

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

Programa de Pós-Graduação em Educação

Faculdade de Educação



Tese

Um estudo sobre o estatuto fonológico dos ditongos
variáveis [aj] e [ej] do PB a partir de dados
orais e ortográficos produzidos por crianças
de séries iniciais

MARCO ANTÔNIO ADAMOLI

Pelotas, 2012

MARCO ANTÔNIO ADAMOLI

Um estudo sobre o estatuto fonológico dos ditongos variáveis [aj] e [ej] do PB a partir de dados orais e ortográficos produzidos por crianças de séries iniciais

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Dr^a Ana Ruth Moresco Miranda

Pelotas, 2012

Dados Internacionais de Publicação (CIP)

A199e Adamoli, Marco Antônio

Um estudo sobre o estatuto fonológico dos ditongos variáveis [aj] e [ej] do PB a partir de dados orais e ortográficos produzidos por crianças de séries iniciais / Marco Antônio Adamoli; Ana Ruth Moresco Miranda, orientador. – Pelotas, 2012.

196 f. : il.

Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2012.

1. Aquisição da Escrita. 2. Aquisição dos Ditongos Variáveis. 3. Fonologia-Ortografia. 4. Representações Fonológicas. I. Miranda, Ana Ruth Moresco, orient. II. Título.

CDD: 370

Catálogo na Fonte: Kênia Moreira Bernini CRB 10/920
Universidade Federal de Pelotas

BANCA EXAMINADORA

Orientadora

Prof^a. Dr^a ANA RUTH MORESCO MIRANDA

Examinadores

Prof^a. Dr^a MAGDA FLORIANA DAMIANI (FaE/UFPel)

Prof^a. Dr^a GIOVANA FERREIRA GONÇALVES (UFPel)

Prof^a. Dr^a CARMEN LÚCIA BARRETO MATZENAUER (UCPel)

Prof^a. Dr. DERMEVAL DA HORA (UFPB)

AGRADECIMENTOS

Pelas diversas formas de auxílio dispensadas no decorrer do período de doutoramento, agradeço

à minha orientadora, Prof.^a Dr^a Ana Ruth Moresco Miranda, pelo conhecimento partilhado e pela confiança em mim depositada para o desenvolvimento do tema deste trabalho;

aos professores da Banca de Qualificação, Prof.^a Dr^a Carmen Lúcia Matzenauer, Prof.^a Dr^a Regina Ritter Lamprecht, Prof.^a Dr^a Magda Floriana Damiani e Prof.^o Dr^o Lourenço Chacon, pela leitura atenta e pelas importantes sugestões oferecidas para o desenvolvimento e aprimoramento desta tese;

aos professores da Banca Avaliadora, Prof.^a Dr^a Carmem Lúcia Barreto Matzenauer (UCPel), Prof.^a Dr^a Giovana Ferreira-Gonçalves, Prof.^o Dr^o Dermeval da Hora e Prof.^a Dr^a Magda Floriana Damiani, pelas importantes sugestões oferecidas para o aprimoramento deste trabalho;

aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPel, pelo conhecimento partilhado;

à equipe diretiva e às professoras da Escola Estadual de Ensino Médio Dr^o Antônio Leivas Leite, pela possibilidade de realização da coleta de dados ao longo dos anos de 2010 e 2011;

às crianças cujos dados orais e escritos serviram de base para a realização desta tese;

às colaboradoras Carolina Giorgi, Pâmela Renata Araújo e Bruna Soares Oliveira, que conduziram as atividades de coleta de dados orais e ortográficos ao longo dos anos de 2010 e 2011;

à comissão julgadora, pela escuta atenta do material fônico;

às colegas e ex-colegas do GEALE, em especial a Taiçara Canez Duarte, Cláudia Rombaldi, Pâmela Renata Araújo, Luanda Gomes Ney, Daiani Garcia Jesus e Rosiani Machado, pelas palavras de apoio e de incentivo;

ao Patrick Espinosa da Silva, pelas diversas formas de auxílio, pelo companheirismo e pela paciência ao longo desses quase cinco anos de estudo;

a todos que, de uma forma ou de outra, contribuíram para a realização deste trabalho.

São os detalhes quase imperceptíveis
que constroem o conjunto.

Clarice Lispector

RESUMO

ADAMOLI, Marco Antônio. **Um estudo sobre o estatuto fonológico dos ditongos variáveis [aj] e [ej] do PB a partir de dados orais e ortográficos produzidos por crianças de séries iniciais.** 2012. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

Nesta tese, analisamos as produções orais e ortográficas dos ditongos variáveis [aj] e [ej] do PB de um grupo composto por quinze crianças em fase de alfabetização, pertencentes a uma escola de ensino fundamental da cidade de Pelotas/RS. Tivemos como objetivo principal descrever a produção oral e escrita de tais sequências vocálicas e, a partir da comparação do material empírico obtido, fornecer argumentos à discussão sobre a representação fonológica de tais sequências vocálicas, bem como à proposta de reestruturação das representações infantis a partir da aprendizagem da escrita. A fim de atender a esse objetivo, partimos do pressuposto de que as produções orais infantis e as primeiras produções ortográficas dos ditongos em foco, coletados em um período de dois anos consecutivos, pudessem oferecer-nos indícios para a compreensão do conhecimento fonológico desse grupo de crianças sobre tais sequências vocálicas. O levantamento dos dados mostrou-nos que, quanto às produções orais, as crianças concluíram o primeiro ano produzindo frequências muito baixas desses dois ditongos, próximas a 5%, ao passo que, ao final do segundo ano de escolarização, os percentuais chegaram a 63%, para [aj], e 44%, para [ej]. Em relação às produções ortográficas, o levantamento dos dados revelou-nos que, no início da escolarização, as crianças tendem a apresentar dificuldades quanto à escrita convencional no que diz respeito à grafia desses dois grupos vocálicos, preferindo formas sem a semivogal, e que, em estágios subsequentes, uma mudança importante no desenvolvimento ortográfico das crianças é percebida, pois constatamos índices em torno de 80% de produção do grafema 'i', o que parece indicar que essas estruturas ortográficas são adquiridas pelas crianças já a partir do segundo ano. Em seu conjunto, os dados coletados, somados a outros argumentos adicionais também sobre os ditongos na variação e na aquisição oral, forneceram argumentos para sugerirmos que as crianças grafam tais segmentos considerando-os como portadores de uma vogal apenas na subjacência, /a/ e /e/, dadas as informações percebidas pelo *input*, e não como uma estrutura do tipo vogal + glide, a qual viria a surgir em estágios posteriores, por meio da aprendizagem da escrita. Essa proposta interpretativa tem como apoio o fato de a criança estar adquirindo a fonologia de sua língua, em um processo sucessivo de (re) construção de suas representações fonológicas, ao mesmo tempo em que o seu sistema ortográfico passa a ser construído. Com base nos dados deste estudo e em um conjunto de dados de aquisição sobre tais grupos vocálicos, questionamos a proposta de serem as fricativas palatais segmentos complexos na fonologia infantil e propusemos uma interpretação para o surgimento dos ditongos fonéticos [aj] e [ej], segundo a qual as crianças investigadas interpretam as consoantes fricativas palatais, em etapa do

desenvolvimento fonológico inicial, como segmentos simples, tendo sua interpretação modificada em decorrência da aprendizagem da escrita alfabética.

Palavras-chave: Aquisição da escrita. Aquisição dos ditongos variáveis. Fonologia-Ortografia. Representações fonológicas.

ABSTRACT

ADAMOLI, Marco Antônio. **A study of the phonological laws related to the variable diphthongs [aj] and [ej] in Brazilian Portuguese collected in oral and orthographic data produced by children in their early grades.** 2012. Doctoral Dissertation – Post-graduate Program in Education. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, Brazil.

In this dissertation, I have analyzed the oral and orthographic production of the variable diphthongs [aj] and [ej] in Brazilian Portuguese (BP) by a group of fifteen children who were developing their literacy processes in an Elementary School in Pelotas, RS. My main objective was to describe the oral and written production of such vowel sequences and, based on comparisons found in the collected material, to provide arguments not only for the discussion about the phonological representation of those sequences but also for the proposal of child representation restructuring based on how they learn to write. In order to achieve this objective, I presupposed that children's oral production and their early orthographic productions of the diphthongs under investigation, collected for two years in a row, could provide clues to comprehend these children's phonological knowledge of those vowel sequences. Data analysis showed that, regarding oral production, the first graders produced very low frequencies – around 5% - of both diphthongs whereas second graders yielded 63% for [aj] and 44% for [ej]. Concerning orthographic productions, data analysis showed that, at the beginning of their literacy processes, children tend to have some difficulties regarding conventional writing in terms of spelling both vowel groups since they prefer forms without the semivowel. Besides, in subsequent stages, an important change was perceived in the children's orthographic development: around 80% for the production of the grapheme 'i', which seems to evidence that these orthographic structures have already been acquired by second graders. On the whole, the data, along with further arguments regarding the diphthongs in variation and oral acquisition, provided arguments to make me suggest that children spell such segments as if they had one vowel only in the subjacency, /a/ and /e/, in accordance with the input they got, rather than as a structure vowel + glide, which would be produced in the following stages, when they learn how to write. This interpretative proposal is supported by the fact that children are acquiring the phonology of their language in a successive process of (re)construction of their phonological representations while their orthographic systems are being built. Based on the data collected by this study and a set of data on the acquisition of such segments, I questioned whether palatal fricatives are complex segments in child phonology and proposed an interpretation for the utterance of the phonetic diphthongs [aj] and [ej], which says that the children under study interpreted the palatal fricative consonants, in their early phonological development, as simple segments and modified their interpretation due to the learning of the alphabet writing.

Key words: Writing acquisition. Variable diphthong acquisition. Phonology-Orthography. Phonological representations.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Representações fonéticas da palavra ‘noite’	28
Figura 2	Aplicação de regras fonológicas à palavra ‘noite’	29
Figura 3	Condições para a aquisição da linguagem de acordo com a Teoria Gerativa Clássica (Adaptado de MIOTO, 2000)	35
Figura 4	Modelo de aquisição da fonologia segundo Kiparsky e Menn (1977)	36
Figura 5	Estrutura interna da sílaba segundo Selkirk (1982)	44
Figura 6	Estrutura subjacente do ditongo pesado segundo Bisol (1989) ..	44
Figura 7	Estrutura subjacente do ditongo leve segundo Bisol (1989)	45
Figura 8	Representação de uma consoante simples com base em Clements e Hume (1995)	48
Figura 9	Representação de uma consoante complexa com base em Clements e Hume (1995)	48
Figura 10	Representação do espraçamento de nó VOCÁLICO segundo Bisol (1994)	49
Figura 11	Estrutura do ditongo flutuante diante de tepe segundo Bisol (2012)	51
Figura 12	Exemplos de imagens utilizadas nos instrumentos e coleta oral .	76
Figura 13	Cenas que compõem uma das três sequências narrativas usadas para obtenção de dados orais e ortográficos	76
Figura 14	Exemplos de imagens contidas no instrumento usado na 2ª coleta escrita	81
Figura 15	Exemplo de planilha repassada aos juízes	88
Figura 16	Dados ortográficos de S11.....	97
Figura 17	Dados ortográficos de S12	97
Figura 18	Dados ortográficos de S1.....	99
Figura 19	Dados ortográficos de S3	105
Figura 20	Dados ortográficos de S13	105
Figura 21	Dados ortográficos de S11.....	106
Figura 22	Dados ortográficos de S4	106
Figura 23	Exemplos de produção escrita de S12 ao longo das observações	121
Figura 24	Efeito causado ao final dos dois primeiros anos do ensino fundamental quanto à não produção ortográfica de ‘ai’ e ‘ei’	123

Figura 25	Produção oral e ortográfica do ditongo ‘ai’ ao final do primeiro ano de escolarização (2010/2)	126
Figura 26	Produção oral e ortográfica do ditongo ‘ei’ ao final do primeiro ano de escolarização (2010/2)	127
Figura 27	Produção oral e ortográfica do ditongo ‘ai’ ao final do segundo ano de escolarização (2011/2)	129
Figura 28	Produção oral e ortográfica do ditongo ‘ei’ ao final do segundo ano de escolarização (2011/2)	130
Figura 29	Distribuição da produção oral dos ditongos [aj] e [ej] ao final dos dois primeiros anos de escolarização	136
Figura 30	Distribuição da produção ortográfica dos ditongos ‘ai’ e ‘ei’ ao final dos dois primeiros anos de escolarização	138
Figura 31	Texto produzido por aluno de 1ª série de uma escola particular .	139

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Contextos fonológicos em que [ej] sofre monotongação	59
Quadro 2	Resumo das coletas de dados orais e ortográficos	72
Quadro 3	Caracterização dos informantes	73
Quadro 4	Relação de palavras previstas nos instrumentos de coleta	95
Quadro 5	Agrupamento dos informantes de acordo com a produção oral e/ou ortográfica dos ditongos [aj] e [ej] ao final do primeiro ano de escolarização	128
Quadro 6	Agrupamento dos informantes de acordo com a produção oral e/ou ortográfica dos ditongos [aj] e [ej] ao final do segundo ano de escolarização	131
Quadro 7	Exemplos de anteriorização e posteriorização das fricativas alveolares segundo Matzenauer-Hernandorena (1990)	146
Quadro 8	Idade de surgimento e aquisição das fricativas em onset segundo Oliveira (2002)	147
Quadro 9	Exemplos de estratégias das crianças para a produção das soantes e fricativas	150

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Possibilidade de realização e ocorrência dos ditongos fonéticos [aj] e [ej] segundo Bonilha (2000)	39
Tabela 2	Monotongação de [ej] na fala de crianças conforme Benayon (2006)	40
Tabela 3	Monotongação de [aj] na fala de crianças conforme Benayon (2006)	41
Tabela 4	Produção oral dos ditongos [aj] e [ej] – 1ª observação	92
Tabela 5	Produção oral dos ditongos [aj] e [ej] – 2ª observação	94
Tabela 6	Produção escrita dos ditongos [aj] e [ej] – 1ª observação	98
Tabela 7	Produção oral dos ditongos [aj] e [ej] – 3ª observação	101
Tabela 8	Produção escrita dos ditongos [aj] e [ej] – 2ª observação	104
Tabela 9	Produção oral dos ditongos [aj] e [ej] – 4ª observação	108
Tabela 10	Produção escrita dos ditongos [aj] e [ej] – 3ª observação	111
Tabela 11	Produção oral dos ditongos [aj] e [ej] de crianças pré-escolares	114
Tabela 12	Síntese dos resultados orais e ortográficos do ditongo ‘ai’	116
Tabela 13	Síntese dos resultados orais e ortográficos do ditongo ‘ei’	117
Tabela 14	Acréscimo do grafema ‘i’ e do fonema [j] antes do fonema [ʃ] na palavra <i>cachoeira</i>	141

Sumário

RESUMO	8
ABSTRACT	10
LISTA DE FIGURAS	11
LISTA DE QUADROS	13
LISTA DE TABELAS	14
CAPÍTULO I – Palavras Iniciais	17
CAPÍTULO II – Sobre representações fonológicas, escrita infantil e ditongos variáveis do PB	23
2.1 Representações em fonologia	24
2.1.1 Representações de acordo com o Estruturalismo	24
2.1.2 Representações de acordo com o Gerativismo	26
2.1.3 Aquisição da linguagem e a proposta de representação para as gramáticas em desenvolvimento segundo Kiparsky e Menn (1977)	33
2.1.4 Aquisição dos ditongos variáveis [aj] e [ej] do PB	38
2.1.5 Proposta de representação subjacente dos ditongos decrescentes do PB segundo Bisol (1989, 1994)	42
2.1.6 Considerações finais do capítulo	52
2.2 Aquisição da escrita	53
2.2.1 A compreensão do processo de aquisição da escrita sob a ótica do Construtivismo	54
2.2.2 Dados variacionistas e ortográficos dos ditongos variáveis [aj] e [ej] do PB	57
2.2.3 Relação entre fonologia e ortografia	63
2.3 Considerações finais do capítulo	69
CAPÍTULO III – Justificativas e Procedimentos Metodológicos	70
3.1 Caracterização da pesquisa	70
3.2 Calendário das coletas dos dados orais e ortográficos	72

3.3 Campo empírico	73
3.3.1 Caracterização dos informantes	73
3.3.2 Escolas da população investigada	74
3.4 <i>Corpora</i>	74
3.4.1 Coletas orais	75
3.4.1.1 A terceira coleta oral	79
3.4.2 Coletas de escrita	80
3.4.2.1 Imagens utilizadas nos instrumentos de coleta escrita	80
3.5 Contextos fonológicos controlados nos instrumentos de coleta oral e escrita	82
3.6 Procedimentos de coleta dos dados	84
3.7 Estudo piloto	84
3.8 Apresentação e análise dos dados	85
3.9 Comissão julgadora dos dados orais	86
3.10 Considerações finais do capítulo	89
 CAPÍTULO IV – Apresentação dos Dados	 90
4.1 As observações com dados orais e ortográficos dos ditongos [aj] e [ej]	90
4.1.1 Primeira observação com dados orais	91
4.1.2 Segunda observação com dados orais	93
4.1.3 Primeira observação com dados escritos	95
4.1.4 Terceira observação com dados orais	99
4.1.5 Segunda observação com dados escritos	102
4.1.6 Quarta observação com dados orais	106
4.1.7 Terceira observação com dados escritos	109
4.2 Apresentação dos dados do estudo piloto	113
4.3 Influência do avanço da escolarização na produção oral e escrita dos ditongos [aj] e [ej].....	115
4.4 Comparação dos dados orais e ortográficos do estudo	124
 CAPÍTULO V – Discussão dos Dados	 133
5.1 Evidências de reestruturação das representações fonológicas infantis, no que diz respeito aos ditongos variáveis do PB [aj] e [ej], a partir da compreensão do sistema alfabético	133
5.2 Dados ortográficos de crianças em seu período inicial de escrita e argumentos à discussão sobre a representação fonológica dos ditongos sob análise	145

CAPÍTULO VI – Considerações Finais	155
6.1 Os objetivos específicos	155
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	162
ANEXOS	171
APÊNDICES	175

Capítulo I

Palavras Iniciais

A aproximação entre dois campos distintos de estudo – a fonologia e a ortografia – possibilitou o surgimento de uma linha¹ investigativa que interpreta o surgimento de determinados erros ortográficos observados em textos iniciais de escrita infantil como decorrentes do conhecimento fonológico da criança, o qual parece desempenhar algum tipo de influência sobre as escolhas ortográficas do aprendiz, quando diante da tarefa de grafar suas primeiras produções escritas. Graças às significativas contribuições tanto para a compreensão do processo de aquisição da escrita como para a discussão, a partir de dados relacionados à ortografia, de parâmetros relativos à fonética e à fonologia da língua, esse campo investigativo tem avançado cada vez mais aqui no Brasil, conforme podemos constatar em trabalhos como os de Abaurre (1987, 1988, 1990, 1999), Varela (1993), Chacon (2005, 2006, 2007, 2008), Cunha (2004, 2010), Miranda (2006, 2007, 2008, 2009, 2012), Rombaldi (2003, 2011), Adamoli (2006, 2010), Adamoli e Miranda (2009), Miranda e Matzenauer (2010), entre outros tantos. As reflexões feitas nesta tese, portanto, inserem-se no âmbito de discussões provenientes de ambos os campos teóricos recém mencionados.

A origem deste trabalho data, mais precisamente, de um estudo iniciado em 2004, quando do projeto de dissertação de mestrado², cujo objetivo foi o de investigar o processo de aquisição gráfica dos ditongos orais mediais em textos produzidos de forma espontânea por crianças em fase inicial de escrita, bem como discutir uma possível interferência da aprendizagem ortográfica desses grupos vocálicos na reconfiguração das representações fonológicas das crianças. (cf.

¹ Dentre os poucos grupos que trabalham nessa perspectiva, encontra-se o GEALE – Grupo de Estudos sobre Aquisição da Linguagem Escrita –, vinculado ao projeto *Aquisição e Desenvolvimento da Escrita: Ortografia* e desenvolvido na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, sob a coordenação da prof^a Dr^a Ana Ruth Moresco Miranda.

² O referido projeto foi apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação – em maio de 2004.

ADAMOLI, 2004). Porém, por limitações do trabalho, como insuficiência de dados³, tempo exíguo, além de outros fatores, a discussão referida não pôde ser, à época, desenvolvida, limitando-se somente à descrição e análise dos dados obtidos.

Especialmente sobre os ditongos variáveis, a grande quantidade de estudos desenvolvidos a partir de abordagens teóricas diferentes nesses últimos anos permitiu que compreendêssemos um pouco melhor o comportamento de tais grupos vocálicos no português brasileiro (PB). Embora exista uma vasta bibliografia sobre os ditongos, alguns pontos problemáticos envolvendo essas estruturas vocálicas ainda perduram, como a discussão sobre a existência de ditongos crescentes no PB (CAMARA JR. 1977; BISOL, 1994; COUTO, 1994), ou mesmo a discussão sobre a posição ocupada pela semivogal na estrutura da sílaba (CAMARA JR. 1977; BISOL, 1989), por exemplo. Observamos, por outro lado, uma carência de estudos que investiguem o estatuto fonológico da vogal alta dos ditongos variáveis [aj] e [ej], assim como a emergência dessas duas estruturas.

A supressão da semivogal [j] dos ditongos variáveis [aj] e [ej], fenômeno que data do latim vulgar, é comumente observável não apenas em produções orais dos falantes de todas as regiões brasileiras, mas também em escritas de crianças, sobretudo as de anos iniciais. Essa semivogal, conforme apontam diversos trabalhos variacionistas (MENEQUINI, 1983; VEADO, 1983; CABREIRA, 1996; PAIVA, 1996; SILVA, 1997; ARAÚJO, 2000; AMARAL, 2005; CARVALHO, 2007; TOLEDO, 2010; entre outros), não apresenta uma produção oral sistemática quer por diferentes falantes, quer ainda pelo mesmo falante em situações distintas. A não produção fonética de [j] em algumas palavras que requerem o uso desse segmento, como em 'faixa' e 'beijo', por exemplo, é interpretada por Bisol (1989, 1994) como um forte indício de que a vogal alta pós-vocálica em determinados contextos fonológicos, a saber, o de consoantes palatais [j] e [ç] e vibrante [r], não integra o inventário fonológico dos falantes do PB. Para a autora, é uma semivogal estritamente pertencente ao nível fonético, criada a partir de processos assimilatórios, como veremos mais adiante (cf. subseção 2.1.5).

³ Em seu parecer sobre o referido projeto de qualificação de Mestrado, a Prof.^a Dr^a Leonor Scliar-Cabral sugeriu que acompanhássemos o percurso de aquisição ortográfica de crianças antes e após a aprendizagem da escrita, a fim de discutirmos sobre a possibilidade de o conhecimento fonológico ser influenciado pelo conhecimento ortográfico, no que se refere à aquisição dos ditongos variáveis.

Partindo, pois, da premissa de que uma contribuição recíproca para discutirem-se questões teóricas sobre algumas estruturas de nossa língua possa resultar da aproximação de campos distintos como a fonologia e a ortografia, o estudo aqui proposto tem o objetivo geral de **descrever a produção oral e escrita dos ditongos variáveis ‘ai’ e ‘ei’ por crianças de séries iniciais e, a partir da comparação do material empírico obtido, fornecer argumentos às discussões sobre a representação fonológica de tais sequências vocálicas do PB, bem como à proposta de reestruturação nas representações fonológicas infantis.**

Valendo-nos da evidência empírica a partir da fala e da escrita infantil, desejamos obter argumentos que possibilitem discutir se existe relação entre a aprendizagem da escrita alfabética e as representações fonológicas de palavras que apresentam os ditongos em foco. Precisamente, desejamos obter argumentos que possibilitem atestar se a vogal alta /i/ que integra os dois grupos vocálicos sob análise é decorrente da aprendizagem da escrita alfabética, mais especificamente da aquisição ortográfica. Fatos e conjecturas nos levam a crer em tal possibilidade.

