. Adamoli & Miranda (2009: 235)

⁷ Não estamos ilustrando esse último porque para a análise do trabalho basta o contraste entre segmentos simples e complexos, mas pode-se encontrar mais detalhes em Hernandorena (1996).

representam esse processo na figura 6, a seguir, explicando que “o nó vocálico que domina o [coronal] e abertura espraia para a esquerda, levando consigo os dominados. É criado, então, um segmento como um legítimo processo de assimilação”.

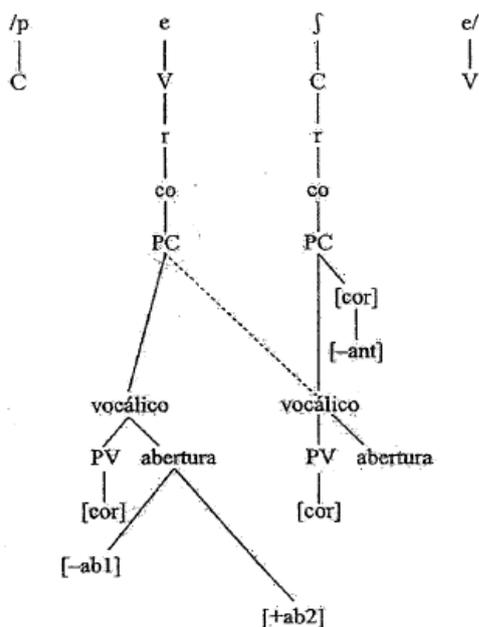


Figura 6: Representação do espraio de nó vocálico
(BISOL, 1994 *apud* ADAMOLI & MIRANDA, 2009: 234)

Esse espraio do traço coronal *mais* abertura, por uma questão acomodatória, pode-se dar regressivamente, da direita para a esquerda, como em ‘meis’ e ‘dais’, ou progressivamente, da esquerda para a direita, como em ‘cheigar’ e ‘cheigando’, criando um segmento de ligação – o glide. Assim, podemos entender que, nos dois primeiros casos, a representação da semivogal tem origem na tentativa de retratar a língua tal qual é pronunciada. Nos dois últimos casos, é possível que, além de falarmos de uma assimilação progressiva, o aluno já tenha notado que palavras como ‘peixe’ e ‘feijão’ são escritas com um ditongo, que não é pronunciado. Desse modo, ele pode estar usando o mesmo raciocínio e representando na escrita o ditongo que não aparece na fala.

Os exemplos de (5) a (11) ilustram palavras que não são escritas com ditongo, mas nas quais os ditongos apareceram. Do ponto de vista fonético, essas palavras são pronunciadas com um glide, o que possivelmente influenciou a escrita. E do ponto de vista fonológico, os ditongos representados estão antecidos ou sucedidos por uma

palatal que possui um nó vocálico que pode se espriar e explicar a ocorrência, como já vimos.

Tudo isso nos leva a defender que as representações na escrita dos alunos da EJA, adultos, também revelam dúvida dos contextos de realização de ditongos, evidenciando que tais erros são hipóteses criadas pelo aluno, na tentativa de acertar, com base nos seus conhecimentos de fonologia da língua. Mesmo os casos de supergeneralização mostram que os contextos em que a hipótese falhou foram contextos que poderiam ocorrer naturalmente na língua, ou seja, são contextos possíveis.

Investigar esses fenômenos linguísticos e seus reflexos na aquisição da escrita é interessante porque mostra o quão complexo é todo esse processo que pode, inclusive, refletir em nosso modo de avaliar o aluno se compreendermos que o erro nem sempre significará não aprendizagem, mas, sim, aprendizagem em processo, já que ele pode revelar hipóteses sobre o sistema da escrita tendo como base a fonologia da língua.