Um desses fatos diz respeito à tendência à não-produção do glide verificada na fala dos brasileiros em geral, observação essa que levou Bisol (1989, 1994) a afirmar, apoiada em teorias fonológicas não-lineares, que os ditongos fonéticos [aj] e [ej] não possuem a vogal alta /i/ na subjacência, ou seja, falantes do português brasileiro teriam como representações /peʃe/ e /kaʃa/, para ‘peixe’ e ‘caixa’, por exemplo. Além dessa verificação, de um estudo acerca da aquisição dos ditongos decrescentes advém uma evidência importante que se soma à argumentação de Bisol: crianças em fase de aquisição da linguagem não produzem foneticamente a semivogal dos ditongos variáveis (BONILHA, 2000). Logo, as constatações de Bisol (1989, 1994), as de Bonilha (2000), as de Adamoli (2006, 2010) e Adamoli e Miranda (2009) sobre as sequências vocálicas em foco propiciaram a formulação de algumas hipóteses:

- (i) depois de adquirirem o sistema ortográfico, as crianças passam a perceber as sequências [aj] e [ej], produzindo-as foneticamente;
- (ii) a aquisição da escrita alfabética possibilita uma reconfiguração das representações fonológicas desses dois grupos vocálicos;

- (iii) em decorrência de (i) e (ii), podemos argumentar em favor da existência de um efeito recíproco entre representação fonológica e ortográfica. Em outras palavras, da mesma forma que o conhecimento fonético e fonológico do aprendiz interfere na escrita ortográfica dos ditongos variáveis (ADAMOLI 2006, 2010; ADAMOLI & MIRANDA, 2009) em estágios iniciais do processo de apropriação da escrita, o conhecimento ortográfico decorrente dessa aprendizagem promove uma reanálise a partir da qual há uma reestruturação do componente fonológico;
- (iv) dados ortográficos de crianças em seu período inicial de escrita podem fornecer argumentos à discussão sobre a representação fonológica dos ditongos sob análise.

A investigação que pretendemos realizar neste estudo é resultante dessas e de outras indagações que estiveram presentes durante e após a pesquisa realizada no mestrado, para as quais agora, no período de doutoramento, desejamos obter respostas. As considerações anteriormente realizadas, o objetivo geral e as proposições levantadas conduzem-nos à elaboração dos seguintes objetivos específicos, cujo propósito é o de nos orientar no desenvolvimento da tese:

- (i) descrever o percurso das crianças durante o processo de apropriação da escrita, no que diz respeito à produção oral e ortográfica dos ditongos variáveis 'ai' e 'ei';
- (ii) verificar a influência do avanço escolar na produção oral e escrita desses dois ditongos variáveis;
- (iii) comparar os dados de produção oral com aqueles referentes à escrita de 'ai' e 'ei' das crianças durante o período de observação do estudo;
- (iv) oferecer evidências para que se pense na ideia de reestruturação das representações fonológicas a partir da aquisição da escrita alfabética, no tocante aos grupos vocálicos em foco neste estudo;

- (v) verificar em que medida os dados obtidos com este estudo podem contribuir com a discussão acerca da natureza dos ditongos variáveis [aj] e [ej] na fonologia da língua.

A justificativa, portanto, para esta proposta de tese fundamenta-se a partir de alguns argumentos, entre eles: a existência de estudos anteriores (ADAMOLI, 2006 e 2010; ADAMOLI & MIRANDA, 2009) que descrevem e analisam verticalmente o processo de aquisição ortográfica dos ditongos orais mediais na grafia infantil e que apontam para o fato de serem alguns erros referentes a tais grupos vocálicos decorrentes do conhecimento fonético e fonológico do aprendiz de escrita; o interesse em contribuir para com a discussão a respeito do estatuto fonológico dos ditongos variáveis do PB; a escassez de estudos, no Brasil, que explicitem a aquisição das semivogais dos ditongos variáveis nas produções orais; a necessidade de ampliar o campo de estudos que sinalizam a influência do conhecimento ortográfico sobre as representações fonológicas; por fim, mas não de menor importância, a relevância deste estudo aos profissionais que trabalham com séries iniciais.

No que toca a essa última justificativa, poderíamos nos questionar o que a discussão de um assunto tão particular do campo da linguagem, como é o caso da aquisição fonológica dos ditongos variáveis, pode trazer especificamente de contribuição à área da Educação. Parece-nos que, para além do interesse que possa essa temática trazer a campos específicos da Linguística, como é o caso da fonologia e da aquisição da linguagem, o campo educacional terá também um ganho considerável, especificamente porque proporcionará a diferentes profissionais ligados ao ensino da língua materna, como professores alfabetizadores e pedagogos, entendimentos adicionais sobre o funcionamento da língua, em sentido mais amplo, e sobre o processo de aquisição ortográfica por parte de aprendizes de escrita, em sentido mais específico. Esses profissionais, instrumentalizados, conscientes e convictos de seu papel, poderão, nas palavras de Lemle, “diagnosticar e avaliar as falhas da escrita cometidas por seus alunos, aproveitando-as como evidência do patamar de saber já atingido e do ainda por atingir” (2004, p. 42).

Para serem discutidas as questões expostas anteriormente, estruturamos esta tese em quatro capítulos principais, além desta introdução e das considerações

finais. O primeiro, dedicado à apresentação de abordagens teóricas e de resultados de pesquisas que fundamentarão a discussão, está dividido em duas seções principais: uma que trata de questões relativas à fonologia e outra que aborda aspectos sobre o período de apropriação da escrita pelas crianças. O capítulo subsequente – *Justificativas e Procedimentos Metodológicos* – apresenta, entre outros aspectos, os procedimentos metodológicos empregados no desenvolvimento da pesquisa, tais como os critérios de seleção dos sujeitos participantes do estudo, os instrumentos utilizados para a coleta dos dados orais e ortográficos e as variáveis linguísticas controladas em tais instrumentos. O terceiro capítulo está dividido em quatro subseções: na primeira, apresentamos os dados obtidos junto à população investigada; na segunda, descrevemos os dados orais e ortográficos coletados com o grupo de crianças pertencentes a uma turma de educação infantil; na terceira subseção, retomamos, a partir dos dados descritos, o segundo objetivo específico do estudo; por fim, na quarta subseção, retomamos o terceiro objetivo específico desta pesquisa. O quarto capítulo apresenta a discussão dos dados, tendo em vista o quarto e o quinto objetivos específicos da tese. Por fim, no quinto capítulo, apresentamos as principais conclusões a que chegamos com este estudo.

Em *Referências Bibliográficas*, são elencadas as obras citadas no texto e também as que subsidiaram de alguma forma este trabalho.

Capítulo II

Sobre representações em fonologia, escrita infantil e ditongos variáveis do PB

Como anuncia o título deste capítulo, elegemos pontos concernentes às representações fonológicas, à escrita inicial e aos ditongos variáveis [aj] e [ej] do PB que, reunidos, acreditamos fornecer subsídios teóricos que possibilitem guiar a discussão a ser realizada no capítulo V. Esses três pontos estão distribuídos em duas grandes seções. A primeira é reservada à apresentação de algumas questões relativas à concepção estruturalista e gerativista sobre representações fonológicas, à proposta de representações para as gramáticas em desenvolvimento (KIPARSKY & MENN, 1977), à aquisição dos ditongos variáveis (BONILHA, 2000) e, por fim, à proposta de representação para os ditongos variáveis [aj] e [ej] (BISOL, 1989, 1994).

A segunda seção, bem como as subseções que dela decorrem, é dedicada à apresentação de alguns pontos referentes à aprendizagem da escrita inicial. Em um primeiro momento, fazemos considerações sobre o sujeito aprendiz de escrita e sobre os erros infantis a partir de uma ótica construtivista. Na sequência, dedicamo-nos, em três subseções, à exposição acerca da relação fonologia–ortografia a qual tem propiciado contribuições para a compreensão de fenômenos linguísticos fonológicos e ortográficos.

Devemos ainda mencionar que, ao longo das seções e subseções seguintes, trataremos, sempre que necessário, exemplos com finalidade ilustrativa, não necessariamente relacionados à temática aqui em foco.

2.1 Representações em fonologia

Esta seção do trabalho traz uma visão da caracterização das regras derivacionais e dos dois níveis de representações concebidos pela fonologia gerativa. Antes de passarmos à apresentação desses elementos, faremos um breve percurso sobre algumas das principais ideias estruturalistas, as quais levaram Chomsky & Halle (1968) à proposição de uma nova abordagem acerca de tais níveis representacionais.

2.1.1 Representações de acordo com o Estruturalismo

A possibilidade da existência de elementos segmentais mais abstratos do que o som da fala permeou muitos estudos realizados por gramáticos no século XIX. Atribuem-se aos linguistas do Círculo Linguístico de Praga, entretanto, os créditos pelo embasamento de uma área diferenciada da fonética. Esses linguistas tinham a preocupação de estender à parte sonora da linguagem algumas ideias de Saussure⁴, com o objetivo de conservar a dicotomia *língua-fala* e estabelecer uma unidade mínima e discreta, o fonema.

Assim, a introdução do conceito de fonema por Trubetzkoy (1939[1969]) como unidade abstrata nos estudos linguísticos – mais especificamente naqueles que se detiveram à compreensão e à descrição da fonologia das línguas naturais – possibilitou algumas décadas mais tarde, a partir de Chomsky & Halle (1968), a abertura de um caminho para o surgimento de dois níveis de representação, quais sejam, o *fonológico* (nível abstrato) e o *fonético* (nível associado às produções fonéticas). Jakobson (1972, p. 54) diz que, embora fossem várias as definições de fonema propostas pelos diversos estudos e diversas escolas, todas as formulações visavam essencialmente a um mesmo e único objeto e, em linhas gerais, teve

⁴ As ideias saussurianas a que nos referimos dizem respeito à famosa dicotomia *langue X parole*. Para Saussure (1916[1995]:22), a *fala* é um ato individual de vontade e inteligência. *Língua*, ao contrário, não constitui uma função do falante; é o produto que o indivíduo registra passivamente; é, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções (17). Como é possível depreendermos dessas definições, Saussure considera a língua condição para a fala, pois, quando falamos, somos submissos ao sistema estabelecido de regras que corresponde à língua. É nesse sentido que, na perspectiva estruturalista, à língua é dado um destaque nos estudos linguísticos.

solução aproximada a tarefa prática de enumerar o acervo de fonemas de uma dada língua.

Ponto conflitante entre os estruturalistas foi o concernente à concepção do fenômeno da alofonia observado pelos linguistas em fonemas específicos das línguas naturais. A alofonia consiste na possibilidade de um único som ser submembro de dois fonemas distintos, ou mais de um som corresponder a um fonema. Recorremos a exemplos do PB para ilustrar um caso de *overlapping* fonológico. As fricativas [s], [z], [ʃ] e [ʒ] contrastam em posição intervocálica – a[s]a, a[z]a, a[ʃ]a e a[ʒ]a – e em início de palavras – [ʃ]á, [ʒ]á, [s]inco e [z]inco. Em alguns dialetos do PB, as consoantes [s] e [ʃ] só ocorrem quando seguidas de uma consoante surda – pa[s]ta ou pa[ʃ]ta –, da mesma forma que [z] ou [ʒ] só ocorrem quando a consoante seguinte é sonora, como em me[z]mo e me[ʒ]mo. Nesses exemplos, o contraste normalmente existente entre surdo/sonoro e alveolar/palatal deixa de ser distinguido entre os falantes, ficando a ocorrência do vozeamento⁵ motivada pela sonoridade ou pela palatalização das consoantes precedentes.

Uma questão conflitante diante da qual se encontraram os estruturalistas foi atribuir [s], [ʃ] e [ʒ] tanto como alofones dos fonemas /s/, /ʃ/ e /ʒ/, respectivamente, e como do fonema /s/, nesse caso apenas quando antecedido de consoante. Ante, então, à não-aceitação da proposta do debordamento fonético, os linguistas estruturalistas resolveram aceitar que um som atribuído a um fonema deveria ser representado foneticamente por aquele fonema. Tal escolha traduziu, conforme referiram Callou e Leite (2005), o ideário da fonêmica estruturalista em aceitar a relação entre a representação fonética e a representação fonêmica transparente e recuperável. Ou seja: deveria converter-se a representação fonêmica em sua representação fonética tendo-se como informação apenas os sons adjacentes (condição de determinação local); igualmente, deveria chegar-se à representação fonêmica a partir de uma dada transcrição fonética, usando-se apenas os sons circunvizinhos para a distribuição da alofonia.

Uma forte rejeição a esta proposta partiu de dois linguistas da época, Chomsky e Halle, que se opuseram à concepção estruturalista de conceber os fonemas e propuseram, então, um modelo teórico no qual as condições de

⁵ Vibração das cordas vocais.

biunivocidade, de determinação local e de invariância perderiam o seu relevo, passando a ser ignorada pelos novos linguistas. O nível fonêmico, que estabelece, como vimos, um nível separado e independente para abordar a relação entre fonema e suas variantes, foi então combatido por esses autores, implicando, na nova proposta, uma relação entre representação subjacente e representação fonética mais abstrata, como poderemos conferir na subseção a seguir.

2.1.2 Representações de acordo o Gerativismo

Dados os vários pressupostos teóricos que fundamentaram o modelo gerativo proposto por Chomsky e Halle (op. cit.), esclarecemos que, nesta subseção, serão referidos somente aqueles que dizem respeito ao componente fonológico, de acordo com a *Gramática Universal*⁶, definido em *The Sound Pattern of English* (1968[1979]) como um sistema de regras que se aplica a uma estrutura superficial e le asigna uma certa representação fonética pertencente à classe universal extraída da teoria linguística geral (p. 46). Precisamente, mencionaremos os pressupostos que dizem respeito aos dois níveis de representação e às regras fonológicas que transformam representações subjacentes em representações fonéticas.

A expressão ‘representação fonêmica’ adotada pelos linguistas estruturalistas cedeu lugar à terminologia ‘representação subjacente’ pelos gerativistas, estendendo-se não apenas à fonologia, mas também à sintaxe. A hipótese de a alteração na nomenclatura ter um viés estilístico, conforme referem Callou e Leite (op. cit.), deve ser descartada, uma vez que Chomsky e Halle recusaram a possibilidade de o fonema ser uma entidade mínima capaz de distinguir significado. Para esses autores, é o traço a unidade mínima que possui realidade psicológica e valor operacional. De uma posição em que se concebia a realização isolada do fonema, passou-se a outra, inversa, na qual passam a existir diferentes níveis representacionais. Houve, portanto, a partir de Chomsky e Halle (1968), uma

⁶ Em linhas bem gerais, a Gramática Universal (GU) reúne as propriedades gramaticais compartilhadas por todas as línguas humanas. Na década de 60, Chomsky defendeu que os indivíduos, ao nascerem, já possuem no cérebro porções consideráveis da estrutura das línguas humanas. Trask diz que Chomsky, aproximadamente a partir da década de 80, vem elaborando essa posição, sustentando que certos princípios para a construção de sentenças podem ser encontradas em todas as línguas e devem ser parte de nosso patrimônio biológico (2006, p:133).

redefinição do objeto de estudo, o da competência fonológica internalizada pelo falante.

A nova proposta de análise assumiu a noção de processos transformacionais. A fala passou a ser entendida como um processo realizado por meio de transformações conferidas a representações subjacentes das palavras (SILVA, 2002:190), as quais consistem na representação mental dos itens lexicais de uma dada língua, sendo estocadas na memória permanente do falante. Se levarmos em conta que a Gramática Gerativa Transformacional pretendeu representar a gramática internalizada pelo falante, concebendo-a como um conjunto de regras, ela não poderia, evidentemente, admitir um léxico com diferentes entradas para um mesmo morfema e regras não gerais, o que tem sido alvo de críticas por teorias mais recentes, como veremos adiante. Logo, sob esses aspectos, Chomsky e Halle (op. cit.) propuseram que a representação subjacente admitisse uma única representação para cada morfema da língua.

A fonologia adotada pelo modelo gerativo passou, então, a ter por foco um sistema de regras, sendo uma estrutura fonética relacionada a uma estrutura profunda. Tais regras, que são aplicadas uma a uma, em série, têm o objetivo de dar conta do aspecto derivacional da teoria, transformando representações subjacentes em representações superficiais e resultando sempre novas representações. Isso supõe que representações subjacentes sofrem alterações sistemáticas, possibilitadas através da aplicação de regras, que geram representações fonéticas, como ilustra o esquema apresentado a seguir. Percebemos, aqui, uma implicação da teoria: representações subjacentes precedem sempre as representações superficiais. Estas, por sua vez, estão relacionadas por meio de *regras*, cuja finalidade é inserir, apagar ou mesmo mudar sons em determinados contextos, como ilustraremos mais adiante.

FORMA SUBJACENTE



REGRAS



FORMA FONÉTICA

Conforme mencionou Matzenauer-Hernandorena (2005:16), representações fonéticas consistem *em uma sequência de segmentos fonéticos, os quais são um conjunto de especificações de traços, isto é, de propriedades mínimas como ‘nasalidade’, ‘sonoridade’, e outras*. São produzidas, portanto, quando uma palavra é pronunciada pelos falantes.

Schane (1975) assinalou que a determinação da representação subjacente de um morfema, assim como as regras utilizadas para que seja possível derivar todas as variantes de um morfema de sua única representação subjacente, deveu-se ao fato de um linguista se deparar pela primeira vez com uma língua na qual há morfemas que apresentam alternância fonológica governada por regras. A fim de exemplificarmos, mostramos, na Fig. 1, a palavra ‘noite’ e algumas possibilidades de pronúncia para tal vocábulo.

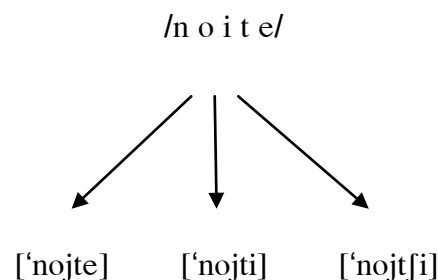


Figura 1 – Representações fonéticas da palavra ‘noite’

As possibilidades de formas de superfície como as que recém apresentamos expressam a variação inerente às línguas naturais, no caso específico, o português brasileiro, e se relacionam a uma única representação abstrata.

Pela abordagem estruturalista descrita em 2.1.1, a consoante /t/ deveria ser classificada apenas como fonema, enquanto [tʃ], quando diante de /i/, como seu alofone. À luz da proposta gerativista, porém, o mesmo exemplo, ‘noite’, é submetido a uma aplicação serial de regras derivacionais, originando uma das três possibilidades de pronúncia mostradas na Fig. 1, [nojte], [nojti] ou [nojtʃi]. Para exemplificarmos as transformações pelas quais passa a forma subjacente até chegar a uma dessas três formas de superfície, usaremos como ilustração o exemplo mostrado na Fig. 2:

Forma subjacente	/n o i t e/
Regra de silabação	noj.te
Regra de acentuação	ˈnoj.te
Regra de alçamento do ‘e’	ˈnoj.ti
Regra de palatalização do ‘t’	ˈnoj.tʃi
Forma fonética	[ˈnoj.tʃi]

Figura 2 – Aplicação de regras fonológicas à palavra ‘noite’

Nesse exemplo, temos um caso bastante comum encontrado nas línguas naturais, denominado *assimilação*, em que uma consoante alveolar sofre processo de palatalização. Em outras palavras, o fonema /t/ passa a [tʃ] – um alofone de /t/ – devido à presença da vogal alta /i/. Para que a forma de superfície seja [ˈnojtʃi], é necessária, em termos de gerativismo, a aplicação serial de determinadas regras. Assim, primeiramente, aplica-se a regra de silabação, responsável pelo agrupamento de unidades segmentais em unidades fonológicas básicas, a sílaba; em seguida, é aplicada a regra de acentuação; na sequência, a regra de alçamento da vogal média final /e/ é evocada, convertendo essa vogal em /i/; somente após a aplicação dessa regra, outra se fez necessária: a que palataliza a consoante alveolar /t/ em africada, fenômeno que só é possível devido à aplicação da regra anterior.

Como é possível observar por meio desse caso, a representação fonética é consideravelmente diferente de sua forma subjacente. Nas línguas naturais, há

casos em que a forma subjacente, em relação ao segmento, é muito semelhante a uma das formas fonéticas, como em /faka/ → [fa.ka], por exemplo; em outros, como os que aqui apresentamos para a palavra 'noite', nenhuma das formas fonéticas coincide com a subjacente. Toda vez que uma representação subjacente se diferencia de sua correspondente fonética são necessárias algumas regras para estabelecer correspondência entre as duas formas e, à medida que sofre alteração, há um aumento do número de regras fonológicas acionadas, ocasionando aquilo que se passou a chamar de 'abstração'.

Segundo Possenti (1977), a abstração observada nas representações fonológicas deve ser entendida como a distância relativa ao dado físico, ou seja, quanto maior a distância, maior a abstração. Schane (op. cit.) chama a atenção para o fato de que

não é importante ter-se representações abstratas apenas pela própria abstração, pois é preciso demonstrar, em cada caso, que a abstração adicional e as regras que a acompanham são bem fundamentadas – que elas têm um efeito de simplificação sobre a gramática” (p. 115).

Poderíamos nos perguntar, então, qual a razão de ser a representação fonológica mais abstrata que a representação fonética. Deve ser levado em conta, como assinalam Borges Neto & Possenti (2004), que a primeira foi criada com o objetivo de expor apenas os aspectos sistemáticos dos enunciados considerados relevantes pela teoria.

Conforme a perspectiva assumida por Chomsky e Halle (op. cit.), qualquer variação nas formas superficiais de um morfema, conforme vimos nos exemplos expressos na Fig. 2, é atribuída à ação de regras fonológicas. Uma propriedade crucial das regras ordenadas⁷, segundo Schane (op. cit.), é o fato de elas poderem ou não ser aplicadas à representação mais recente (p. 119 e 120). O resultado de uma transforma-se em *input* da seguinte, chegando, finalmente, após a aplicação da última regra, à representação fonética. A diferença entre uma e outra representação se deve, segundo Schane (op. cit.), à possibilidade da forma derivada sofrer desvio

⁷ A ordenação de regras é um ponto controverso nos estudos fonológicos modernos, conforme ressalta Istre (1983, p. 203 e 204), e envolve três pontos principais: 1ª. As derivações em qualquer gramática são necessariamente sequenciais?; 2ª. A ordem de aplicação das regras segue princípios universais?; e 3ª. A ordem de aplicação das regras é sempre a mesma dentro de um ciclo fonológico?

de sua representação subjacente, o que não ocorreria se, em uma língua, todas as formas fonéticas fossem equivalentes à subjacente, como estipulavam os linguistas estruturalistas.

A partir da exposição feita ao longo desta subseção, poderíamos nos perguntar sobre a finalidade de uma teoria fonológica adotar representações subjacentes, regras fonológicas e representações fonéticas. Schane (op. cit.) oferece explicações para a necessidade de se ter em uma teoria cada um desses itens referidos anteriormente. O autor usa exemplos do inglês *electric* e *electricity*, cuja consoante final do morfema *c* é realizada de forma distinta como [k] e [s], respectivamente. Segundo ele,

1. As formas *elektrik* e *elektris* diferem em suas consoantes finais, sendo, contudo, variantes de um único morfema. Desejar-se-ia mostrar que, em algum nível, *elektrik* e *elektris* são de certa forma a mesma coisa. Se não se tem uma representação subjacente em que ambas as alternantes sejam representadas de maneira idêntica, então terá sido dada uma representação única a um morfema único.
2. A alternância *elektrik*, *elektris* não se limita a este único morfema. Outros morfemas exibem a mesma alternância consonantal. A alternância entre *k* e *s* não é fortuita, podendo ser estabelecida por uma regra, uma descrição adequada do inglês deve indicar explicitamente que esta mudança ocorre. São as regras que tornam representações subjacentes em derivadas que caracterizam explicitamente os processos de uma língua.
3. É fato real que o morfema *electric* tem, na verdade, duas pronúncias, de acordo com sua ambiência contextual. Em algum ponto é necessário determinar todos os modos em que um morfema se realiza foneticamente. São as representações derivadas que nos dizem diretamente as diferentes manifestações fonéticas de um morfema.

Sobre representações, resta ainda dizermos que, com o desenvolvimento dos estudos fonológicos ao longo das últimas décadas, diferentes teorias surgiram e, conseqüentemente, diferentes também foram as nomenclaturas atribuídas por essas perspectivas a elementos de análises semelhantes, conforme referem Cristófaros-Silva & Gomes (2004:149), quais sejam: representação fonêmica (Modelo Fonêmico), representação fonológica (Estruturalismo), representação subjacente

(Fonologia Gerativa), representação lexical (Fonologia Lexical e Autosegmental) e, mais recentemente, representação de *input* (Teoria da Otimidade).

À parte as diferenças existentes entre a denominação de representação adotada por cada um dos modelos recém mencionados, as quais, como sabemos, são decorrentes das particularidades de cada uma das teorias, não podemos negar, entretanto, que há, entre todas, pontos de convergência, como mencionam Callou & Leite (op. cit.), dentre os quais: (i) empenham-se em representar o padrão sonoro da linguagem humana; (ii) procuram definir uma unidade de análise; e (iii) estabelecem regras e formalismos para a descrição da faculdade da linguagem. Cristófar-Silva & Gomes (op. cit.) referem também que, nas teorias lineares e não lineares, a representação é concebida como unidade abstrata única e categórica.

Para finalizarmos esta seção, mencionamos que, por haver divergência entre linguistas acerca do grau de abstração das representações fonológicas, o tema tornou-se um campo de confronto de teorias, o que permitiu uma reavaliação de seu conteúdo empírico. Recentemente, foram propostas teorias alternativas, como a Fonologia de Uso (BYBEE, 2001) e Fonologia Probabilística (PIERREBUMBERT, 2003), as quais têm se oposto veementemente à gramática gerativa e, por conseguinte, a todas as teorias lineares e não-lineares, no sentido de defender a concepção de multirepresentacionalidade⁸ das representações subjacentes.

Logo, a visão assumida pela fonologia gerativa de que as representações subjacentes são únicas é renunciada por essas abordagens em detrimento de representações múltiplas. Essas teorias, no que diz respeito à representação fonológica, propõem que as unidades estocadas sejam as ocorrências de uso. Assim, diferentes ocorrências de uma mesma palavra seriam categorizadas e estocadas, tendo a frequência da estocagem do conhecimento linguístico como parâmetro fundamental.

De acordo com Bybee (op. cit.), uma das proponentes da Fonologia de Uso, a frequência com que determinadas palavras e frases são usadas e a frequência com que padrões linguísticos específicos ocorrem afetam a natureza da representação.

⁸ Cristófar-Silva & Gomes (op. cit.) agrupam, por razões didáticas, tais abordagens sob o rótulo de 'teorias multirepresentacionais', mesmo havendo, segundo as autoras, pontos divergentes entre essas duas concepções.

Para ilustrar o que acabamos de referir, recorreremos aos exemplos usados anteriormente na Fig. 2, relativos às três diferentes formas de superfície – [‘noj.te], [‘noj.ti] e [‘noj.tʃi] –, as quais estariam estocadas na memória dos usuários da língua de acordo com os Modelos Multirepresentacionais.

Acreditamos ter, com as breves considerações feitas nesta parte do trabalho, fornecido ao leitor uma visão a respeito dos dois níveis de representação adotados pelo modelo teórico do gerativismo e também por aqueles que têm procedências nas propostas chomskianas, no sentido de melhor poder conduzi-lo às seções subsequentes.

2.1.3 Aquisição da linguagem e a proposta de representação para as gramáticas em desenvolvimento segundo Kiparsky e Menn (1977)

Na subseção anterior, apresentamos os dois níveis representacionais segundo uma proposta gerativista que compreendem a gramática adulta; nesta, apresentamos uma argumentação teórica que oferece base para a compreensão e constituição do desenvolvimento fonológico durante o processo aquisitivo da fonologia. Antes, porém, de passarmos à caracterização da proposta de Kiparsky e Menn (1977), achamos importante mencionar, ainda que brevemente, ao entendimento de como a criança aprende a língua materna, segundo uma abordagem gerativista.

Chomsky e Halle (1968) propuseram que a aquisição da língua é um processo observado nos primeiros anos de vida, sendo as crianças capazes de criar sentenças nunca antes escutadas. Esta capacidade que elas possuem de organizar sua própria gramática é respaldada por uma faculdade que, segundo esses autores, é inata ao ser humano:

Toda criança normal adquire uma gramática extremamente intrincada e abstrata, cujas propriedades são insuficientemente determinadas pelos dados disponíveis. Isto acontece com muita rapidez, sob condições que estão longe de serem ideais, e há pouca variação significativa entre as crianças, que podem diferir muito em inteligência e experiência. A busca de universais linguísticos essenciais é, com efeito, o estudo da *faculte de langage a priori*, que possibilita a aquisição da língua dentro de certas condições de tempo e acesso aos dados.

A posição inatista defendida por Chomsky possui como base dois argumentos principais. O primeiro diz respeito à criatividade observada na produção de novos enunciados: caso as crianças adquirissem uma língua por imitação, estariam muito limitadas ao uso estrito dos enunciados. Entretanto, com base em um número reduzido de enunciados, elas possuem a habilidade potencial de gerar um número sem fim de enunciados, além de serem também capazes de produzir enunciados nunca antes escutados.

O segundo argumento refere-se à capacidade que a criança possui, face a um *input*, de reconstruir a estrutura da língua. Assim, Chomsky postula a existência de uma Gramática Universal (GU), a qual se baseia em um número reduzido de princípios gerais, devendo estes serem suficientes para derivar as consequências de sistemas de regras elaboradas e específicas das línguas. Para o autor (1986, p. 153),

A GU consiste em vários subsistemas de princípios; tem a estrutura modular que se descobre regularmente na investigação dos sistemas cognitivos. Muitos destes princípios estão associados a parâmetros que têm de ser fixados pela experiência. Estes parâmetros devem ter a propriedade de serem fixados por evidência bastante simples, já que é esta que está disponível para a criança. Logo que os valores dos parâmetros estejam fixados, o sistema total está operativo.

Os gerativistas descrevem a GU em termos de **princípios** – que determinam a estrutura comum a todas as línguas, limitando as variações entre elas – e **parâmetros** – compreendidos como as variações inerentes das línguas naturais. A abordagem de Princípios e Parâmetros (P&P)⁹ constrói-se sob perspectiva inatista, o que equivale a dizer que tal modelo defende a existência de um conjunto de informações de natureza linguística que estão armazenadas geneticamente na criança, sendo a gramática internalizada por ela resultante do conjunto da GU com o conhecimento linguístico adquirido, conforme podemos observar na Fig. 3, apresentada a seguir:

⁹ A teoria de P&P acredita que, ao contrário de outras teorias que também assumem que a capacidade para a linguagem é inata, o aprendizado da linguagem independe da cognição ou de outras formas de aprendizado. Esse modelo procura encontrar respostas para dois pontos basilares: primeiramente, tenta explicar por que a aquisição se dá em um tempo relativamente curto, apresentando um processo uniforme e universal – o problema lógico da aquisição da linguagem; depois, procura elucidar por que as crianças adquirem a língua da forma como a adquirem – a questão do processo psicológico do desenvolvimento.



Figura 3 – Condições para a aquisição da linguagem de acordo com a Teoria Gerativa Clássica (Adaptado de MIOTO, 2000)

Os autores defendem que as crianças começam em um estado inicial, ou seja, um estado anterior à experiência, algo que é próprio da espécie humana. Segundo essa teoria, a aquisição da língua materna passa por uma série de estágios até atingir um estado estacionário, a gramática final, que pouco se altera e que parece ser atingido próximo à adolescência. A criança começa, então, no estágio inicial com uma mente aberta para qualquer língua humana. Para chegar a uma gramática alvo, ela precisa adquirir as propriedades específicas de sua língua, os chamados *parâmetros* os quais, como vimos, se dão somente em resposta às evidências do ambiente. A trajetória de domínio do sistema é construída aos poucos, gradualmente, apresentando diferentes estágios entre o momento inicial e a gramática final.

Diante de evidências de que as representações fonológicas infantis se diferenciam das representações dos adultos e também diante do entendimento entre os estudiosos da aquisição de que a criança possui dois léxicos, Kiparsky e Menn (1977) entendem que a criança dispõe de um léxico voltado à percepção e outro, à produção. Com base nesse entendimento, esses autores levam em conta, para a formulação de sua proposta, a seguir detalhada, diferenças que dizem respeito à compreensão e à produção infantil. Eles argumentam que as crianças possuem, durante o período de aquisição, dois tipos de regras, um em que estas são inventadas para simplificar as formas adultas, no qual são criadas condições para serem produzidas pelas crianças¹⁰; e outro em que há um conjunto de regras aprendidas correspondentes às regras da fonologia dos adultos.

Esses dois léxicos contemplam apenas elementos tidos como necessários para a criança produzir palavras distintas umas das outras. Tal divisão, segundo os autores, abrange uma trajetória entre formas fonéticas e fonológicas e um caminho de entrada entre formas fonéticas e a saída fonética criada pelas crianças. Essa

¹⁰ Durante o período de aquisição da língua, é comum observarmos substituições de sons de difícil articulação na fala de crianças por sons mais fáceis para a pronúncia.

proposta, cuja arquitetura encontra-se na Fig. 4, é representada por três camadas cujos status diferem entre si:

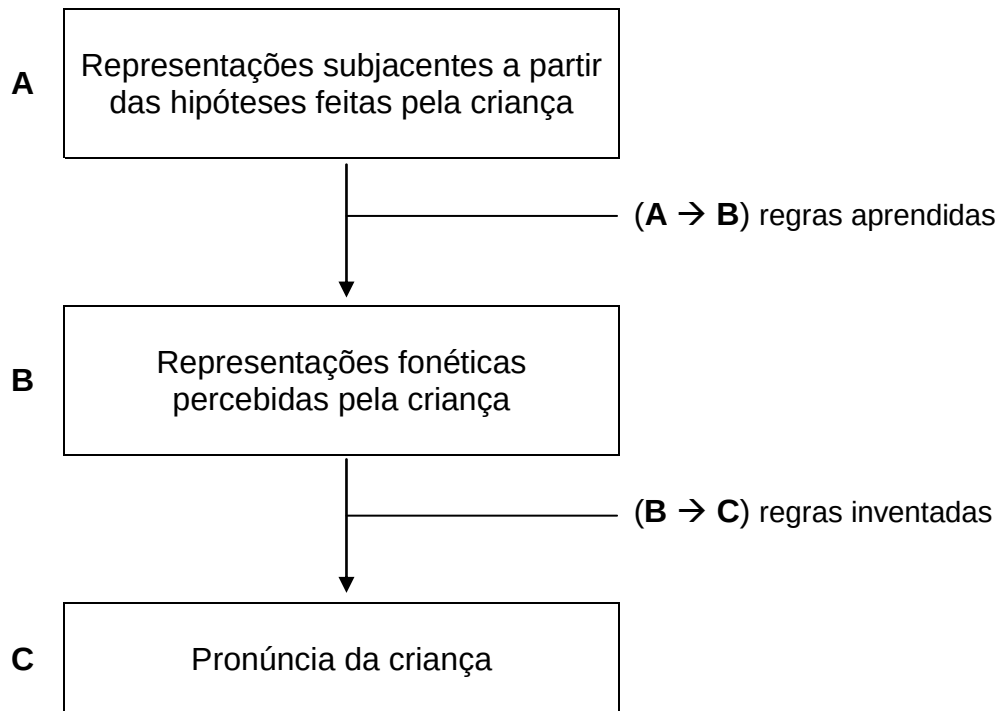


Figura 4 – Modelo de aquisição da fonologia segundo Kiparsky e Menn (1977)

Pela apresentação da Fig. 4, a camada **A** contém as representações subjacentes criadas pelas hipóteses das crianças a partir da percepção das formas adultas a elas disponíveis. Tais representações, em estágios iniciais da aquisição, coincidem com as verificadas no nível **B**, sendo estas responsáveis pelo armazenamento da representação fonética extraída da percepção da criança em relação ao *input*. Em outros termos, as formas fonéticas que as crianças ouvem são equivalentes às do sinal acústico. Isso implica afirmar que as representações subjacentes, em estágios iniciais de aquisição, não se diferenciam das representações fonéticas. Por sua vez, as regras incluídas em **C** – cuja representação diz respeito à pronúncia da criança, distinta, muitas vezes, daquela que consegue realizar – são diferentes das observadas na camada **B**.

É importante mencionarmos o entendimento dos autores quanto à habilidade das crianças de articulação e processamento a qual, no decurso do desenvolvimento, tende a se aperfeiçoar, não dependendo mais de regras inventadas como antes. Isso é uma evidência, segundo eles, de que as crianças estão adquirindo a fonologia dos adultos, estágio em que a diferença entre representações fonéticas (camada **B**) e formas de produção (camada **C**) torna-se menor, até desaparecer por completo. Ao final do processo, os sistemas **A** e **B** são entendidos por Kiparsky e Menn (op. cit) como distintos, e o sistema de regras que os liga encontra-se mais sofisticado. Em outras palavras, as representações fonológicas tornam-se mais distinta das representações fonéticas.

Frente à complexidade que implica aprender a falar, a criança precisa produzir formas que surgem a partir de experimentações guiadas pela própria capacidade inata para criar hipóteses. Sob esse enfoque, a aquisição da fonologia pode ser interpretada como um processo por meio do qual as crianças descobrem padrões norteados por princípios linguísticos. Estas, engajadas em uma *atividade de resolução de problemas já observável em estágios bem precoces do desenvolvimento* (KIPARSKY E MENN, p. 57), são vistas como sujeitos que constroem ativamente a gramática de sua língua.

Os autores ressaltam que é comum as crianças se depararem com duas situações problemáticas ao aprenderem a fonologia de sua língua. Uma diz respeito ao limite de capacidade fonética da criança à qual o *output* adulto deve se adequar. A outra se refere à dificuldade de aprender regularidades abstratas do sistema fonológico. Entretanto, segundo os autores, tais dificuldades deixam de constituir problemas quando considerada a capacidade inata a todas as crianças para a construção de gramáticas. Uma vez que elas vão adicionando e descartando regras às suas gramáticas provisórias, adquirir a fonologia revela, então, a plasticidade de um processo que, segundo Miranda (2008), pode ser observado a partir de sinais de reestruturação das representações subjacentes.

É importante mencionarmos que, durante o desenvolvimento cognitivo da criança, mudanças evolutivas importantes são verificadas em seu sistema linguístico, as quais evidenciam a (re) construção desse conhecimento. Uma vez que proporciona um modo para o entendimento do desenvolvimento das representações fonológicas infantis, relacionadas à aquisição do sistema fonológico

adulto, a proposta delineada nos parágrafos anteriores contempla a provisoriedade das representações fonológicas. Miranda (2012) entende que a proposta de flexibilização das representações fonológicas infantil tem de ser considerada em estudos que possuem como foco o desenvolvimento linguístico, uma vez que “a produção das crianças em fase de aquisição da linguagem, oral ou escrita, é pródiga em dados que revelam o caráter não permanente dessas representações”, como poderemos conferir na subseção seguinte, em que apresentamos resultados de dois estudos acerca da aquisição dos ditongos variáveis do PB [aj] e [ej].

2.1.4 Aquisição dos ditongos variáveis [aj] e [ej] do PB

Estudos sobre a aquisição dos ditongos decrescentes do PB são realmente escassos. Na literatura disponível, encontramos poucos trabalhos, entre eles, os de Bonilha (2000, 2007), que analisou a fala de crianças com idades entre 1:0 a 2:6 (anos:meses) com o objetivo de traçar um perfil de desenvolvimento fonológico dos ditongos do PB com base na Teoria da Otimidade¹¹ e na Teoria da Otimidade Conexionista; e o de Benayon (2006), cuja análise, pautada nos postulados da Fonologia de Uso e da Fonologia Probabilística, voltou-se à aquisição dos ditongos decrescentes na fala de crianças pré-escolares entre 2:0 a 4:6.

Bonilha (2000), partindo da proposição matoseana acerca da existência de um núcleo complexo, constatou que crianças muito cedo já adquirem estruturas do tipo CVV, como em ‘pai’, as quais aparecem logo após a estrutura CV, como em ‘pá’. No que diz respeito à ordem de emergência dos ditongos, a autora observou que as sequências vocálicas formadas pela vogal baixa /a/ são as primeiras a emergir, uma vez que estruturas do tipo [aw] e [aj] já são produzidas a partir de 1:0. Nesse mesmo período, surgem os ditongos constituídos pela vogal alta /i/, fato que levou a autora a concluir que “o ordenamento inicial do surgimento dos ditongos decrescentes está vinculado à aquisição do triângulo básico das vogais / a /, / i /, / u /” (2000, p. 116).

¹¹ De forma bastante sintetizada, a Teoria da Otimidade (T.O.) caracterizou-se por substituir as regras responsáveis por transformar representações subjacentes em formas fonéticas, como veremos na seção subsequente, pelas restrições violáveis, responsáveis pela escolha dos *outputs*. Estes não são gerados por meio da aplicação cumulativa de processos; são selecionados, porém, pelas restrições dentre um conjunto de *outputs* pré-definidos.

O comportamento das crianças em relação à aquisição dos ditongos fonéticos [aj], [ej] e [ow] foi também observado pela autora¹². Os dados mostraram que, em 170 possibilidades de realização de palavras que possuíam as estruturas [aj] e [ej], tais sequências nunca foram realizadas pelas crianças. Bonilha (op. cit.) verificou que o ditongo [ej] não foi produzido em nenhuma das 159 possibilidades de ocorrência, da mesma forma que, de 11 possibilidades de produção, a sequência [aj] não foi observada na fala das crianças, como é possível constatar na Tabela 1, reproduzida a seguir:

Tabela 1 – Possibilidade de realização e ocorrência dos ditongos fonéticos [aj] e [ej] segundo Bonilha (2000)

Idade	[aj]		[ej]	
	Possibilidade	Ocorrência	Possibilidade	Ocorrência
1:0 – 1:1	0	0	0	0
1:1 – 1:2	0	0	0	0
1:2 – 1:3	0	0	0	0
1:3 – 1:4	0	0	1	0
1:4 – 1:5	2	0	4	0
1:5 – 1:5	0	0	4	0
1:5 – 1:7	2	0	8	0
1:7 – 1:8	0	0	1	0
1:8 – 1:9	1	0	8	0
1:9 – 1:10	1	0	6	0
1:10 – 1:11	1	0	13	0
1:11 – 2:0	0	0	20	0
2:0 – 2:2	0	0	23	0
2:2 – 2:4	2	0	39	0
2:4 – 2:6	2	0	32	0
Total	11	0	159	0

Em seu estudo, Bonilha (op. cit.) chamou a atenção para o fato de que os ditongos seguidos de vogal, como em [tonea], para ‘torneira’, e [zia’dea] para ‘geladeira’, foram produzidos apenas com a vogal-base, em dados nos quais são observados segmentos adquiridos mais tardiamente, como a líquida não-lateral /l/. Em idades mais avançadas, quando essas consoantes juntamente com as palatais já são realizadas, as crianças continuam a produzir somente a vogal-base, o que revela a preferência por uma articulação mais simplificada. Para a autora, esses

¹² A análise dos ditongos variáveis não teve como base a Teoria da Otimidade.

exemplos mostram que a criança não realiza o glide nem mesmo antes de uma vogal que, conforme aponta a literatura da área, é um contexto inibidor para a monotongação. Segundo Bonilha (op. cit.), essa constatação para se constituir de um argumento à discussão de que os ditongos são formados por apenas uma vogal na subjacência, conforme defende Bisol (1989, 1994).

No que toca à aquisição dos ditongos fonéticos formados pela semivogal [j], a autora concluiu que, em conformidade com a proposta de Bisol (1994), a ser apresentada em detalhes na próxima subseção, esses constituintes silábicos parecem ser realmente formados por uma única vogal na subjacência, visto que, em fase de aquisição da linguagem, as crianças não realizaram foneticamente tais estruturas em 100% das previsões de ocorrência.

Benayon (2006)¹³ analisou a aquisição de núcleos complexos, baseando-se nos postulados da Fonologia de Uso e da Fonologia Probabilística. Relativamente à aquisição das sequências vocálicas variáveis [aj] e [ej], considerou 182 dados produzidos ao longo de 1 ano por 12 crianças nascidas no Estado do Rio de Janeiro, com idades entre 2:0 a 4:6 anos. A emergência dessas duas sequências vocálicas ocorreu a partir dos 3:7, conforme revelam os dados nas duas tabelas reproduzidas a seguir:

Tabela 2 – Monotongação de [ej] na fala de crianças conforme Benayon (2006)

Monotongação de [ej]								
Idades	2	2:3	2:7	3	3:3	3:7	4	4:6
Ocorrências	15/15	11/11	12/12	17/17	19/19	14/16	17/20	22/24
(%)	100	100	100	100	100	87,5	85	91,6

¹³ Em seu estudo, a autora não faz referência aos métodos de coleta dos dados nem mesmo explicita o tratamento, acústico ou por oitiva, dispensado a eles. O trabalho menciona apenas que as crianças foram submetidas a entrevistas individuais ao longo de 1 ano, nas quais tinham de proceder à nomeação de figuras como forma de obter *outputs* infantis.

Tabela 3 – Monotongação de [aj] na fala de crianças conforme Benayon (2006)

Monotongação de [aj]								
Idades	2	2:3	2:7	3	3:3	3:7	4	4:6
Ocorrências	5/5	5/5	3/3	4/4	6/6	6/6	7/8	9/11
(%)	100	100	100	100	100	100	87,5	81,8

Como registram os números dessas duas tabelas, as crianças investigadas começaram a produzir foneticamente o ditongo [ej] a partir de 3:7 e o ditongo [aj] por volta dos 4 anos. O trecho apresentado a seguir mostra a produção pela criança da semivogal do ditongo [ej]:

Dados de Cr 12

E: muito bem, e aqui Bia?

I: Bicoto

E: biscoito? É um feijão

I: *é feijão*

E: o que você tá cozinhando aí pra mim?

I: *feijão* com molango

Para justificar a variação encontrada nos dados, Benayon (op. cit.) diz que tanto a forma ditongada quanto a monotongada estariam armazenadas no nível abstrato das representações fonéticas das palavras, segundo os modelos teóricos que fundamentam o estudo. A autora argumenta que as vogais base [a, e] estariam estocadas primeiramente no nível abstrato, pelo fato de ser, como mostraram as Tabelas 2 e 3, a frequência dos ditongos fonéticos bem mais baixa. Também explica que, de acordo com os pressupostos teóricos da Fonologia Probabilística, a diferença entre os ditongos categóricos e os variáveis não deve ser atribuída à distinção da forma subjacente, a qual favorece, dependendo de sua estrutura, a regra de apagamento ou de inserção da semivogal nas representações fonéticas.