A aquisição da língua falada ocorre naturalmente, porém a escrita é uma convenção, que exige a percepção de que nem sempre haverá uma relação biunívoca entre um grafema e um fonema. E é nessa tentativa de assimilar as convenções que se encontram os erros, as hipóteses, o conhecimento linguístico tácito e a posterior conclusão de que a língua escrita não é um espelho da língua falada.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos dados levantados em textos de alunos da Educação de Jovens e Adultos, mostramos que a aquisição tardia da escrita parece evidenciar processos semelhantes àqueles encontrados na escrita infantil. Isso pôde ser constatado quando investigamos as ocorrências dos ditongos nesse corpus em comparação com resultados mostrados nos trabalhos anteriores (ADAMOLI, 2006; ADAMOLI & MIRANDA, 2009; ADAMOLI, 2010; LIMA HENRIQUE & HORA, 2013) que investigaram textos de crianças.

À luz da Teoria Autossegmental, pudemos mostrar que esses erros podem derivar de uma transposição da fala para a escrita, evidenciando hipóteses do aprendiz com base nos seus conhecimentos linguísticos acerca da fonologia do português. O glide epentético surgiu em contextos que a literatura da área mostra serem favorecedores, como diante de /ʃ/, logo, um contexto previsível no sistema.

Esses resultados que se relacionam tanto à escrita infantil quanto à escrita adulta mostram a necessidade de um olhar atento do professor ao erro para que se possa planejar atividades que considerem a hipótese já criada pelo aluno. Além disso, colaboram também para que o erro não se torne um estigma e, conseqüentemente, estigmatize o aprendiz, o que de fato não deve ser o objetivo se se considerar o que pregam os documentos nacionais que legislam sobre o ensino de Língua Portuguesa.

Por último, esse trabalho mostra sua relevância não só por trazer mais dados para contribuir com os estudos que têm sido desenvolvidos sobre a realização de ditongos ou por se pretender ser também uma contribuição para o ensino de Português Língua Materna, mas por ser, além de tudo isso, uma oportunidade de pôr em evidência esse segmento de EJA ao qual pouca importância se dá. É importante salientar, contudo, que essa investigação teve como limitação um corpus composto por apenas 10 textos escritos e que precisaria ser ampliado em estudos posteriores.

REFERÊNCIAS

- ADAMOLI, Marco Antônio. Aquisição dos ditongos orais mediais na escrita infantil: uma discussão entre ortografia e fonologia. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFPel. Pelotas, 2006.
- ADAMOLI, Marco Antônio.; MIRANDA, Ana Ruth Moresco. Do conhecimento fonológico ao conhecimento ortográfico: as diferentes grafias dos ditongos orais mediais ‘ai’ e ‘ei’ em textos de escrita inicial. In: *Cadernos de Pesquisa em Linguística*, Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 232-255, 2009
- ADAMOLI, Marco Antônio. As diferentes grafias dos ditongos variáveis em textos de escrita inicial. *Cadernos de Educação (UFPel)*, v. 35, p. 303-322, 2010.
- BISOL, Leda. O ditongo na perspectiva da fonologia atual. *D.E.L.T.A.*, v 5, n. 2, 1989.
- _____. Ditongos derivados: um adendo. In: LEE, S. H (org). *Vogais além de Belo Horizonte*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2012.
- BRASIL. MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Nós chegemu na escola, e agora? Sociolinguística e Educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- HERNANDORENA, Carmen Lúcia Matzenauer. Introdução à Teoria Fonológica. In: BISOL, Leda (org). *Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro*. 3ª ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2001.
- LIMA HENRIQUE, Pedro Felipe de; HORA, Dermeval da. Da fala à escrita: a monotongação de ditongos decrescentes na escrita de alunos do 3º ao 5º ano do ensino fundamental. *Letrônica*, v. 6, n. 1, p. 108-121, 2013
- MATTOSO CÂMARA Jr, Joaquim. *A estrutura da Língua Portuguesa*. Petrópolis: Vozes, 1975.
- MIRANDA, Ana Ruth Moresco; MATZENAUER, Carmen Lucia. Aquisição da fala e da escrita: relações com a fonologia. In: *Cadernos de Educação*, Pelotas: UFPEL, v. 35, p. 359-405, 2010.
- _____. A fonologia em dados de escrita inicial de crianças brasileiras. *Linguística (Madrid)*, v. 30, p. 45-80, 2014.

Recebido no dia 11 de maio de 2021.

Aprovado para publicação no dia 30 de agosto de 2021.