Levando em conta a baixa frequência dos ditongos fonéticos em seus dados, a autora sugere que a armazenagem do núcleo simples [a, e] ocorre primeiramente, uma vez que o núcleo CV é mais frequente que a estrutura CVV, e sua

armazenagem, como se disse, anterior à dos ditongos. Somam-se também a essa hipótese algumas evidências advindas de resultados de trabalhos sobre a multirepresentacionalidade das representações fonológicas, as quais parecem indicar que o inventário das estruturas fonológicas, na aquisição da linguagem, é gradualmente construído, com base em padrões recorrentes do sistema.

A autora, considerando os dados obtidos em seu estudo e também os de Bonilha (2000), questiona se *realmente os ditongos variáveis podem ser entendidos como núcleo complexo durante essa fase do processo aquisitivo* (p. 133). Benayon (op. cit.) acredita na hipótese de que na aquisição, em se considerando os ditongos fonéticos, o núcleo simples é inicialmente generalizado; depois desse período, poderá se firmar como representação central, emergindo o núcleo complexo em momentos posteriores.

Em relação à forma conduzida para obter os dados infantis utilizados na análise, de acordo com os exemplos evidenciados no trecho da conversa com **Cr 12**, consideramos, além de inadequada, pouco confiável, uma vez que demonstra a influência da entrevistadora, levando a criança a produzir a sequência [ej] em duas ocorrências na palavra [fejjaw]. Em virtude desses resultados, resolvemos investigar a fala de crianças pré-escolares com idade entre 5 e 6 anos, com o cuidado para que não fossem influenciadas em relação ao comportamento frente a palavras cujos nomes apresentam os ditongos variáveis. Os resultados dessa investigação podem ser conferidos em 4.2.

2.1.5 Proposta de representação subjacente dos ditongos decrescentes do PB segundo Bisol (1989, 1994)

Interpretações e análises distintas têm sido atribuídas aos ditongos do PB e aos elementos que constituem tais sequências vocálicas ao longo do tempo, sobretudo a partir dos estudos iniciados por Camara Jr.. Muitas dessas análises, algumas das quais abordadas no decorrer das subseções seguintes, revelam posições divergentes entre gramáticos, foneticistas e fonólogos. Como veremos neste trabalho, das pesquisas variacionistas, das recentes teorias fonológicas e dos estudos de aquisição oral e escrita, têm surgido análises provenientes da

investigação dessas sequências vocálicas, algumas delas tratando da representação fonológica dos ditongos variáveis, assunto do qual nos ocuparemos nesta subseção.

Bisol (1989), ao propor duas classes de ditongo em português – o pesado (verdadeiro) que vem associado a duas posições no *tier* da rima, e o leve (falso) que vem associado a uma posição apenas no *tier* –, propõe a existência de formas fonológicas distintas para cada um dos dois tipos de ditongo. Essa proposta ganha suporte da fonologia não-linear, que considera a sílaba um objeto multidimensional de sequências de segmentos organizados de forma hierárquica, como veremos a seguir, e também de resultados estatísticos advindos da observação da fala de brasileiros da Região Sul.

Antes de apresentarmos a proposta de Bisol (op. cit.), achamos necessário fazer uma breve menção à constituição da sílaba, uma vez que a composição do ditongo está intrinsecamente ligada a ela. De acordo com Selkirk (1982), a sílaba do português¹⁴ consiste em um ataque (A) e em uma rima (R); esta, por sua vez, consiste em um núcleo (Nu) e em uma coda (Co). À parte o Nu, essas categorias podem ser vazias. A vogal é o único elemento essencial à formação de uma sílaba, motivo por que ela constitui o núcleo dessa estrutura. Uma vez que o núcleo da sílaba do português deve ser ocupado obrigatoriamente por uma vogal, as consoantes que ficam às margens ocuparão posições de *onset* e/ou *coda*. De acordo com essa abordagem, a sílaba apresenta uma estrutura interna que pode ser representada como a que está na Fig. 5:

¹⁴ As línguas diferem quanto ao número de segmentos que é permitido em cada constituinte silábico. Por exemplo, existem línguas que permitem apenas um elemento no ataque e outro na rima; outras, porém, permitem dois segmentos no ataque, um no núcleo e até três segmentos na coda. Assim como há diferentes possibilidades de preenchimento de uma sílaba, há também diferentes teorias que fazem previsões acerca do relacionamento interno entre os elementos que compõem essa estrutura. São exemplos a Teoria Autossegmental e a Teoria Métrica cuja diferença, em linhas gerais, reside no fato de a primeira, conforme menciona Collischon (2005), prever um relacionamento equivalente entre os três elementos que compõem a sílaba, enquanto a segunda prever um relacionamento bem mais estreito entre a vogal do núcleo e a consoante da coda do que entre esta vogal e a consoante do ataque (p. 102). Ao longo deste trabalho, adotaremos os conceitos de sílaba fornecidos pela teoria métrica.

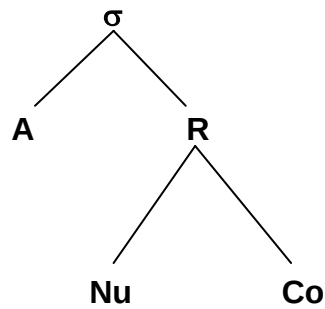


Figura 5 – Estrutura interna da sílaba segundo Selkirk (1982)

Camara Jr. (1977), em sua perspectiva estruturalista, diz que o núcleo poderá ainda dividir-se; nesse caso, constituindo-se de uma vogal silábica e de uma assilábica. A sequência de uma vogal silábica, /a/, /e/ e /o/, seguida de uma vogal assilábica, /i/ e /u/, é interpretada, por esse autor, como um ditongo decrescente. O segmento considerado uma vogal silábica é aquele que recebe proeminência acentual, podendo constituir uma sílaba independente. Processo igual não ocorre com a vogal assilábica, também chamada de semivogal ou *glide*, que se apoia à vogal silábica, não podendo constituir pico silábico.

Em relação aos ditongos decrescentes do PB, Bisol (1989) propõe duas estruturas para representá-los, uma para o ditongo pesado e outra para o ditongo leve, conforme mostram, respectivamente, as Figuras 6 e 7:

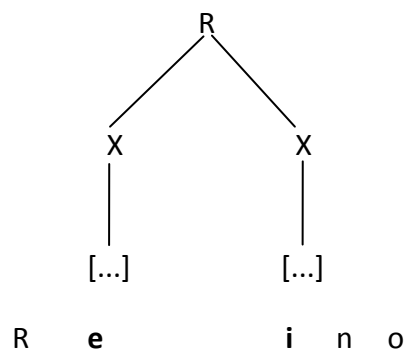


Figura 6 – Estrutura subjacente do ditongo pesado segundo Bisol (1989)

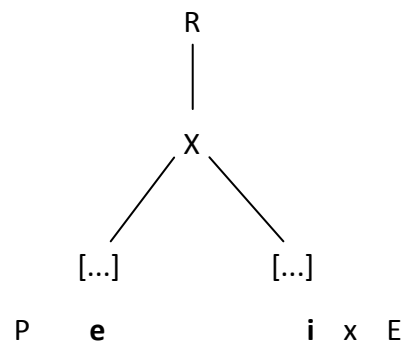


Figura 7 – Estrutura subjacente do ditongo leve segundo Bisol (1989)

Como pode ser conferido nessas duas figuras, o ditongo pesado, em *reino*, possui duas posições no *tier* (camada) da rima, razão pela qual constitui uma sílaba com coda, com o segundo elemento, [j], preservado. Por sua vez, o ditongo leve, em *peixe*, é constituído de rima simples, e sua semivogal, via de regra, não é preservada na fala. Ditongos dessa natureza, como em *caixa* e *peixe*, em oposição a *reino* e *pauta*, por exemplo, são criados, conforme propõe Bisol (op. cit.), no *tier* melódico por meio de processos assimilatórios, como mostraremos mais adiante. Para validar sua ideia, Bisol usa o argumento de que os ditongos verdadeiros formam pares mínimos com a vogal simples, conforme exemplos em (1a), o que, conseqüentemente, acarreta diferença de sentido; ditongos leves, por sua vez, alternam com a vogal simples sem, com isso, ocasionar alteração no sentido das palavras, como em (1b).

- | | | |
|-----------------|----------------|-----------------------------|
| (1a) lei ['lej] | caule ['kawli] | (1b) beira ['bejra ~ 'bera] |
| le ['le] | cale ['kali] | baixa ['bajfa ~ 'bafa] |

Tal proposta, em se tratando de ditongos leves, apresenta restrições. Apenas três contextos específicos envolvendo os grupos vocálicos [aj] e [ej] – as palatais /j/ e /ʒ/ e a vibrante simples /r/, como em (1b) – propiciariam o surgimento, em nível mais superficial, do glide [j]. O principal argumento usado pela autora parte da ideia de que diante dessas consoantes há flutuação do ditongo, podendo se fazer presente ou não, sem provocar alteração no significado da palavra, já que não ocupa lugar no *tier* esquelético.

A autora usa também como argumento a constatação de que, em relação ao contexto de palatal, é ainda observada, em alguns dialetos brasileiros, a produção oral de uma semivogal epentética de palavras em cuja grafia não se observa o ditongo, conforme exemplos em (2)¹⁵. Tal acréscimo é também constatado na escrita infantil, como poderá ser conferido ao longo do capítulo dedicado à apresentação dos dados.

- (2) vexame [ve'fami ~ vej'fami]
faxina [fa'fina ~ faj'fina]

Para Bisol (op. cit.), o apagamento em (1b) ou o acréscimo do glide em (2) é possível graças à presença da consoante palatal na sílaba seguinte à do ditongo. O segundo elemento do grupo vocálico é formado no *tier* melódico por um processo de assimilação, em que há espraçamento do traço alto presente nas palatais. De acordo com essa proposta,

Todo ditongo seguido de palatal possui uma só vogal na estrutura subjacente, criando-se o glide por um processo assimilatório que consiste no espraçamento do traço alto da palatal. Por conseguinte [pejxe] e [faxina] possuem rimas idênticas, pois o glide está ausente nas representações da estrutura profunda desses itens lexicais (p. 191).

Quando à frente do ambiente [ɾ], Bisol (op. cit.) igualmente atribui a [ej] status de ditongo leve, já que a alternância com a vogal simples – [ej ~ e] – pode ser verificada em palavras como [ˈbejɾa ~ ˈbera]. À época da apresentação da proposta, a autora valeu-se de duas linhas de pensamento para justificar a presença de uma só vogal na estrutura profunda, quais sejam, a análise por metátese e a por via da escala da sonoridade. Entretanto, como a própria autora reconheceu, essas análises apresentam problemas que as impedem de fornecer uma justificativa mais conclusiva como o faz para as consoantes palatais, razão por que não serão aqui referidas.

A autora recentemente propôs outra linha de pensamento para comprovar que, no ambiente de tepe, [ej] é igualmente um ditongo leve e cuja semivogal

¹⁵ Exemplos extraídos de Bisol (1994).

aparece por processos assimilatórios, usando como explicação raciocínio semelhante ao que apresentou para este ditongo antes das palatais. Desse ponto nos ocuparemos no final desta subseção.

Mais tarde, em Bisol (1994), o tema sobre a influência das palatais para o surgimento do glide epentético é retomado. Agora, porém, são somados à discussão dados estatísticos e também contribuições da Fonologia Autossegmental¹⁶, proposta por Clements (1991). Nesse artigo, a autora se limita à discussão da formação do glide diante apenas de consoantes palatais /j/ e /ɟ/, não referindo o contexto de vibrante simples ora mencionado. A partir de dados obtidos por informantes de Porto Alegre (RS)¹⁷, Bisol constatou que a ausência da semivogal diante das palatais /j/ e /ɟ/ ou vibrante simples /r/, face aos altos índices de supressão do glide, é de uso geral, razão que a levou, mais uma vez, a admitir que, diante de tais contextos, o ditongo constatado em diversas formas escritas é, na verdade, formado por uma só vogal na forma subjacente.

A autora também se ancorou em pressupostos fornecidos pela Fonologia Autossegmental proposta por Clements (op. cit.). Os segmentos, nessa perspectiva, são representados com uma organização interna, como ilustram as Figuras 8 e 9, mencionadas a fim de contrastar duas consoantes, uma fricativa coronal e uma fricativa palatal, respectivamente.

¹⁶ A abordagem proposta pela Fonologia Autossegmental difere do modelo proposto por Chomsky e Halle (1968) basicamente na maneira como cada um desses modelos concebe os traços. De acordo com a proposta desses autores, os traços são agrupados e formam matrizes sobre as quais agem as regras. Na abordagem da teoria autossegmental, as regras agem não mais sobre as matrizes e, sim, sobre os traços, que possuem status distintivo e ocupam um lugar próprio chamado *tier*. Os traços de um segmento, por meio de linhas de associações, podem se ligar a traços de outros segmentos, evidenciando os processos fonológicos que ocorrem.

¹⁷ Os dados dos quais Bisol se vale pertencem ao Projeto VARSUL (Variação Linguística Urbana do Sul do País), que possui como objetivo geral promover a descrição do português falado no Sul do Brasil. Está sediado em quatro Universidades do Sul do país: PUCRS, UFRGS, UFPR e UFSC.

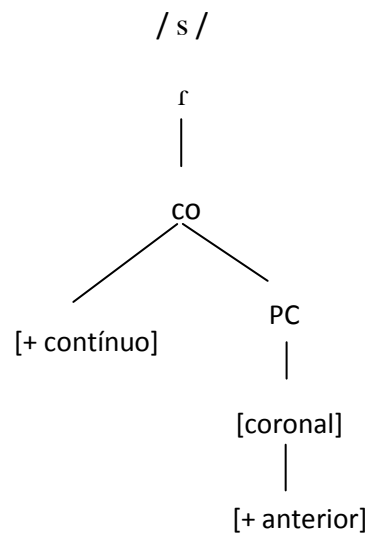


Figura 8 – Representação de uma consoante simples com base em Clements e Hume (1995)

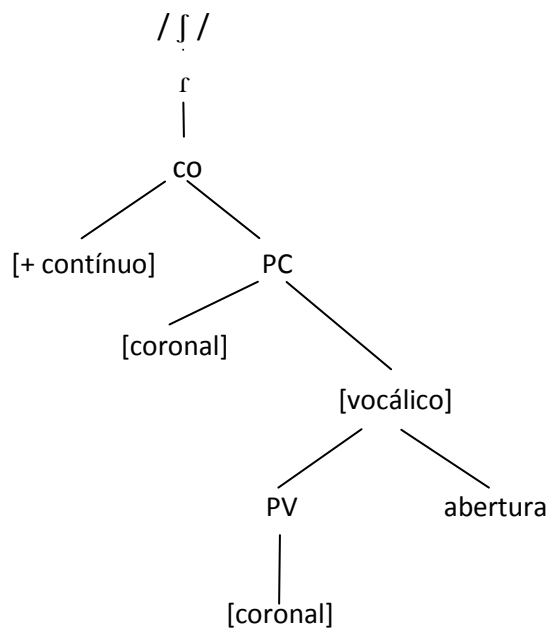


Figura 9 – Representação de uma consoante complexa com base em Clements e Hume (1995)

Clements e Hume (1995:253) dizem que um segmento simples é composto por apenas uma constrição oral, enquanto o complexo por, no mínimo, duas. Ao compararmos as duas estruturas apresentadas anteriormente, vemos que a expressa na Fig. 9, referente à consoante palatal /ʃ/, possui duas articulações orais,

ponto de consoante [coronal] e nó VOCÁLICO, o que a distingue da fricativa coronal /s/, a qual possui apenas um traço de articulação oral. É por essa razão que, para Bisol (1994), somente as consoantes complexas, e não as simples, oferecem condições para o espraio, o qual é responsável pelo surgimento do glide epentético. Nas palavras da autora,

A organização dos segmentos em traços hierarquizados como o modelo propõe oferece elementos que permitem captar a origem do glide epentético. Acrescente-se a isso a ideia implícita de que todo processo de assimilação consiste em espraio de traços. Com isso se pode dar conta do fato em exame: o nó VOCÁLICO que domina o [coronal] e abertura espraia para a esquerda, levando consigo os dominados, e como um legítimo processo de assimilação, cria um segmento. Eis aí a origem do glide (p. 132).

A origem do glide epentético é resultado, portanto, de uma operação como a que vem ilustrada na Fig.10:

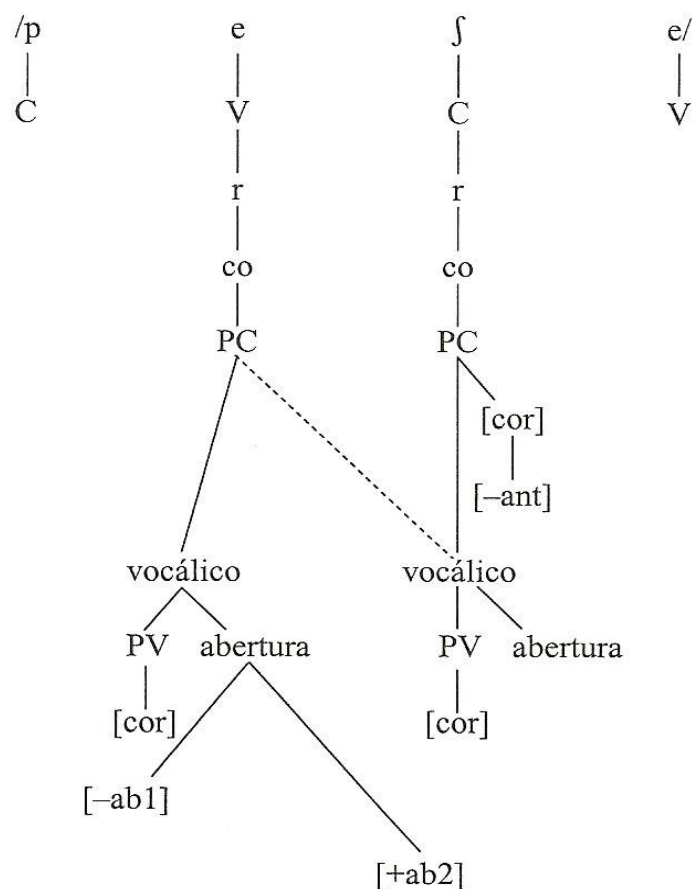


Figura 10 – Representação do espraio de VOCÁLICO segundo Bisol (1994)

Levando-se em consideração o fato de que assimilações ocorrem somente dentro de um plano, ou seja, entre elementos vizinhos estruturalmente, cada cadeia de elemento com o nó superior que a domina define um plano. Por conseguinte, o espriamento do VOCÁLICO se dá na direção de PC (ilustrado na Figura pelo pontilhado), sem atravessar linhas de associação.

Uma constatação feita por Bisol (1994) diz respeito à observação de que palavras que a escrita consagrou sem ditongo diante de palatal, como em ‘vexame’ e ‘fechar’, em oposição a ‘deixar’ e ‘paixão’, por exemplo, evidenciam, na fala, um ditongo como forma alternante de uma vogal apenas. Essa é uma evidência forte que a leva a admitir que as formas subjacentes de ‘vexame’ e ‘fechar’, assim como as de ‘deixar’ e ‘paixão’, não possuem a vogal alta responsável pelo glide. São, para a autora, palavras de estrutura subjacente de uma vogal apenas.

Ao longo da próxima seção, veremos que dados provenientes da escrita espontânea de crianças em fase de alfabetização revelam, além da supressão dessa semivogal, casos em que elas não apenas acrescentaram o grafema responsável pela semivogal como também o produziram foneticamente em palavras cujo contexto fonológico, segundo essa proposta, favorece o surgimento da semivogal. Tal fato, como poderemos conferir mais adiante, parece constituir-se também em argumento favorável à proposta de Bisol para o surgimento dos ditongos fonéticos nesses ambientes.

Em artigo de 1989, Bisol propôs que [ej], frente à vibrante simples, poderia igualmente ser interpretado como um ditongo fonético. Por falta de argumentos mais convincentes, como a própria autora reconheceu, a análise perdeu força explicativa, não sendo sequer retomada no artigo de 1994, como o fez para as palatais. Em Bisol (2012), é apresentada uma interpretação semelhante à fornecida para a formação do glide diante das palatais. Levando em conta agora a escala da sonoridade, segundo a qual as líquidas /l, ɾ/, juntamente com as vogais, formam a classe de sons que possui o traço vocálico, Bisol (op. cit) sugeriu que o glide observado diante de tal contexto é decorrente da expansão do traço vocálico que integra essa consoante.

A estrutura do ditongo /ej/ diante de tepe seria como a que representamos a seguir, na Fig. 11, em um processo de espraramento como o que foi desenvolvido anteriormente (cf. Fig. 10).

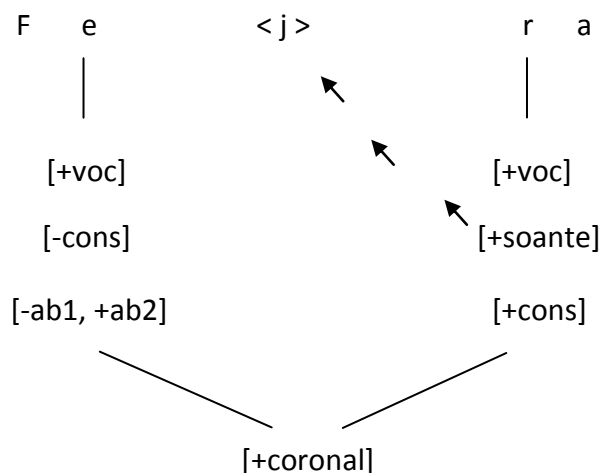


Figura 11 – Estrutura do ditongo flutuante diante de tepe segundo Bisol (2012)

A autora se vale de evidências encontradas na gramática do português, em variantes de outras línguas e também em processos percebidos na aquisição da linguagem, a fim de agregar à sua hipótese que realmente o traço vocálico presente na líquida é fator preponderante à origem do glide. Cita, por exemplo, o caso de ‘farol’, palavra do português em que a líquida lateral tende a se manifestar como glide posterior [w], [faɾow], mas que, diante de S-plural, converte-se em glide coronal, em concordância com a coronalidade de /s/.

Vale-se também de exemplos do espanhol, em cuja língua são encontrados vocábulos como ‘caita’ e ‘papei’, para ‘carta’ e ‘papel’, respectivamente, nos quais as líquidas /l/ e /ɾ/ realizam-se como glide [-post]. Do processo de aquisição da linguagem, vale-se de exemplos como [kavaɟu] e [paɟa], ‘cavalo’ e ‘para’, em que as líquidas /l/ e /ɾ/ tendem a se manifestar como vogal alta.

Em trabalho anterior (ADAMOLI, 2006) e, em decorrência deste (ADAMOLI & MIRANDA, 2010), embasados na proposta de Matzenauer (1995) sobre a existência na estrutura das líquidas de um nó VOCÁLICO, propusemos uma hipótese semelhante à de Bisol para explicarmos a inserção do grafema ‘i’ em dados

ortográficos produzidos por crianças em fase de apropriação da escrita, por exemplo, como em ‘morreiram’. Sugerimos que, nesse caso, a motivação para a inserção de tal grafema seria decorrente da influência do conhecimento fonológico da criança sobre o comportamento de [ej] diante de [r] acionado para grafar essa estrutura.

2.1.6 Considerações finais do capítulo

Como visto na primeira subseção deste capítulo, de acordo com a proposta gerativista, uma única representação subjacente, por meio da aplicação serial de regras fonológicas, pode derivar representações superficiais distintas para uma dada palavra, como é o caso de ‘noite’, exemplo que serviu para ilustrar diferentes *outputs*. Nas subseções seguintes, vimos que Bisol (1989, 1994), dadas as evidências empíricas e o auxílio de teorias fonológicas não lineares, crê que os ditongos fonéticos, seguidos de palatal ou vibrante simples, são representados na subjacência por apenas uma única vogal, ao contrário dos fonológicos, que estão representados por uma sequência de vogais, sendo os primeiros criados por processos assimilatórios. Os dados de aquisição de Bonilha (2000) e Benayon (2006) sinalizam em direção à hipótese proposta por Bisol (op. cit.) e reforçam, em nosso entendimento, a necessidade de se averiguar a aquisição das sequências variáveis [aj] e [ej] do PB.

Assim, com o final desta seção, acreditamos ter fornecido aporte teórico fonológico e de aquisição necessário para a investigação que pretendemos realizar nesta tese. Uma vez que este trabalho possui, como um de seus objetivos específicos, comparar a produção oral de [aj] e [ej] com a escrita de ‘ai’ e ‘ei’ de um grupo de crianças durante os seus dois primeiros anos de escolarização, será necessário, portanto, fazermos algumas considerações sobre o período em que a criança começa a ter contato formalmente com a escrita em ambiente escolar. A esse respeito tratará a seção a seguir.

2.2 Aquisição da escrita

De acordo com os preceitos inatistas de Chomsky e Halle (1968), o ser humano já nasce com propriedades biológicas que lhe permitem desenvolver tipos específicos de gramática, o que parece ser ponto pacífico entre os linguistas. De importância crucial para as discussões concernentes à aquisição da linguagem, a proposição chomskiana não contempla, de acordo com o que mencionou Kato (2002, p. 101), a aquisição da escrita, por não ser esta, obviamente, inata ao homem. Não podemos desconsiderar que, ao aprender a escrever, as crianças se apoiam, entre outros tipos de conhecimento – como os morfológicos, sintáticos, discursivos, textuais –, também naqueles que possui inconscientemente sobre o seu sistema fonético e fonológico, empregando-os, inclusive, como ponto de ancoragem durante o período mais inicial de aprendizagem da escrita.

Dentre os estudos que se dedicam à compreensão do complexo mundo da escrita inicial, os que estabelecem conexões entre o conhecimento fonético, fonológico e ortográfico têm trazido não apenas contribuições significativas para a compreensão do processo de aquisição da escrita, mas também para a discussão, a partir de dados relacionados à ortografia, de parâmetros relativos à fonética e à fonologia (cf. ABAURRE, 1987, 1988, 1999; CUNHA, 2004, 2010; VELOSO, 2006; ROMBALDI, 2011; MIRANDA, 2010, 2012; entre outros).

Tendo em vista o que referimos nos dois parágrafos anteriores e considerando o objetivo geral deste estudo, julgamos necessário apresentar alguns pressupostos teóricos que estarão não só subjacentes ao desenvolvimento deste estudo, como também o subsidiarão quando de explicações de episódios de escrita envolvendo a grafia dos ditongos variáveis. Sendo assim, a presente seção e as subseções que dela decorrem têm o objetivo principal de apresentar, de forma sintetizada, resultados de estudos que evidenciam conexões entre a aprendizagem da escrita e o conhecimento fonético e fonológico subjacente da criança. Antes, porém, de passarmos à caracterização desses estudos, achamos por bem expormos a concepção que temos da criança em fase de alfabetização e dos desvios ortográficos por elas cometidos em seus primeiros enunciados escritos.

2.2.1 A compreensão do processo de aquisição da escrita sob a ótica do construtivismo

Ferreiro e Teberosky (1979 [1999]) apresentaram, na década de 80, a partir de resultados de pesquisas com crianças argentinas, uma nova abordagem para tratar os estudos em leitura e escrita no campo da alfabetização, entendendo-a como um processo ininterrupto de desenvolvimento, muito por conta do impacto do gerativismo de Chomsky (1974, 1976) e também dos estudos lógico-matemáticos e físicos de Piaget (1972, 1978)¹⁸, de cujas propostas teóricas em voga à época extraíram subsídios para implantação daquilo que passaram a chamar de *Psicogênese da Língua Escrita*. As abordagens anteriores a essa nova proposta, segundo mencionam as autoras, ou enfocavam os métodos de ensino ou as capacidades/aptidões necessárias para a aprendizagem da leitura e da escrita. Houve, então, uma mudança de tal foco, de modo que Ferreiro e Teberosky (op. cit.) passaram a defender a importância de se levar em conta os processos de aprendizagem das crianças.

A proposta psicogenética desenvolvida por Piaget não teve, conforme Coll (1992), a pretensão de ser uma teoria de aprendizagem, mas, contrariando essa intenção, acabou se tornando uma das mais importantes diretrizes assumidas no campo da aprendizagem escolar por alguns países, dentre os quais o Brasil¹⁹. É válida aqui uma nota: a proposta piagetiana não se refere a uma área em particular; ao contrário, ela possibilita, a campos investigativos diversos, a compreensão de maneiras distintas de aquisição de conhecimento. Voltando-se à área da escrita infantil em especial, ela nos permite conceber a escrita como objeto de

¹⁸ De forma muito sintetizada, o desenvolvimento humano, de acordo com Piaget (1969), pode ser concebido como resultante de uma conjunção de fatores intervenientes e complementares entre si, como o processo de maturação, a vida em sociedade, a experiência com o meio e, fundamentalmente, a equilíbrio do organismo com o seu entorno. Desses processos, entretanto, o último se torna capital para essa teoria justamente porque é por meio dele que acontece a aprendizagem e no qual dois mecanismos distintos, mas indissociáveis, estão implicados: a *assimilação* (integração de informações novas a estruturas cognitivas prévias, podendo estas permanecer inalteradas ou sofrer processos de acomodação com o objetivo de resolver possíveis conflitos cognitivos decorrentes das discrepâncias entre elas e as novas informações) e a *acomodação* (capacidade de transformação da estrutura mental anterior no novo objeto do conhecimento).

¹⁹ Acreditou-se na hipótese de que essa visão ajudaria a minimizar os problemas educacionais relacionados à alfabetização na América Latina. Porém, ao menos aqui no Brasil, essa expectativa não se confirmou, já que, por meio de diferentes avaliações realizadas ao longo desses últimos anos com os estudantes brasileiros, um baixo desempenho na educação básica tem sido observado.

conhecimento, e o sujeito da aprendizagem, como sujeito cognoscente – a criança em fase de aquisição da escrita.

Mesmo que sobre a proposta adotada por Ferreiro e Teberosky (op. cit.) tenham recaído muitas críticas²⁰, não podemos negar que a elas muito se devem os avanços na área da alfabetização. Uma das contribuições dessas autoras reside na constatação de que, antes mesmo de efetivamente entrar em contato com a escrita na escola, a criança já traz consigo informações acerca do sistema notacional do qual irá se apropriar, noções essas adquiridas das situações diversas nas quais está inserida. Atestaram, além disso, que a aprendizagem da escrita é marcada por estágios²¹ anteriores ao ingresso na escola.

A proposta construtivista forneceu uma interpretação também inovadora à maneira como a criança é vista no processo, atribuindo-lhe um papel de destaque. O objeto principal dos estudos de Ferreiro e Teberosky (op. cit.) é a compreensão do desenvolvimento das conceituações infantis sobre a escrita, não tratando especificamente da aquisição ortográfica. Como as próprias autoras afirmam, a criança é concebida como alguém que procura dar sentido aos acontecimentos à sua volta e responder a conflitos diante dos quais se encontra. Ao contrário do que Chomsky (1986) propusera para a aquisição da linguagem, em que a criança partiria de um estado inicial (S0) e a aquisição da linguagem se daria gradualmente, a criança, para Ferreiro e Teberosky (op. cit.), não parte do zero em relação à aquisição da escrita: vale-se de informações que foram se construindo ao longo de sua existência e a partir das quais cria pontes para novas aprendizagens.

Subjacente a essa ideia, portanto, está a compreensão de que o aprendiz de escrita é um sujeito ativo nesse processo; ele extrai informações de suas

²⁰ Segundo Gontijo (2008, p. 21) uma dessas críticas, e talvez a maior delas, se deva aos estágios desenvolvimentais (apresentados na nota seguinte) na aquisição da escrita, os quais seriam comuns a todas as crianças. Além dessa crítica, também destacamos a negação aos métodos de ensino que passaram a ser vistos como prejudiciais ao desenvolvimento da escrita. É importante mencionarmos, igualmente, que uma das possíveis causas para o insucesso da proposta pedagógica embasada pelas ideias de Jean Piaget seria a possibilidade de tal proposta não ter sido/ser adequadamente compreendida e/ou aplicada pelos professores que optaram por adotá-la.

²¹ Sintetizando ao máximo tais estágios, o conjunto de hipóteses formuladas pelas crianças, chamado por Ferreiro e Teberosky (1999) de níveis de conceitualização, é categorizado desta forma: (i) (pré-silábico) distinção entre o icônico e não-icônico; (ii) (pré-silábico) exigência de quantidade mínima e variedade de caracteres. A diferença do nível 1 para o 2 reside basicamente no fato de que, neste, a criança utiliza letras; (iii) hipótese silábica; (iv) hipótese silábica-alfabética; e (v) hipótese alfabética. O processo de (re)construção do conhecimento da escrita é percebido do início (nível 1) ao fim (nível 5) por meio da interação da criança com a escrita.

experiências, o que reafirma, como dito antes, o seu papel de protagonista no processo de aprendizagem. O conhecimento, entendido como produto construído em contextos sociais determinados (COLL, 1992) e decorrente da prática infantil com o seu entorno, é concebido como uma aquisição²² e não, pois, como um dado inicial.

À medida que é exposta à escolarização e começa a compreender o funcionamento do sistema gráfico de sua língua, a criança se depara inicialmente com semelhanças entre aquilo que fala/escuta com o que escreve. Sabemos igualmente que é uma questão de tempo, porém, a se dar conta de que esta relação por ela estabelecida nem sempre será feita de maneira direta. Esse momento de tomada de consciência é importante à medida que passa a observar as regularidades e sub-regularidades do sistema ortográfico que está adquirindo. No entendimento de Teberosky e Colomer (2003), as crianças, segundo essa visão, constroem suas respostas no decorrer do processo de aprendizagem, sempre que situações-problemas lhes são postas à prova. Elas podem, por exemplo, seguir caminhos que talvez as levem ao acerto; podem, também, ser levadas a cometer generalizações equivocadas, a partir das quais, muitas vezes, podem ser evidenciados erros ortográficos.

Os erros – que estão por trás do processo de aquisição da escrita – não são bem aceitos na prática pedagógica, sendo considerados por muitos professores alfabetizadores como problemas de ortografia. Longe, porém, de constituir problemas, erros ortográficos infantis são por nós entendidos, e também por aqueles que neles veem um campo privilegiado para investigação, como intrínsecos e comuns ao processo de aprendizagem da escrita. Por indicar hipóteses formuladas pelas crianças para chegarem a acertos futuros, tais desvios são, portanto, interpretados como construtivos, como poderemos comprovar mais adiante, por meio de alguns casos de transgressão ortográfica relativa aos grupos vocálicos em foco neste estudo.

²² A essa altura, o leitor deve ter percebido que os termos *aquisição* e *aprendizagem da escrita* estão sendo usados neste trabalho de forma equivalente.

2.2.2 Dados variacionistas e ortográficos dos ditongos variáveis [aj] e [ej] do PB

Como mencionado em 2.1.3, a fala adulta é *input* para a criança que está adquirindo a linguagem, sendo, em consequência disso, esperado um comportamento linguístico da criança semelhante ao da comunidade na qual se encontra inserida. Assim, resultados advindos da observação dos *outputs* dos adultos podem propiciar um melhor entendimento para aquilo que constatamos nas produções fonéticas das crianças no que toca à realização dos dois ditongos em foco. Considerando o que acabamos de aludir, trazemos nesta seção, além de referências a alguns estudos variacionistas sobre os ditongos analisados neste trabalho, também resultados obtidos da produção ortográfica em contexto escolar, uma vez que acreditamos que alguns esclarecimentos sobre essa relação se fazem necessários, para melhor entendermos as representações infantis quanto à produção oral e ortografia dessas estruturas silábicas.

A aprendizagem da escrita, como sabemos, é posterior à da fala e, de modo geral, é próximo aos cinco ou seis anos que a criança passa a ter um contato mais sistemático com a escrita, período em que começa a frequentar a escola. Abaurre (1987) afirma que, de modo geral, as crianças recorrem realmente à oralidade para construir hipóteses sobre a escrita, mas ressalta que o que as aguarda é mais complexo do que escrever a própria fala e salienta que essa complexidade é percebida logo no início do processo de alfabetização. Moreira e Pontecorvo (1996), nessa direção, mencionam que

Tendo construído a hipótese alfabética, a criança já esteve exposta a informações suficientes sobre letras e sons para reconhecer que as unidades e sequências fônicas não são escritas tal como são percebidas através do *input* oral. Com a acuidade com que percebe os sons da fala – que também depende da pouca interferência da representação escrita da língua –, é evidente que a criança, assim como identifica diferenças sutis entre sons, também reconhece na fala a alofonia, as junturas e as variações morfo-fonêmicas delas resultantes, para não falar de todas as outras características não incorporadas pela escrita: acento, ritmo, entonação, intensidade, timbre, altura. Assim, falar que a criança tenta traduzir a pronúncia em grafias é, no mínimo, uma ingenuidade (p. 119).

Abaurre (1999) acrescenta ainda que *a modalidade escrita é autônoma em relação à modalidade oral, mas, em certas circunstâncias, pode haver uma interação entre os fatos da oralidade e as formas que assume a escrita* (p. 174). No entendimento da autora, essa hipótese prediz a possibilidade de algum “vazamento” da oralidade para a escrita, algo que pode escapar às intenções e ao controle das crianças. Essa hipótese explicativa nos parece apropriada para justificarmos os casos de escrita não convencional em que as semivogais dos ditongos variáveis ‘ai’ e ‘ei’ deixaram de ser grafadas pelas crianças em estágios iniciais de escolarização, como veremos no capítulo IV.

Para entendermos melhor como podem esses vazamentos se manifestar na escrita das crianças, é preciso entender igualmente a performance oral dos adultos em relação à produção dos ditongos variáveis do PB que foi, sobretudo nessas últimas três décadas, observada e analisada por vários autores (MENEGUINI, 1983; VEADO, 1983; CABREIRA, 1996; PAIVA, 1996; SILVA, 1997; ARAÚJO, 2000; LOPES, 2002; AMARAL, 2005; TOLEDO, 2010; entre outros). Os resultados dessas pesquisas, acreditamos, ainda que apresentem divergências²³ quando confrontados, têm propiciado um melhor entendimento na identificação do fenômeno da monotongação de [aj], [ej] e [ow] no português falado em diferentes áreas geográficas do Brasil.

É consensual o fato de 3 dos 11²⁴ ditongos decrescentes previstos por Camara Jr. (1969) – [aj], [ej] e [ow] – sofrerem processo de monotongação em ambientes fonológicos determinados. Nos demais grupos vocálicos, naqueles que consideramos como verdadeiros (cf. BISOL, 1989, 1994), as semivogais [j] e [w] são, via de regra, preservadas. Em geral, observa-se que a supressão de [ej] é bem mais discutida, justamente por ser este segmento condicionado por um contexto fonológico seguinte diferenciado dos outros dois, como será conferido em seguida. Por meio do que essas pesquisas nos mostram, a omissão da semivogal posterior

²³ A divergência a que nos referimos diz respeito à interferência da variável *tonicidade* na supressão das semivogais. Relativamente ao ditongo [ej], Meneghini (1983) e Amaral (2005) mencionaram que tal fator apresenta influência para a monotongação, no sentido de as sílabas átonas motivarem o processo. Também Araújo (2000) observou a relevância dessa variável, embora, ao contrário dos outros autores, os seus resultados indicarem as sílabas tônicas como responsáveis pela perda da semivogal. Paiva (1996) e Cabreira (1996), por sua vez, concluíram que tal variável não apresenta relevância para a supressão da semivogal [j].

²⁴ Os ditongos previstos por Camara Júnior (1969) são: **aj** – mais; **aw** – pau; **ej** – rei; **ew** – leu; **ej** – réis; **ew** – réu; **oj** – boi; **iw** – sorriu; **oj** – dói; **ow** – louça; **uj** – fui; **ow** – sol.

[w] e da anterior [j] deve ser analisada como processos distintos, uma vez que o cancelamento de [j] é bem mais restrito do que a supressão da semivogal de [w].

Ao observar o perfil do comportamento desses dois elementos estruturais, Paiva (1996), Meneghini (1983) e Cabreira (1996) constataram um caráter de maior disseminação da redução do ditongo [ow], em se comparando à supressão da semivogal de [ej]. Prova disso advém da diferença considerável entre a percentagem de supressão de [w] e [j]: enquanto esta apresentou uma média de 65% de redução, aquela chegou a ultrapassar 96% na fala dos sujeitos entrevistados.

De maneira geral, as pesquisas variacionistas apontam que o fenômeno da monotongação é preponderantemente condicionado por fatores linguísticos. Em relação a [ej], o contexto seguinte é decisivo para a não produção fonética de [j], cuja frequência de monotongação, em comparação aos demais, é maior do que a de [aj] e menor do que a de [ow]. Tal comportamento se deve, sobretudo, a particularidades dessas sequências vocálicas, quais sejam: (i) [ow] pode perder sua semivogal em todos os ambientes fonológicos; (ii) [ej] reduz-se a [e] principalmente diante de três contextos; (iii) e [aj] apresenta variação principalmente diante de um ambiente fonológico.

De acordo com os resultados variacionistas, o ditongo [ej] pode reduzir-se diante dos seguintes contextos, como mostram alguns exemplos expressos no Quadro 1:

Contexto	Forma com ditongo		Forma sem ditongo		Forma gráfica
/r/	[ˈfejra]	~	[ˈfera]	–	feira
/j/	[ˈpejfe]	~	[ˈpefe]	–	peixe
/ʒ/	[ˈkejʒo]	~	[ˈkeʒo]	–	queijo
/m/	[kejˈmow]	~	[keˈmow]	–	queimou
/n/	[ˈtrejno]	~	[ˈtreno]	–	treino
/vogal/	[ˈmeja]	~	[ˈmea]	–	meia
/t/	[koˈlejta]	~	[koˈleta]	–	colheita
/g/	[maˈtejga]	~	[mãˈtega]	–	manteiga

Quadro 1 – Contextos fonológicos em que [ej] sofre monotongação

Ao contrário das consoantes /ʃ/, /ʒ/ e /ʀ/, em que se verifica uma abundância de palavras com esses contextos, com /m/, /n/ e /l/ observa-se movimento contrário, como em [ˈtreno], [keˈmow] e [koʎeta]²⁵, em que a monotongação parece ocorrer apenas nessas palavras. Vale destacar que a monotongação de [ej] diante de [g]²⁶ é verificada apenas na palavra ‘manteiga’.

Dentre os três ditongos variáveis, [aj] é o que menos sofre redução na fala. Quanto à supressão da semivogal no português brasileiro, as palatais /j/ e /ʒ/ são as únicas consoantes frentes às quais se observa a monotongação desse grupo vocálico, como expressam os exemplos em (3).

(3) [ˈkajʃa ~ ˈkaʃa] – caixa

[ˈfajʃa ~ ˈfaʃa] – faixa

[sajˈʒɛ ~ saˈʒɛ] – saijé

Comparando-se a performance oral dos falantes do PB com o desempenho ortográfico de crianças em período de alfabetização, constatamos que o comportamento desses ditongos não é diferente. Estudos como os de Hora (2007), Hora e Ribeiro (2006), Adamoli (2006), Mollica (1998), Alvarenga et al. (1989) e Tasca (2002), ao analisarem essas sequências em dados ortográficos de alunos pertencentes a séries iniciais, evidenciaram similaridades em relação ao comportamento desses ditongos na fala. Como visto anteriormente, as pesquisas variacionistas mostraram a forte tendência de as consoantes /j/, /ʒ/ e /ʀ/ se correlacionarem estritamente com a aplicação da regra da monotongação diante de [ej] e, no caso de /aj/, da consoante /j/ e /ʒ/.

²⁵ Forma fonética escutada com frequência, e especialmente, em programas ligados ao meio rural, como o Globo Rural, por exemplo.

²⁶ Paiva (1996, p. 226) menciona que, quanto à palavra “manteiga”, “em outras palavras com contexto velar, a supressão é bloqueada, como em /seku/, seiko, e /megu/, meigo”. Diz a autora que a redução de [ej] nessa palavra parece decorrer de sua peculiaridade etimológica, a qual data do período pré-românico, apresentando sempre forte variação dialetal entre presença/ausência da semivogal.

Em dados de escrita, os resultados por nós obtidos anteriormente (cf. ADAMOLI, 2006)²⁷ revelaram, pelos índices de supressão das semivogais, que essas consoantes também constituíram os principais contextos para a perda da semivogal nos textos infantis analisados e, ratificando aquilo que estudos variacionistas apontam, a consoante /r/ foi a que mais propiciou a supressão da semivogal desse ditongo, seguida de /j/ e /z/, sobretudo nos dados extraídos de produções textuais de alunos do 1º ano.

O trabalho com amostras de textos produzidos de maneira espontânea por crianças em seus primeiros anos escolares tem-nos mostrado interessantes estratégias empregadas para grafarem os ditongos variáveis 'ai' e 'ei' quer quanto à supressão, quer quanto ao acréscimo da semivogal que os integra. Os momentos conflitantes diante dos quais se deparam os aprendizes, materializados nos textos por meio de registros não convencionais, são inerentes ao processo de aquisição da escrita e, a nosso ver, muito têm a nos dizer.

Estudos que se ocupam desse tema (ADAMOLI, 2006; HORA, 2007; HORA & RIBEIRO, 2006; TASCA, 2002; MOLICA, 1998; entre outros) têm observado uma frequência relativamente alta da redução de ambos os grupos vocálicos frente a três principais contextos fonológicos, quais sejam: /r/, /j/ – som da língua representado pelos grafemas 'x' e 'ch' – e /z/ – som representado pelos grafemas 'j' e 'g' –, o que demonstra ser este um aspecto ortográfico problemático para as crianças em geral. A grande maioria dos textos redigidos no primeiro ano do ensino fundamental mostrou a preferência das crianças em não grafarem os dois ditongos, revelando grande similaridade entre o fonema e o grafema que o representam.

Dada a grande similaridade com as manifestações orais dos ditongos fonéticos pelos falantes do PB, os episódios de escrita apontados nos textos infantis permitem-nos atribuí-los, nesse primeiro momento da aprendizagem escolar, à decorrência de vazamentos da oralidade para a escrita, tal qual mencionou Abaurre

²⁷ O estudo de Adamoli (2006) analisou e descreveu o processo de aquisição gráfica dos ditongos orais mediais a partir da análise de aproximadamente 950 textos produzidos de forma espontânea por crianças de 1ª e 2ª série do ensino fundamental de uma escola pública e de uma particular da cidade de Pelotas, RS. As conclusões a que chegamos neste trabalho foram possíveis devido aos resultados estatísticos obtidos por meio da utilização do programa computacional VARBRUL, que selecionou as variáveis linguísticas e extralinguísticas relevantes na pesquisa quanto aos ditongos [ej] e [ow]. Por razões operacionais, o ditongo [aj] não foi submetido à análise do programa, dado o pouco número de palavras encontradas nos textos infantis que apresentaram essa sequência vocálica.

(1999), fugindo, portanto, às intenções e ao controle das crianças. A observação nos textos que serviram de base para o estudo da dissertação de mestrado mostrou-nos também a existência de outro tipo de dado, relativo à inserção do grafema ‘i’ em palavras nas quais não constatamos a presença do ditongo, encontrado nos textos produzidos por crianças do 2º ano escolar, contudo em menor quantidade quando comparado aos casos de supressão, como poderemos conferir a seguir. Vale mencionar que não é a percentagem de erros relevante para que as escolhas ortográficas das crianças no momento da escrita dos grafemas ‘ai’ e ‘ei’ possam ser observadas, mas a qualidade desse tipo erro.

Em etapas posteriores (especialmente no segundo ano escolar), por meio de tentativas de correção dos erros de transcrição da fala, as crianças começam a atentar para diferenças existentes entre fala e escrita, sendo levadas, muitas vezes, a cometer outros tipos de grafias não convencionais, para os quais aplicam a contextos indevidos uma regra já percebida a essa altura do processo de escolarização, como revelam alguns exemplos extraídos do *corpus* da dissertação de mestrado: *peicharão*, *feixar* e *morreiram*. Mesmo que grafias como essas não estejam respaldadas pela norma ortográfica, chamamos a atenção para o fato de que as crianças que cometem erros como esses parecem reconhecer os contextos fonológicos frente aos quais os ditongos ‘ai’ e ‘ei’ podem ser grafados.

Essa possibilidade nos leva a pensar nas possíveis razões que levaram à produção de grafias não convencionais como as apresentadas, em que o aprendiz insere vogais em palavras nas quais elas são, usualmente, suprimidas na oralidade. De um ponto de vista mais amplo sobre o processo de aquisição da escrita, considerando especificamente o fenômeno da supergeneralização, podemos adicionar à explicação fonológica – que, como mostramos em 2.1.5, nos permite compreender por que as inserções ocorrem antes de /j/ e /r/²⁸ – a ideia de que também influências que advêm das práticas de letramento podem ser responsáveis pela produção de dados como esse, uma vez que a criança, por ter inferido a regra segundo a qual o ditongo não é pronunciado, mas grafado em contextos tais, estende-a a ambientes possíveis de acordo com a fonologia, porém proibidos pela ortografia.

²⁸ Além de /j/, essas são as consoantes que apresentam dupla articulação.

As ocorrências desse tipo de supergeneralização na escrita são reduzidas quando confrontadas com as de apagamento da semivogal, mas essa constatação não nos impede de interpretar tais desvios como um indicativo de que os alunos estão passando por processos evolutivos na aquisição gradativa das formas convencionais de se grafarem os ditongos, um momento particularmente importante para a escrita correta dessas estruturas em etapas subsequentes. Esses dados se mostram importantes em nosso estudo à medida que parecem indicar que, dada a similaridade entre os contextos fonológicos e também os percentuais de monotongação, em um primeiro momento, quando as crianças começam a se apropriar das convenções ortográficas estabelecidas pelo processo escolar, o seu conhecimento fonético e fonológico é acionado para grafarem palavras que apresentam tais sequências vocálicas.

2.2.4 Relação entre fonologia e ortografia

Conforme anunciado na introdução (p. 19), o objetivo geral deste estudo é o de descrever a produção oral e escrita dos ditongos variáveis ‘ai’ e ‘ei’ por crianças das séries iniciais e, a partir da comparação do material empírico obtido e das conexões encontradas, fornecer argumentos às discussões sobre a representação fonológica de tais sequências vocálicas do PB, bem como à proposta de reestruturação nas representações fonológicas infantis. A influência da escrita sobre as representações fonológicas proposta por este estudo não é um tema inédito. O assunto já foi motivo de investigação em pesquisas não só com dados do português brasileiro, mas também com dados do português europeu, dentre as quais citamos, respectivamente, a de Abaurre (2011)²⁹ e a de Veloso (2007), ambos focalizados a seguir.

Em outros momentos deste trabalho, mencionamos a existência de um número significativo de pesquisas que mostram a influência da Fonologia sobre aspectos da ortografia. Para mostrarmos as inter-relações entre esses dois campos, apresentaremos, nos parágrafos seguintes, resultados de um estudo proposto por

²⁹ O texto, originalmente intitulado *The interplay between spontaneous writing and underlying linguistic representations*, foi traduzido para o português.

Abaurre (op. cit), no qual a autora propõe que o comportamento de crianças aprendizes de escrita em seus primeiros textos é indicativo de um trabalho em que elas parecem agir para a construção de dois sistemas, o ortográfico e o fonológico.

A representação ortográfica da nasalidade em dados de escrita – aspecto que gera dúvidas e, conseqüentemente, traz problemas às crianças, em especial nos dois primeiros anos de escolarização, – foi o ponto de partida para a discussão que se pautou no registro da nasalidade em textos de escrita espontânea, os quais, para Abaurre (2011, p. 175), são um espaço privilegiado de reflexão e ação sobre a própria linguagem, permitindo ao pesquisador inferir hipóteses acerca das representações linguísticas subjacentes com que agem durante o período de apropriação da aquisição da escrita na escola. Para ela, textos com essa característica são *um espaço de solução de problemas*, em que a criança é levada a experimentar hipóteses para a resolução de seus problemas no tocante às grafias com as quais se depara.

A autora chama a atenção para a relevância de se observarem dados coletados em situações de escrita espontânea para discutirem-se questões sobre aquisição da escrita em particular e sobre aquisição da linguagem em geral. Diz Abaurre (op. cit.):

Dado que as crianças ainda estão em processo de elaboração de um sistema linguístico oral quando começa o seu contato com a escrita, os episódios de escrita (espontânea ou dirigida), juntamente com outras instâncias de interação linguística, contribuirão para a construção gradual de seu sistema linguístico, de uma forma que pode em parte ser inferida se o investigador, no contexto da pesquisa, focalizar a produção da escrita espontânea e eliciar, dos sujeitos, justificativas para comportamentos particulares (p. 117).

No que se refere à interação das crianças com as palavras e estruturas, a autora observa que esse contato pode ter ocorrido previamente, ou que pode ter começado no momento em que elas mesmas decidem por escrever uma palavra ou estrutura específica como uma escolha linguística adequada naquele momento particular. Diz também que considerações internas no texto feitas pela criança podem levá-la a modificações de hipóteses previamente elaboradas. Caso isso se verifique, a criança estará refletindo a respeito do que pode ser a maneira mais adequada de escrever determinada palavra ou estrutura, passando a elaborar

hipóteses sobre a escrita as quais poderão ou não ser mantidas em momentos futuros.

A maioria dos textos analisados pela autora sugeriu que os alunos, em especial os do 1º ano, optaram por não registrar graficamente a nasalidade distintiva, parecendo que eles trabalham com a hipótese de que o PB apresenta uma série de vogais nasais com representação fonológica distinta, as quais se oporiam às vogais orais. Nos aproximadamente 200 textos que serviram de base para o estudo, Abaurre (op. cit.) constatou quatro diferentes soluções apresentadas por crianças de idade, sexo e classe social variáveis, de escolas públicas e particulares de diferentes estados brasileiros, para representar em suas grafias a nasalidade fonológica, quais sejam: (i) ausência total de marca da nasalidade (*mostro* para *monstro*); (ii) uso do til para vogais orais (*lã* para *lá*); (iii) uso de til no lugar das letras **m** ou **n** (*cazarão* para *casaram*); (iv) e uso redundante do til antes da letra **n** (*ãndar* para *andar*).

A preferência pelas crianças por tais possibilidades revelou-se em uma clara evidência de que elas ainda operam com representações fonológicas que contêm vogais orais e nasais intrinsecamente nasais, quando passam a ter contato sistemático da escrita: *elas levam algum tempo para aceitar a análise da nasalidade distintiva pela escrita do português, ou seja, análise em termos de uma sequência fonológica de vogal oral seguida de consoante nasal* (p. 186). Na visão da autora, tal opção não parece ser a de representar graficamente a nasalidade fonológica como uma sequência de vogal oral + consoante nasal. As soluções evidenciadas pelas crianças indicaram que elas estão operando, no nível fonológico, com representações subjacentes nas quais vogais nasais são fonologicamente distintas das vogais orais.

Tal evidência levaria ao pensamento de que o sistema fonológico subjacente dos falantes, em momentos particulares de sua construção, poderia exercer influência a ponto de levá-los a elaboração de suposições sobre como funciona seu sistema de escrita. A autora observa também que as regras ortográficas para a representação da nasalidade fonológica na escrita já promovem por si só uma análise fonológica, o que poderia significar que o contato com a escrita pode promover uma reestruturação das representações fonológicas, especialmente nos casos em que os conflitos são percebidos. A autora propõe que as crianças

começariam por representar graficamente a nasalidade fonológica interpretando essa nasalidade como o resultado da distinção, nas estruturas subjacentes da língua, entre vogais orais e vogais nasais.

Conforme registra Abaurre (op. cit.), é graças à natureza dinâmica da interação estabelecida pela criança com a escrita que é possível explicar por que motivo a influência é uma via de mão dupla. Segundo ela, primeiramente a influência das representações fonológicas é evidenciada por escolhas indicativas de interpretações que propiciam um conflito com as advindas pelo conhecimento da ortografia, cuja prática regular, em um segundo momento, pode reverter o sentido da influência, acarretando reorganização das representações fonológicas.

Veloso (2007) partiu de um estudo longitudinal realizado com crianças falantes do português europeu, submetidas a uma série de testes metafonológicos e ortográficos em etapas distintas ao longo dos dois primeiros anos de escolarização e cuja discussão centrou-se na verificação de três principais hipóteses, as quais serão, a seguir, brevemente mencionadas. A primeira hipótese concentrou-se na investigação das capacidades de manipulação fonêmica associada ao processo de aprendizagem da escrita alfabética do português europeu e no nível da silabificação de algumas sequências consonânticas desta língua. Procurou mostrar que o conhecimento ortográfico por aprendizes de escrita pode interferir sobre propriedades específicas do conhecimento fonológico. Dois tipos específicos de testes, metafonológicos e ortográficos, foram interpretados por Veloso (op. cit.) como elementos capazes de evidenciar as propriedades essenciais de tal conhecimento no tocante à consciência fonêmica e divisão silábica de duas estruturas consonantais específicas, Obstruinte + Lateral e Obstruinte /j/ + Obstruinte.

O autor partiu da suposição de que a consciência fonêmica dos sujeitos investigados sobre tais estruturas emergiria excepcionalmente após a aprendizagem da escrita, para cuja averiguação contou com quatro testes (segmentação fonêmica, reagrupamento fonêmico, isolamento fonêmico e apagamento fonêmico) em momentos distintos da investigação. Os dados fornecidos pela população observada demonstraram, antes da aprendizagem da escrita, a inexistência da habilidade de manipulação fonêmica das crianças, dados os percentuais praticamente nulos; resultados que permitiram tratamento estatístico foram percebidos somente a partir do final do 1º e do 2º ano escolar. Frente a tais resultados, o autor julgou ter dados

suficientes para comprovar que as capacidades de manipulação fonêmica da população investigada realmente emergiram após a uma mínima experiência com práticas de escrita alfabética e, logicamente, de sua aprendizagem, atribuída aos efeitos da escolarização.

Outro ponto que requereu investigação por parte do autor foi o de que em muitas produções fonéticas infantis e adultas de palavras com sequência Obstruinte + Lateral, como em ([kra.vu]), um fonema [i] epentético é observado entre essas duas consoantes, levando os falantes dessa variedade do português a produzirem formas como [ki.ra.vu]. Esse fato levou o autor a supor que as intuições fonológicas – *as intuições que formam o seu conhecimento fonológico antes da aprendizagem da escrita* (op. cit.) – pudessem conceber tais sequências como heterossilábicas, como em [pi.lɐ.ta] para ‘planta’; e admitissem, entre duas consoantes, uma vogal cujo status não configuraria exclusivamente ao nível fonético. Para o autor, pareceu muito sugestiva a coincidência entre as divisões silábicas dessas sequências apresentadas ao final do 2º ano, em que aproximadamente 55% das formas constatadas foram heterossilábicas em comparação às observadas no final do primeiro ano, quando um número próximo a 90% mostrou-se tautossilábico.

O conhecimento da representação ortográfica das sequências Obstruinte + Lateral foi admitido como um dos princípios responsáveis pela mudança observada entre os dois testes metafonológicos relativos à divisão silábica das estruturas focalizadas. O autor acredita na possibilidade de que, mesmo não expostas à aprendizagem escolar da leitura e da escrita e, especialmente, à aprendizagem das representações ortográficas destas sequências, segmentações heterossilábicas teriam persistido com maior expressão quantitativa até momentos subsequentes do desenvolvimento linguístico das crianças investigadas.

Quanto à produção gráfica de palavras com as sequências em foco, foram recolhidas produções gráficas de palavras com ao menos uma sequência Obstruinte + Lateral (final do 2º ano), nas quais, em 10%, uma vogal epentética foi observada entre as duas consoantes da sequência, conformando-se a escrita de 86% das formas gráficas em questão ao padrão ortográfico correspondente. No entender do autor, esses resultados revelam um indício de que, nas representações ortográficas das crianças no final do 2º ano, as sequências referidas já são representadas como tautossilábicas. A conclusão a que chega Veloso (op. cit.) é a de que a experiência

continuada de aprendizagem e o contato com essas convenções ortográficas dos sujeitos são condicionantes para o conhecimento fonológico sofrer uma alteração progressiva, passando as mesmas sequências consonânticas a ser preferencialmente divididas como tautossilábicas, isto é, conformando-se progressivamente à respectiva interpretação ortográfica, como em [fra.ku], para ‘fraco’.

Uma terceira hipótese ainda subsidiou o trabalho supracitado. Segundo Veloso (2007), os sujeitos investigados, antes da aprendizagem formal da escrita, não aplicariam uma estratégia uniforme na silabificação das sequências Obstruinte /j/ + Obstruinte, levando-os a produzir formas fonéticas como [mo.jka] e [se.jtu], por exemplo. A divisão das duas consoantes em sílabas diferentes e sucessivas, como em [moj.ka] e [sej.tu], surgiria após a aprendizagem da escrita, especificamente depois da apropriação das regras de translineação gráfica de tais sequências. Os resultados, ao final do primeiro ano de escolaridade, mostraram que as crianças dividiram as sequências Obstruinte /j/ + Obstruinte de forma inconsciente e assistemática, preferindo as segmentações tautossilábicas, como em [se.jtu], em detrimento às heterossilábicas, como em [sej.tu]. Essas sequências, um ano depois da submissão dos testes de verificação, foram mais frequentes do que as tautossilábicas.

Conforme menciona, os resultados verificados possuem duas importantes implicações para os propósitos de seu estudo. Primeiramente, amplia a compreensão de como o conhecimento sobre escrita pode interferir sobre o conhecimento fonológico dos aprendizes de escrita, somando a outras pesquisas que registram o efeito de um conhecimento sobre o outro. Em segundo lugar, os resultados permitem evidenciar que o conhecimento linguístico implícito dos falantes não pode ser considerado independente de variáveis sociolinguísticas, contrariando, assim, as postulações feitas pela teoria gerativa, a qual, como se sabe, concebe o conhecimento linguístico livre da interferência de variáveis socioculturais.

A existência de trabalhos como os tratados nesta subseção, relativos à discussão da interferência do conhecimento linguístico tácito do aprendiz de escrita sobre o conhecimento ortográfico de aspectos relativos ao campo da fonologia do PB e do PE, não permite que consideremos a temática desta tese inédita. Em nosso estudo, porém, parece-nos que o ineditismo consiste na especificidade do assunto

que escolhemos para problematizar, os ditongos variáveis [aj] e [ej] frente às consoantes palatais e líquida não-lateral, mais especificamente a verificação da emergência da semivogal [j] nos *outputs* infantis a partir de dados extraídos da fala e da escrita de crianças em fase de apropriação da escrita em seus dois primeiros anos de escolarização.

2.2.5 Considerações finais do capítulo

Informações mais generalizáveis e, portanto, mais precisas sobre as representações fonológicas e ortográficas relativas a esses ditongos poderão ser feitas à medida que considerarmos resultados fornecidos por uma investigação longitudinal com crianças que estão a iniciar seu percurso aquisitivo da escrita. Esse tipo estudo e, conseqüentemente, a análise dele decorrente, conforme apontam Abaurre (1988) e Veloso (2007), podem contribuir com elementos capazes de nos conduzir a uma interpretação segura, no sentido de apontar com mais precisão durante um tempo delimitado o comportamento infantil quanto às suas representações, tanto fonológicas quanto ortográficas, dos grupos vocálicos aqui em destaque.

É, pois, com esse pensamento que finalizamos o presente capítulo e conduzimos o leitor à leitura do capítulo seguinte, que aborda os procedimentos metodológicos adotados para a execução do estudo longitudinal.

Capítulo III

Justificativas e Procedimentos Metodológicos

Nas seções e subseções que compõem o presente capítulo, apresentamos, em detalhes, os procedimentos metodológicos considerados para a execução desta pesquisa. Justificamos a opção pelo estudo longitudinal, a escolha dos informantes que forneceram o material empírico e os critérios utilizados para a escolha desses sujeitos e das instituições escolares onde estudaram. Fornecemos, também, informações sobre os dados a serem descritos no capítulo VI, sobre a constituição dos instrumentos utilizados para obtenção do *corpora* da pesquisa e sobre o grupo de juízes que forneceram o parecer acerca das escutas dos arquivos fônicos. No final deste capítulo, informamos ainda como procederemos em relação à apresentação e à discussão do material empírico obtido.

3.1 Caracterização da Pesquisa

A opção pela coleta longitudinal tem sua justificativa principal no fato de ser este um modo comprovado de se observar o caminho de aprendizado percorrido pela criança. Thelen e Smith (1994) dizem que amostras longitudinais são importantes à medida que permitem identificar, continuamente em um período de tempo, pontos específicos e fatores que atuam em determinadas mudanças, além de evidenciar também evoluções e mesmo regressões quanto aos aspectos analisados. Dizem ainda esses autores que o percurso do desenvolvimento pode ser reconstruído somente com dados individuais, que são coletados longitudinalmente em intervalos determinados de tempo.

A investigação partiu de um estudo realizado ao longo de dois anos, com a periodicidade de uma recolha de dados orais e ortográficos por semestre, sendo a primeira coleta de dados com início em julho de 2010 e com término em dezembro

de 2011. Participaram do estudo 15³⁰ alunos matriculados regularmente, em 2010, em uma turma³¹ do primeiro ano do ensino fundamental de uma escola pública estadual da cidade de Pelotas/RS. Nosso objetivo foi o de, ao longo de dois anos consecutivos, submeter essas crianças a diferentes atividades com fins à obtenção de produções orais e escritas de palavras que apresentam as sequências orais e ortográficas ‘ai’ e ‘ei’, tendo em vista, muito particularmente, os propósitos deste trabalho.

Além de possibilitar traçar o caminho pelo qual crianças em fase de alfabetização percorrem quanto à produção fonética de [aj] e [ej] e ortográfica de ‘ai’ e ‘ei’, o estudo longitudinal proporcionará observar, e posteriormente confrontar:

- a) **o perfil de produção escrita dos grafemas ‘ai’ e ‘ei’.** Pretendemos observar o período inicial de produção escrita desses grupos vocálicos, bem como o comportamento das crianças quanto a tais ditongos em três diferentes momentos. Em estudo anterior (ADAMOLI, 2006), verificamos que as crianças, à medida que avançam na escolarização, tendem a reduzir a variação das semivogais dos ditongos fonéticos. Entretanto, deve ser mencionado que os dados utilizados pelo autor em sua pesquisa não foram coletados longitudinalmente, razão pela qual não pôde ser traçado um perfil de aquisição ortográfica de tais sequências vocálicas.
- b) **o perfil de produção oral de [aj] e [ej].** Será observada, durante o período referido, a produção oral das crianças em relação aos itens lexicais que possuem os ditongos variáveis em foco, tanto no que diz respeito à presença da semivogal [j], quanto à ausência desse segmento em seus enunciados falados.

³⁰ Inicialmente, na primeira coleta realizada em julho de 2010, havia 22 alunos matriculados na turma. Cinco crianças foram transferidas de escola ao longo do período de desenvolvimento do estudo. Um deles não teve seus dados computados por possuir 9 anos, enquanto os outros, em média, 6 ou 7 anos. Um outro aluno chegou ao final do segundo ano sem saber escrever nem mesmo seu nome. Como um dos objetivos deste trabalho é o de comparar dados orais com ortográficos, não poderíamos, evidentemente, estabelecer comparações com os dados dessa criança, razão pela qual suas produções orais e ortográficas não foram computadas.

³¹ Consideramos o número de alunos matriculados nessa turma como ideal para os propósitos deste estudo.

3.2 Calendário das coletas dos dados orais e ortográficos

No Quadro 2, apresentado a seguir, mostramos um resumo das coletas realizadas ao longo dos anos de 2010 e 2011.

	Coletas orais		Coletas escritas	
	1ª coleta	2ª coleta	1ª coleta	
1º ano	Final do 2º bimestre, antes do recesso escolar de meio de ano.	Final do 4º bimestre, antes do final do ano escolar.	Final do 4º bimestre, antes do final do ano escolar, no mesmo dia da aplicação da coleta oral.	
	3ª coleta	4ª coleta	2ª coleta	3ª coleta
2º ano	Início do 3º bimestre, após o recesso escolar de meio de ano.	Final do 4º bimestre (segunda semana de dezembro).	Início do 3º bimestre, após o recesso escolar de meio de ano. O instrumento foi aplicado no dia seguinte ao da coleta oral.	Final do 4º bimestre (segunda semana de dezembro). O instrumento foi aplicado no mesmo dia da coleta oral.

Quadro 2 – Resumo das coletas de dados orais e ortográficos

3.3 Campo empírico

3.3.1 Caracterização dos informantes

Em nosso estudo, investigamos 15 crianças – 8 meninas e 7 meninos – moradoras do município de Pelotas/RS, as quais não apresentavam, conforme as professoras dessa turma, distúrbios de fala. Esses informantes nasceram entre os anos de 2003 e 2004 e pertenceram sempre às mesmas turmas de alfabetização, conforme podemos conferir no Quadro 3 a seguir.

Informante	Sexo	Data de Nascimento
S1	M	09/01/2004
S2	F	21/01/2004
S3	M	08/06/2003
S4	M	28/07/2003
S5	M	21/12/2003
S6	F	28/04/2004
S7	F	07/05/2003
S8	F	14/07/2003
S9	F	21/06/2003
S10	F	31/03/2004
S11	M	25/04/2004
S12	F	30/12/2003
S13	M	22/02/2004
S14	F	10/04/2004
S15	M	26/10/2003

Quadro 3 – Caracterização dos informantes

Por estarem em um período inicial de aprendizagem da escrita, especificamente da ortografia, acreditamos que dados orais e ortográficos obtidos por meio das coletas realizadas ao longo do período observado poderão fornecer material empírico capaz de revelar aspectos do desenvolvimento fonológico e

ortográfico das crianças quanto aos ditongos variáveis, esperando, com isso, contribuir para com os estudos relativos a essas sequências vocálicas do PB.

3.3.2 Escolas da população investigada

Mantida pelo governo Estadual, a escola frequentada pelos alunos compreende as séries da educação básica e situa-se em um bairro afastado do centro da cidade, no qual residem pessoas de diferentes realidades sociais. Em seus arredores, concentram-se outros pequenos bairros constituídos, em sua maioria, por moradores de baixa renda. A escolha dessa escola tem sua justificativa no fato de o pesquisador ter lecionado nessa instituição escolar, o que facilitou o contato com a direção e com as professoras, as quais permitiram que o estudo fosse realizado ao longo do período de dois anos consecutivos.

Por não se tratar a monotongação uma marca estigmatizada entre os falantes do PB, não vimos razões para coletar material de informantes pertencentes a mais de um tipo de escola. Lemle (1978), acerca dos ditongos variáveis, diz que a supressão da semivogal [j] se tornou tão generalizada que não mais é percebida como uma marca linguística da fala não padrão. De tão amplo que é, o fenômeno passa despercebido à maioria dos falantes do português, similarmente a outros, como a harmonia vocálica, em que a opção do usuário por formas como m[i]nino ou [i]scola, por exemplo, independe do controle prescritivo da escola.

3.4 Corpora

A fim de realizarmos uma investigação cuidadosa e também de atingirmos os objetivos específicos previamente determinados, acreditamos que dois tipos de dados linguísticos – oral e escrito –, como mencionamos anteriormente, possam nos fornecer pistas sobre o conhecimento fonológico e ortográfico dos informantes no que tange aos grupos vocálicos em análise, conforme já sugerimos em estudos anteriores (ADAMOLI, 2006, 2010; ADAMOLI & MIRANDA, 2009). Por serem as primeiras produções escritas ainda instáveis no que diz respeito à apropriação das

normas ortográficas, entendemos que esses tipos de dados revelam-se sobremaneira importantes para este estudo, uma vez que são capazes de deixar transparecer pistas acerca do conhecimento linguístico, especialmente o fonológico e o ortográfico, como apontam alguns estudos (ABAURRE, 1987; VELOSO, 2007; CUNHA, 2010; ROMBALDI, 2011; MIRANDA, 2007, 2008; MIRANDA & MATZENAUER, 2010; ADAMOLI, 2006, 2010; ADAMOLI & MIRANDA, 2009; entre outros).

Assim, considerando o que foi posto no parágrafo anterior e levando em conta as hipóteses referidas na introdução (p. 19 e 20), dois principais tipos de dados serão analisados em nossa investigação, quais sejam, (a) **produções orais** de crianças em fase inicial de aquisição da escrita; e (b) **produções escritas** de crianças em fase inicial de aprendizagem da escrita. O material empírico foi obtido partindo-se de diferentes atividades aplicadas com os sujeitos, as quais serão explicitadas nas subseções a seguir.

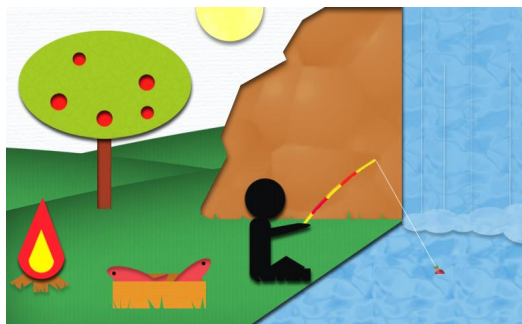
3.4.1 Coletas orais

A gravação e a análise de dados orais coletados espontaneamente por um pesquisador fornecem um material valioso, segundo refere Trask (2006, p. 16), mas tem-se a possibilidade de não se obterem respostas àquilo que se está buscando. Em uma abordagem experimental, os falantes são ‘manipulados’ de propósito pelo pesquisador, de maneira a produzirem, a partir de instrumentos de coleta bem delineados, enunciados nos quais constarão as informações esperadas, sem que, para isso, os sujeitos fiquem sabendo a razão da coleta. Levando em conta as características dessa última abordagem e também o objetivo geral desta tese, o material linguístico utilizado no estudo teve o intuito de criar condições para que as crianças produzissem oral e ortograficamente palavras com os contextos desejados.

Nas quatro coletas orais realizadas durante o período de observação com os sujeitos, esse material resumiu-se a um conjunto de figuras extraídas de diferentes *sites* da internet (APÊNDICES A, B e C) e a três sequências narrativas sem legendas criadas especialmente para este estudo (APÊNDICE D), conforme mostram alguns exemplos a seguir:



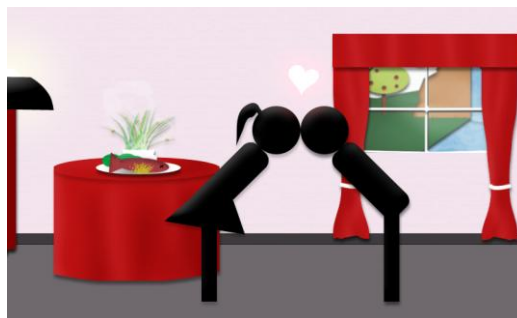
Figura 12 – Exemplos de imagens utilizadas nos instrumentos de coleta oral



Cena 1



Cena 2



Cena 3

Figura 13 – Cenas que compõem uma das três seqüências narrativas

Quando da aplicação dos instrumentos de coleta oral, explicamos às crianças, na própria turma, que elas participariam de uma atividade em que deveriam informar os nomes das figuras mostradas no computador. As sessões foram realizadas individualmente em uma sala no andar superior da escola, por haver menos interferência de ruídos externos. Cada aluno era, com a permissão da professora da turma, retirado da classe e levado até o local onde seria realizada a gravação do material oral. Logo que chegavam à sala, pedíamos que se sentassem em frente à mesa do professor, dando-lhes instruções de como proceder durante as sessões. Por exemplo, dizíamos, com outras palavras, que não poderiam falar muito baixo, para o áudio não ficar comprometido.

Depois de posicionado o aluno em frente ao *laptop*, ajustávamos o tamanho da tela de acordo com a altura da criança, de forma que ela conseguisse ver com clareza e sem distorções as imagens apresentadas. Em seguida, era colocado o fone de ouvido com o microfone, certificando-nos de que este estava bem acoplado à cabeça e próximo à boca da criança, para garantir uma boa qualidade no som. Destacamos que era frequente a variação no volume de voz dos alunos no decorrer das gravações; porém, sempre que percebido isso, era solicitado que falassem mais alto.

Uma colaboradora – ora uma estudante do curso de Pedagogia, ora uma professora das séries iniciais³² – sentava-se ao lado de cada aluno a fim de conduzir as atividades de gravação. O pesquisador posicionava-se em frente à criança e, com uma planilha contendo a ordem das figuras, fazia observações gerais de cada sessão para, posteriormente, confrontar com os resultados da análise dos juízes. Cada sessão durava entre 10 e 15 minutos. Às vezes, com o intuito de ajudar a colaboradora, de sugerir algo ou mesmo de ajudar o aluno na produção da palavra alvo, quando este demonstrava não saber o nome da figura, o pesquisador fazia alguma intervenção. Quando a criança sussurava a palavra ou mesmo a produzia de forma duvidosa, era feito um gesto à colaboradora a fim de que solicitasse a repetição da palavra.

Ante ao silêncio ou a dúvidas dos alunos relativas à nomeação das figuras, a colaboradora tentava estimulá-los a pronunciarem o nome da imagem. Em alguns

³² Uma das colaboradoras era formada em Pedagogia e já lecionava em turmas de alfabetização.

casos, produzia-se a sílaba inicial da palavra alvo na tentativa de a criança se lembrar do nome, com o cuidado de que, nesse caso, a sílaba inicial não apresentasse um dos dois ditongos analisados. Em outras situações, dávamos dicas do que a imagem poderia representar. Um exemplo a ser mencionado é o referente à dúvida ao nome de figuras de caixas d'água, muito frequente ao longo das sessões de gravação. Nessa situação, apontávamos para algumas caixas de água observadas através da janela da sala onde nos encontrávamos. Se mesmo com tais interferências as crianças não respondiam às nossas perguntas, passávamos para o *slide* seguinte.

A obtenção do material de áudio foi feita com o auxílio do *software* Audacity 1.3 Beta, instalado em um *laptop* – marca ACER, modelo ASPIRE 4720Z –, e de um microfone³³ por meio do qual o som era captado e gravado. Esse programa revelou-se como uma ferramenta importante em nossa pesquisa por possibilitar a verificação isolada do som alvo, o que nos permitiu acesso a informações auditivas mais precisas. Foram criados, após as gravações, arquivos com o material fônico de cada criança para serem escutados pelos juízes e comparados posteriormente com os resultados das demais coletas orais.

É importante esclarecermos que, durante uma mesma coleta de dados orais, houve situações em que uma palavra foi pronunciada mais de uma vez pela mesma criança. Isso ocorreu por motivo de muitos alunos, especialmente nas duas primeiras coletas orais, pronunciarem muito baixinho o nome de algumas figuras, dificultando nossa escuta naquele momento e, muito provavelmente, impossibilitando a escuta em momento posterior, o que poderia levar ao descarte da palavra. Para que isso não ocorresse, no momento em que eles pronunciavam uma palavra em voz baixa, a colaboradora pedia para repetirem o nome da imagem. Posteriormente, quando da escuta dos dados pelo pesquisador e pela comissão de juízes, caso constatado que as duas produções haviam sido gravadas com clareza, as duas eram, então, contabilizadas. Em caso de a primeira produção fônica não ter sido captada com nitidez pelo microfone, ela era, evidentemente, descartada, ficando, apenas, a segunda produção oral.

³³ Utilizamos em todas as coletas orais um *headset* (microfone + fone de ouvido). O fone de ouvido foi utilizado apenas para dar sustentação ao microfone.

3.4.1.1 A terceira coleta oral

A terceira coleta de dados orais, realizada no início do segundo semestre de 2011 após o retorno do recesso escolar, teve o objetivo de observarmos, em situação peculiar, a performance oral das crianças. Acreditávamos que, àquela altura do processo de escolarização – um ano e meio frequentando o ambiente escolar – os alunos já produziam as sequências [aj] e [ej], embora ainda as produzissem, muitas vezes, oralmente apenas com a vogal base, por se tratar, como já dissemos, de um fenômeno variável.

Apresentamos aos sujeitos diferentes figuras (APÊNDICE C), assim como fizemos nas demais coletas, seguindo as mesmas etapas e procedimentos descritos anteriormente. A colaboradora deu a seguinte instrução antes do início da apresentação dos *slides* e da sessão de gravação:

Hoje tu vais ser um (a) professor (a), certo? O professor XXX (dizíamos o nome da criança) vai ensinar os seus alunos o nome das figuras que iremos mostrar agora. Então, assim como a professora XXX (dizíamos o nome da professora da turma), tu deves ensinar os teus alunos ‘tudo direitinho’, como se eles não soubessem o nome das figuras, certo? Primeiramente, tu deves observar bem as figuras, depois pensar no nome delas e, por fim, dizer como vais ensinar a eles, ok? Tu entendeste o que é para fazer?

A diferença desta para as demais coletas residiu na forma como conduzimos a atividade. Nas duas primeiras, deixamos o aluno pronunciar as palavras com o mínimo de interferência possível, a não ser pelas razões expostas na subseção anterior. Nesta, estimulamos os informantes à produção das palavras alvo.

3.4.2 Coletas de escrita

As recolhas do material escrito foram feitas sempre após as crianças terem participado das atividades orais, podendo ter ocorrido no mesmo ou no dia seguinte ao da aplicação dos referidos instrumentos. A preocupação em não deixar passar muito tempo após as coletas orais se deu por pensarmos que, com o exercício ainda em mente, as crianças não teriam dificuldades em lembrar-se do nome das imagens e nem de produzi-lo por escrito. Quando da falta de algum aluno, voltávamos à escola no dia seguinte, para coletar os dados.

As três observações realizadas ao longo dos dois anos foram feitas na própria classe, às vezes com a presença da professora, mas sempre diante do investigador e da colaboradora, a qual era, previamente, instruída sobre como proceder durante a aplicação dos instrumentos. Valendo-se de uma linguagem adequada à faixa etária infantil, a colaboradora explicava às crianças que cada uma receberia imagens impressas e cuja tarefa seria a de representar graficamente o nome correspondente às imagens (no caso da 1ª e 2ª observações), ou ainda a de redigir uma frase explicando o evento apresentado nas imagens (no caso da última observação). Salientamos que as três colaboradoras que auxiliaram na pesquisa ao longo dos dois anos foram instruídas a evitar a pronúncia do nome de qualquer figura ou mesmo de fazer menção aos acontecimentos representados nas três sequências narrativas, no sentido de evitar o condicionamento da produção escrita.

Por sabermos da professora que os alunos eram bastante agitados, pedíamos, antes da entrega do material, que ficassem sentados e em silêncio durante a realização das atividades. Informávamos que não podiam consultar os colegas ou mesmo os professores sobre quaisquer dúvidas. Cabe também aqui referir que não estipulamos limite de tempo para a turma realizar as tarefas, as quais duravam, em geral, um período escolar, o equivalente a 50 minutos.

3.4.2.1 Imagens utilizadas nos instrumentos de coleta escrita

As imagens que compuseram os três instrumentos de escrita controlada foram, como já referido, retiradas do material de coleta oral, sendo impressas,

coloridas e dispostas em colunas (cf. APÊNDICES B, C e D), em folhas de papel ofício. Tivemos o cuidado para que todas as figuras fossem coloridas e tivessem um tamanho adequado, no sentido de facilitar a identificação dos objetos por parte das crianças. Foram intercaladas também algumas imagens com caráter distrator, com o objetivo de impedir que os informantes se dessem conta das sequências alvo de nossa investigação.

A seguir, são mostrados exemplos de figuras contidas no material impresso entregue aos alunos, quando da segunda coleta de dados escritos, o qual se encontra, na íntegra, no APÊNDICE B.



Figura 14 – Exemplos de imagens contidas no instrumento da 2ª coleta escrita

3.5 Contextos fonológicos controlados nos instrumentos de coleta oral e escrita

Para a seleção das palavras que compuseram os instrumentos de coleta, foram levados em consideração os resultados dos estudos de Cabreira (1996), Meneguini (1983), Mollica (1988), Adamoli (2006), entre outros, que indicaram que a aplicação da regra da monotongação e da supressão dos grafemas responsáveis pelas semivogais de ‘ai’ e ‘ei’ é sensível, principalmente, ao contexto fonológico seguinte. Optamos, então, por controlar apenas o ambiente fonológico seguinte aos ditongos variáveis [aj] e [ej], já que, a nosso ver, alguns fatores linguísticos, como tonicidade e categoria gramatical, e alguns extralinguísticos, como sexo e tipo de escola, não seriam relevantes para os propósitos deste estudo.

Conforme aponta a literatura da área, a consoante [j] é o contexto fonológico frente ao qual [aj] perde a semivogal, tanto na fala quanto na escrita. Baseados nisso, procuramos, em diferentes *sites*, imagens e figuras em cujos nomes contivessem, em tal ambiente, esse grupo vocálico. No entanto, devido à pouca quantidade de palavras com esse ditongo e também à dificuldade de se encontrarem imagens que não trouxessem dúvidas quanto à sua identificação pelas crianças, além, é claro, de pertencer ao universo e ao vocabulário infantil³⁴, havemos por bem acrescentar, em um mesmo instrumento, ilustrações diferentes de uma mesma palavra. Por exemplo, para ‘caixa’, escolhemos figuras de uma ou mais caixas (de papelão, de madeira, de leite, de fósforo e de água) e de dois caixões (de defunto e de vampiro). Mesmo com essa preocupação, algumas dificuldades de reconhecimento foram observadas, como veremos no capítulo seguinte, quando apresentados os resultados das coletas.

Araújo (2000), em seu estudo sobre a monotongação de [ej] no dialeto de Caxias, apontou três principais contextos fonológicos que facilitam a perda da semivogal desse ditongo, a saber, [ɾ], [j] e [ʒ] como em, respectivamente, *feira*, *eixo* e *feijão*, que podem passar facilmente a [ˈfɛɾa], [ˈɛjo] e [ˈfɛjaw]. Nos instrumentos de coleta criados para este estudo, optamos por acrescentar palavras que contivessem tal ditongo e, diferentemente de [aj], pudemos contar com uma maior variedade de

34

itens lexicais, devido ao número de contextos em que [ej] sofre monotongação e à quantidade de vocábulos disponíveis que possuem esse ditongo. Considerando também a pesquisa de Paiva (1996), na qual a autora afirma que [ej] permanece inalterado no final de palavra, usaremos, neste estudo, essa estrutura vocálica sempre no interior dos vocábulos.

A seguir, é apresentado o Quadro 4, no qual constam os contextos fonológicos diante dos quais encontramos os ditongos variáveis [aj] e [ej] e também as palavras utilizadas nos instrumentos de coletas.

[aj]	[ej]		
/j/	/ʃ/	/z/	/ɾ/
caixa (e variações: singular e plural, além de uma caixa de água, uma de fósforo, um caixão de defunto e um de vampiro); embaixo (uma criança embaixo de uma mesa e de uma cama); faixa (faixa de pedestres, faixa usada em passeatas).	peixe (singular e plural); ameixa (singular e plural; variações da fruta: amarelas, vermelhas); queixo.	beijo (e variações: beijando, vários beijos); queijo (singular e plural); feijão (singular e plural).	Fogueira; cadeira (singular e plural); dinheiro; geladeira; ratoeira (singular e plural); mamadeira; chaleira (singular e plural); cachoeira.

Quadro 4 – Relação de palavras previstas nos instrumentos de coleta

As palavras não previstas nos instrumentos – pronunciadas ou escritas pelas crianças – serão referidas no capítulo seguinte, à medida que apresentados os dados.

3.6 Procedimentos de coleta dos dados

Tendo em vista os três primeiros objetivos específicos desta tese, o material linguístico utilizado nas coletas resumiu-se a várias figuras que supúnhamos ser correspondentes à faixa etária e pertencer ao léxico das crianças. Algumas imagens, embora em diferentes contextos e formatos, como referido anteriormente, foram usadas mais de uma vez em uma mesma coleta. Isso se deveu porque queríamos observar o quanto de variação a criança apresentava na produção oral ou escrita de uma dada palavra em um mesmo instrumento.

Outra observação a ser mencionada, referente às figuras contidas nos instrumentos, é a de que, em um estudo piloto realizado em 2009 com crianças de 1^a a 4^a séries do ensino fundamental, constatamos que algumas delas, quando diante de figuras que exigiam nome no plural, tendiam a produzir oralmente os ditongos. Por essa razão, foram acrescentadas, em um mesmo *slide*, imagens que requeriam nomes no plural, a fim de verificarmos, nessas situações, se os informantes procederiam de forma semelhante, comprovando tendência já observada.

3.7 Estudo piloto

Com a finalidade de observar o comportamento de crianças pré-escolares em relação à produção oral dos ditongos variáveis, procedemos a um estudo piloto realizado com 13 informantes – 8 meninas e 5 meninos –, com idades entre quatro e cinco anos, ainda não submetidos ao processo formal de alfabetização em instituição regular de ensino. Pertenciam, à época, a uma turma de educação infantil

de uma escola pública municipal de Pelotas/RS³⁵. A escola frequentada por esse grupo de informantes situa-se em um bairro considerado de classe baixa, e as crianças investigadas permaneciam em turno integral sob os cuidados de uma professora e de funcionários da instituição. A opção por esta escola se deu em função de o pesquisador conhecer a direção, fato que facilitou a aplicação do instrumento de coleta oral.

Levando em conta os resultados do trabalho proposto por Benayon (2006), os quais, como vimos no referencial teórico, mostraram nos dados coletados variação entre produção e supressão da semivogal a partir da faixa de 3:7, optamos por verificar se, antes de serem submetidas ao processo formal de alfabetização, crianças pré-escolares entre 4 e 5 anos produziam oralmente as sequências variáveis [aj] e [ej].

Para a realização do estudo piloto, usamos o mesmo instrumento utilizado para a obtenção dos dados do grupo de controle quando da segunda coleta oral, em dezembro de 2010 (APÊNDICE B). Os procedimentos adotados e os cuidados tomados para a obtenção do material fônico foram os mesmos já referidos anteriormente.

3.8 Apresentação e análise dos dados

Estudos na área da aquisição da fonologia e da escrita têm mostrado que os percursos aquisitivos não são equânimes, havendo, muitas vezes, consideráveis diferenças individuais na produção de sons ou palavras escritas. Com os nossos informantes isso não foi diferente, uma vez que o material empírico mostrou-nos grande variação tanto na produção oral quando na escrita dos dois ditongos analisados, não só de criança para criança, como também entre uma mesma criança, fazendo-nos refletir, a partir dessa constatação, sobre a necessidade de valer-nos de uma análise qualitativa dos dados.

³⁵ A turma era composta por 20 alunos, dos quais 6 não compareceram no dia da entrevista e 1 não pronunciou o nome das figuras apresentadas. Não retornamos à escola nos dias seguintes para coletarmos os dados orais dos alunos que faltaram por considerarmos que o número de informantes e os dados obtidos eram suficientes para este estudo.

Optamos, para discutirmos os resultados, pela adoção de um modelo investigativo baseado nos pressupostos teóricos do chamado Paradigma Indiciário (GINZBURG, 1986), tal qual o menciona ABAURRE (1997, 1999). A autora analisa qualitativamente dados de escrita inicial, com foco nos episódicos que, segundo ela, revelam hipóteses elaboradas pelas crianças acerca do funcionamento da língua escrita e, em sentido mais amplo, do sujeito e da linguagem. Por meio desse tipo de análise, procuraremos observar tendências e também peculiaridades que nos possibilitem identificar características do percurso de aquisição fonológica e ortográfica das sequências vocálicas 'ai' e 'ei' dos 15 informantes. No presente estudo, portanto, buscaremos igualmente seguir uma linha de análise semelhante à supracitada, uma vez que acreditamos ser este um caminho viável para a análise do material empírico obtido.

Lembramos, entretanto, que não desprezaremos a análise quantitativa, a qual será restrita, em muitos casos, à menção a resultados percentuais, já que estes poderão evidenciar não só fatos específicos, como também tendências e padrões gerais do desenvolvimento ortográfico e fonológico do grupo de sujeitos investigados. Embora saibamos que análises quantitativas e qualitativas estão fundamentadas em pressupostos distintos, conforme referem Bogdan e Biklen (1994), acreditamos que uma abordagem complementa a outra, podendo advir dessa associação aspectos significativos à análise.

Feitos os esclarecimentos acerca da forma dos cuidados metodológicos e da obtenção dos dados orais e ortográficos, passamos agora, na próxima subseção, ao esclarecimento de como procedemos em relação ao tratamento dispensado aos dados.

3.9 Comissão julgadora dos dados orais

Depois de coletados, os dados orais e ortográficos receberam tratamento diferenciado. Em relação à descrição do material fônico, recorreremos primeiramente aos arquivos de cada informante, a fim de identificar e transcrever em planilhas as palavras previstas e também as que surgiram no decorrer das sessões de gravação. Os arquivos fornecidos pelo programa Audacity foram escutados pelo pesquisador,

com o objetivo de garantir que todas as palavras – previstas ou não – fossem transcritas para as planilhas na ordem em que foram pronunciadas pelas crianças.

Por termos um grande número de palavras – 1868³⁶ dados orais –, o que demandaria muito tempo para uma análise acústica, decidimos proceder a uma análise de oitiva da recepção da fala dos informantes. Usamos, para tanto, uma comissão julgadora composta por 8 integrantes – 4 bolsistas de iniciação científica do GEALE e 4 outras pessoas com formação universitária –, a quem atribuímos o papel de juízes, sendo previamente instruídos sobre como proceder quanto à tarefa de escuta das gravações. Tal comissão teve a função específica de escutar os arquivos e atentar, sobretudo, às palavras que se encontravam apresentadas em ordem nas planilhas, fornecendo-nos, posteriormente, um parecer sobre a presença ou ausência da semivogal [j] nas sequências [aj] e [ej].

Os juízes escutavam os arquivos de cada criança e, toda vez que as palavras com contexto para a produção desses grupos vocálicos eram pronunciadas, marcavam uma de três opções oferecidas, conforme exemplo na Fig. 15. Os instrumentos na íntegra encontram-se no APÊNDICE E.

³⁶ Esse é o somatório do número de produções orais do grupo de controle, incluindo-se as realizações fonéticas do ditongo [aj] na palavra ‘cachoeira’, e do grupo de crianças pré-escolares.

2ª coleta oral (dezembro de 2011)

Nome do aluno: Nome do juiz:

Nome da figura	Sim	Não	Dúvida
Papai Noel			
Beija-flor			
Geladeira			
Tênis			
Vassoura			
Maçã			
Peixe			
Passarinho			
Cenoura			
Caixa d'água			
Mamadeira			
Couve			
Caixa de fósforo			

Figura 15 – Exemplo de planilha repassada aos juízes

Devolvidas as planilhas, os resultados fornecidos pelo grupo de juízes foram confrontados pelo pesquisador, que comparou o número de produções e não produções da semivogal e também os casos de dúvida por parte da comissão. Para que a semivogal fosse ou não considerada, foi adotado o critério de 75% de concordância entre os juízes, o que representa votos de 6 dos 8 julgadores. Em caso de discrepância, recorreremos a uma 9ª pessoa a quem cabia o parecer final.

Todas as palavras assinaladas pelos julgadores como dúvida foram escutadas novamente por mais um juiz. A partir desse resultado, procedemos então à contagem do número de produção e não produção da semivogal [j], e cujo resultado final encontra-se distribuído em diferentes tabelas que apresentaremos no capítulo seguinte.

3.10 Considerações finais do capítulo

Para finalizar este capítulo, dado o exposto nas seções e subseções anteriores, ressaltamos que não temos o objetivo de realizar amplas generalizações a respeito dos dados coletados, uma vez que estes talvez não permitam fazê-lo, porém cremos que algumas tendências poderão ser evidenciadas sobre a aquisição oral e ortográfica de 'ai' e 'ei' e sobre a associação desses dois tipos de dados.

Ressaltamos, por fim, que outras informações acerca dos procedimentos metodológicos utilizados em nossa pesquisa, que por ventura aqui deixaram de ser feitas, como também maiores detalhes e algumas peculiaridades sobre cada uma das coletas, serão fornecidas no próximo capítulo, à medida que apresentados os dados e detalhadas as coletas.

Capítulo IV

Apresentação dos dados

A descrição das produções orais e ortográficas dos ditongos variáveis [aj] e [ej] do PB constitui o foco deste capítulo, que foi organizado de maneira a contemplar os três primeiros objetivos específicos. Para tanto, dividimos esta parte do trabalho em três seções. Na primeira, procurando contemplar o primeiro objetivo específico da tese, descrevemos os resultados das observações realizadas ao longo dos dois anos consecutivos com o grupo de controle e também descrevemos os dados obtidos junto à turma de alunos pré-escolares.

Ressaltamos que, antes de procedermos à apresentação dos dados, procuramos evidenciar algumas particularidades constatadas no decorrer das atividades, por exemplo, como as principais dificuldades das crianças em relação à nomeação das figuras. Na segunda seção, a partir da descrição dos dados, retomamos o segundo objetivo específico do trabalho, com a finalidade de verificarmos a influência do avanço escolar na produção oral e escrita desses dois ditongos variáveis. Por fim, procedemos, na última seção, a uma comparação dos dados orais com os ortográficos durante o período de observação do estudo.

É importante mencionarmos que este capítulo também possui a finalidade de, a partir do conjunto de dados e do que estes parecem indicar sobre a aquisição dos ditongos em foco, fornecer subsídio para a discussão a ser realizada no capítulo seguinte.

4.1 As observações com dados orais e ortográficos dos ditongos variáveis [aj] e [ej]

As subseções de 4.2.1 a 4.2.8 apresentam tabelas nas quais constam os resultados das observações realizadas ao longo do período de dois anos

consecutivos em que acompanhamos as crianças quanto à produção oral de [aj] e [ej] à produção ortográfica de 'ai' e 'ei'.

4.1.1 Primeira observação com dados orais

A primeira observação com dados orais foi realizada no mês de julho de 2010, uma semana antes do recesso escolar, com todas as crianças pertencentes ao primeiro ano do ensino fundamental. Essa primeira coleta serviria também para mostrar se a metodologia planejada cumpriria o seu propósito, ou se precisaria de algum ajuste para a próxima recolha do material oral. O instrumento continha 32 figuras, das quais 19 apresentavam contexto para a produção fonética dos ditongos variáveis [aj] e [ej] (5 possibilidades para [aj] e 14 para [ej]) e 13 usadas como distratoras, conforme pode ser conferido no APÊNDICE A.

Ao longo da sessão de gravação, muitas crianças não souberam informar o que representavam determinadas figuras, mesmo com ajuda da colaboradora e do pesquisador, por exemplo, a figura que trazia dois alunos carregando, em uma passeata escolar, uma faixa com dizeres e a que representava uma chaleira. Foram obtidas, entre outras respostas, respectivamente, 'placa' ou 'cartaz', 'jarra' ou 'panela'. Também as imagens de um caixão e de uma caixa de água mostraram-se difíceis para alguns alunos que, em geral, não souberam o que significavam. Figuras como a de um rato comendo queijo e a de um bebê embaixo de uma mesa se mostraram confusas e, para que fossem pronunciadas as palavras 'queijo' e 'embaixo', foi necessário estimular a produção das respostas através de algumas perguntas, já que, em muitas vezes, as crianças se limitavam apenas a responder 'um rato' e um 'bebê'. A colaboradora perguntava 'o que o rato estava fazendo' e 'onde se encontra o bebê'.

Em alguns casos, porém, mesmo com a ajuda da colaboradora e com a intervenção do pesquisador, muitos alunos não souberam informar o nome de determinadas figuras, razão pela qual há, como poderemos conferir na Tabela 4, diferenças individuais quanto ao número de produções orais. Convém destacarmos que, quando diante de alguma dúvida de nossa parte relativa à pronúncia do nome

de alguma figura, pedíamos para a criança repeti-lo, o que também gerou diferença no número de produções orais.

Tabela 4 – Produção oral dos ditongos [aj] e [ej] – Primeira observação

Nome	[aj]		[ej]	
	Produção	Não Produção	Produção	Não produção
S1	1/5	4/5	4/16	12/16
S2	0/5	5/5	0/15	15/15
S3	0/7	7/7	0/12	12/12
S4	0/4	4/4	0/16	16/16
S5	0/4	4/4	2/13	11/13
S6	0/2	2/2	0/16	16/16
S7	0/4	4/4	0/14	14/14
S8	2/6	4/6	2/14	12/14
S9	0/3	3/3	0/14	14/14
S10	0/6	6/6	0/14	14/14
S11	0/4	4/4	1/15	14/15
S12	0/10	10/10	2/25	23/25
S13	0/3	3/3	0/17	17/17
S14	0/5	5/5	1/14	14/15
S15	1/5	4/5	0/14	14/14
Total	4/73	69/73	12/230	218/230
Frequência	5,5%	94,5%	5%	95%

Em linhas gerais, como supúnhamos e como podemos conferir na Tabela 4, a frequência da semivogal [j] de ambos os ditongos foi muito baixa na realização fonética das crianças submetidas a essa primeira observação. Houve predomínio da forma monotongada, com poucas exceções em que [j] foi realizada. Como revelam os números, foram realizadas oralmente pelos 15 alunos 303 palavras em que havia contexto fonológico para a produção dos ditongos variáveis [aj] e [ej], das quais, em apenas 16, constatamos a semivogal. Nota-se também que praticamente todos os dados produzidos concentraram-se na fala de poucos alunos, representados na Tabela 4 por S1, S5, S8 e S12.

Em relação às palavras com contexto para a produção de [aj], foram observadas 4 produções na fala de três crianças, de um total de 73 ocorrências, o equivalente a 5,5%. Na maioria das palavras, porém, em 69 vocábulos, foi constatada a forma monotongada desse grupo vocálico nas produções orais dos informantes.

Quanto aos dados com contexto para a produção de [ej], percebemos o predomínio da forma monotongada. Em 230 possibilidades de produção, 218 palavras foram pronunciadas sem a semivogal, o equivalente a 95% dos dados para esse ditongo. Na fala de 6 crianças, das 15 submetidas à sessão de gravação, observou-se a ocorrência de 12 produções em que a semivogal se fez presente, de um total de 230 palavras, o equivalente a 5% do total. A Tabela mostra que, das crianças que produziram a semivogal de [ej], duas delas – S1 e S8 – também pronunciaram a semivogal de [aj].

4.1.2 Segunda observação com dados orais

Nesta seção, apresentamos os resultados obtidos na segunda coleta de dados com os alunos que participaram da pesquisa. Tal observação se deu no final do primeiro ano escolar, na segunda semana de dezembro de 2010, com duração, em média, de 10 minutos cada sessão. Tivemos o objetivo, com esta segunda coleta, de recolher dados de fala por meio de gravação de áudio a partir da nomeação de 31 figuras mostradas em *slides*, das quais 19 apresentavam contexto para a produção fonética dos ditongos (4 possibilidades para [aj] e 15 para [ej]) e 12 usadas como distratoras. Semelhante à primeira coleta, procedemos, inicialmente, a uma conversa com as crianças na qual explicamos como seria realizada a atividade.

Também nessa coleta, algumas figuras revelaram-se difíceis para as crianças. Nessas situações, procurávamos ajudá-las como o fizemos na primeira observação. Por exemplo, quando algum aluno respondia ‘passarinho’ para ‘beija-flor’, a colaboradora confirmava que ele estava certo, porém salientava que a ave recebia um nome específico. Se, ainda assim, o aluno não respondia, era falado então que a ave tinha a palavra ‘flor’ no nome. Para as figuras que representavam uma caixa de leite e uma de fósforo, muitas crianças falavam, respectivamente,

‘leite’ e ‘fósforo/fogo’. A colaboradora confirmava que elas estavam corretas e solicitava que informassem o nome do lugar onde o leite e o fósforo se encontravam.

Da mesma forma como estimulamos a produção dessas palavras, também o fizemos para as figuras de uma ameixa e de homem com um queixo grande. Salientamos, porém, antes de passarmos à apresentação dos resultados, que, mesmo dando dicas e tentando estimulá-los a nomearem algumas figuras, muitos alunos não souberam responder, o que nos levava a passar para outro slide.

Tabela 5 – Produção oral dos ditongos [aj] e [ej] – 2ª observação

Nome	[aj]		[ej]	
	Produção	Não Produção	Produção	Não produção
S1	3/7	4/7	8/16	8/16
S2	0/5	5/5	0/16	16/16
S3	0/5	5/5	0/16	16/16
S4	0/4	4/4	0/15	15/15
S5	0/4	4/4	2/17	15/17
S6	0/3	3/3	2/15	13/15
S7	0/4	4/4	0/19	19/19
S8	1/4	3/4	1/15	14/15
S9	0/4	4/4	0/18	18/18
S10	0/2	2/2	0/16	16/16
S11	0/5	5/5	0/14	14/14
S12	0/4	4/4	3/18	15/18
S13	0/2	2/2	0/16	16/16
S14	0/4	4/4	0/15	15/15
S15	0/4	4/4	0/18	18/18
Total	4/61	57/61	16/244	228/244
Frequência	6,6%	93,4%	6,6%	93,4%

Assim como observado com os dados da 1ª coleta, nesta os percentuais de produção de [j] foram muito baixos, predominando a forma monotongada nas realizações fonéticas dos alunos para ambos os ditongos. Foram produzidas 305

palavras que apresentavam contexto para a pronúncia de [aj] e [ej], das quais 20 com a semivogal [j], sendo mais do que a metade desse número realizada por S1.

Quanto aos dados de [aj], das 61 possibilidades de produção para esse grupo vocálico, verificamos a semivogal em 4 palavras, o equivalente a 6,6% do total. As produções com [j] foram realizadas por dois alunos, S1 e S8, sendo o primeiro responsável por 3 das 4 produções. Em 57 palavras, houve predomínio da forma monotongada, equivalendo a 93,4% da totalidade dos dados de [aj].

Em relação aos dados de [ej], a tabela mostra que, das 244 formas orais produzidas pelas crianças, detectamos a semivogal na fala de 5 alunos, os quais, juntos, produziram 16 palavras com o ditongo, 6,6% do total. Dessas crianças, uma – S1 – chamou nossa atenção por apresentar comportamento diferenciado em relação à produção oral do ditongo. Percebemos que, das 16 possibilidades de produção de [ej], em 8 formas fonéticas esse grupo vocálico se fez presente. Na fala de outras quatro crianças – S5, S6, S8 e S12 –, mesmo que constatado o ditongo, houve o predomínio apenas da vogal base. Nas produções fonéticas das demais crianças, não foram constatadas realizações de [ej]. Em 228 palavras, a semivogal deixou de ser produzida, correspondendo a um percentual de 93,4% de supressão.

Chamou-nos a atenção, nessa coleta, a presença da semivogal [j] diante da consoante palatal [j], na pronúncia da palavra ‘cachoeira’. A epêntese foi constatada na fala de dois alunos – S1 e S13 – que, juntos, produziram três formas com o ditongo [aj].

4.1.3 Primeira observação com dados escritos

Como mencionado no capítulo antecedente, as crianças, à época da primeira coleta oral (julho de 2010), ainda não produziam enunciados escritos segundo a professora da turma³⁷, razão pela qual não procedemos à atividade de recolha com dados escritos, fazendo-o somente ao final do primeiro ano letivo (dezembro de 2010), coincidindo com a segunda coleta de dados orais.

³⁷ Salientamos que, naquele momento, de acordo com a professora, a escrita desses alunos, ainda que praticamente concluído o primeiro ano de escolaridade, encontrava-se em estágio bastante inicial, predominando, entre as crianças, a escrita pré-silábica.

Depois de aplicado o segundo instrumento de coleta oral, voltamos à escola no dia seguinte, a fim de recolhermos dados escritos. Das 24 imagens que compuseram o instrumento, 15 continham os dois ditongos sob análise; as outras 9 apresentaram-se como elementos distratores, como explicado no capítulo dos procedimentos metodológicos.

Nosso objetivo, com essa primeira coleta, foi o de muito particularmente examinar, ao final do primeiro ano de escolarização, o comportamento das crianças face à escrita ortográfica das sequências vocálicas 'ai' e 'ei'. Queríamos analisar a influência da aprendizagem da escrita imposta pelo processo de escolarização até aquele momento. Além disso, essa primeira recolha serviria também para nos mostrar se a metodologia planejada cumpriria o seu propósito, ou se precisaria de algum ajuste para coletas futuras.

Ressaltamos, antes de apresentarmos os dados, que o instrumento a que nos referimos foi entregue a todos os alunos pertencentes à turma, mesmo àqueles que não participaram das duas coletas orais realizadas anteriormente, mas cujos dados não foram, para fins de análise, levados em consideração. A posição de entregarmos os instrumentos para todas as crianças da turma se deveu ao fato de não precisarmos tirá-las novamente da sala de aula e, além disso, de ser uma atividade que demandaria muito tempo se aplicada individualmente.

Entre instrumentos entregues em branco ou com sequências aleatórias de letras, ou ainda ambos, encontramos também palavras ou frases sem a palavra alvo, como "rato comendo" ou apenas "ratinho" (para uma frase esperada como "ratinho comendo queijo") e "fósforo" e "leite" (para caixa de fósforos e caixa de leite). Dos 15 alunos que acompanhamos em nosso estudo, cinco deles, S3, S8, S11, S12 e S13, até aquele momento, demonstraram não saber grafar o nome das imagens apresentadas, ainda que o soubessem oralmente no dia anterior, deixando os espaços destinados à escrita do nome das figuras em branco. No momento em que perguntamos a eles o motivo pelo qual deixaram de grafar, deram respostas como "eu ainda não sei escrever", "ainda não aprendi o nome das letras", "não me lembro do nome das figuras", como revelam alguns exemplos a seguir.

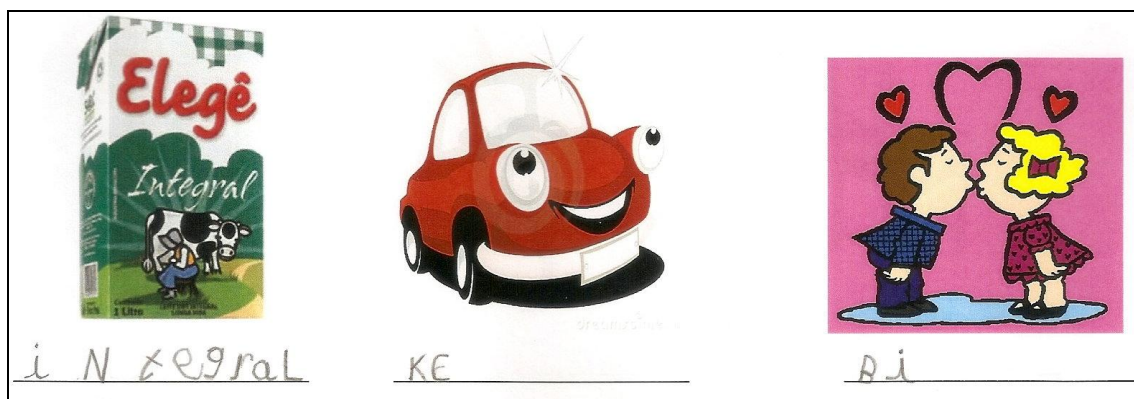


Figura 16 – Dados ortográficos de S11



Figura 17 – Dados ortográficos de S12

Nessa coleta, um dos alunos, ao observar a figura de um guarda-roupa, escreveu 'ropero', sem a semivogal de 'ei'. Por se tratar de uma palavra não esperada, mas possível, esse dado foi computado junto aos demais.

A Tabela 6, apresentada a seguir, traz os resultados concernentes à primeira investigação com dados escritos. Apresentamos, antes, as palavras que compuseram o instrumento aplicado e que continham os ditongos alvos de nosso estudo. São elas: beija-flor, peixe, dinheiro, caixa, feijão, queijo, beijo, geladeira, queixo, ameixa e cadeira. Embora algumas figuras apareçam mais de uma vez no instrumento, os contextos em que se encontravam eram distintos. Por exemplo, apresentamos o desenho de um peixe e o de vários outros peixinhos coloridos em um aquário; uma fatia de queijo e o de um ratinho dentro de uma xícara comendo queijo; além de uma caixa d'água, uma de leite e outra de fósforo.

Tabela 6 – Produção escrita dos ditongos ‘ai’ e ‘ei’ – 1ª observação

Nome	ai		ei	
	Produção	Não Produção	Produção	Não produção
S1	1/1	0/1	5/11	6/11
S2	1/1	0/1	3/10	7/10
S3	-	-	-	-
S4	0/3	3/3	11/12	1/12
S5	0/1	1/1	3/9	6/9
S6	1/1	0/1	7/8	1/8
S7	1/2	1/2	5/10	5/10
S8	-	-	-	-
S9	-	-	3/6	3/6
S10	1/2	1/2	6/10	4/10
S11	-	-	-	-
S12	-	-	-	-
S13	-	-	-	-
S14	0/3	3/3	2/3	1/3
S15	-	-	1/2	1/2
Total	5/14	9/14	46/81	35/81
Frequência	35,7%	64,3%	56,8%	43,2%

Feita a checagem do material devolvido pelas crianças, constatamos que, das 225 possibilidades esperadas, apenas 95 palavras escritas foram observadas, das quais 14 foram referentes a vocábulos que apresentavam contexto para ‘ai’ e 81, para ‘ei’.

Podemos visualizar por meio dos percentuais que, em relação especificamente à escrita das palavras que apresentaram contexto para a grafia de ‘ai’, dos 14 vocábulos escritos no instrumento, 5 foram grafados com a semivogal, o equivalente a 35,7%, e 9 deixaram de ter grafada essa estrutura, totalizando 64,3% de supressão do grafema ‘i’. Em contrapartida, podemos observar maiores índices de produção do ditongo ‘ei’: das 81 formas ortográficas, 46 foram grafadas com a semivogal, totalizando 56,8% de produção.

Ao contrário do que foi observado com o ditongo 'ai', observamos nos instrumentos flutuação entre presença e ausência da semivogal de 'ei', conforme revelam alguns exemplos extraídos do instrumento de coleta de S1.

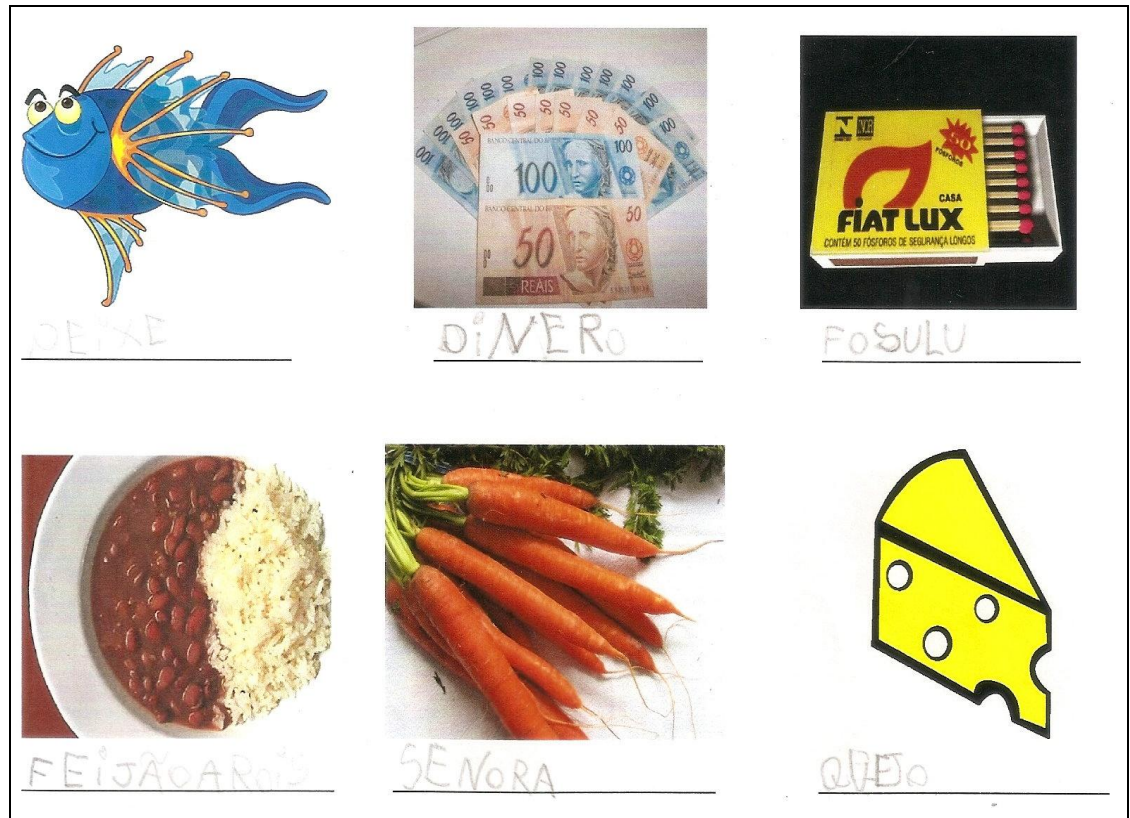


Figura 18 – Dados ortográficos de S1

4.1.4 Terceira observação com dados orais

Como mencionado no capítulo anterior, a terceira coleta com dados orais diferenciou-se das demais pelo fato de estimularmos, no grupo de sujeitos, a produção oral dos ditongos variáveis [aj] e [ej]. Como referido também no capítulo dos procedimentos metodológicos, demos a instrução geral às crianças de que deveriam observar atentamente a figura, pensar no nome e, imaginando-se o professor da turma, ensiná-lo oralmente a seus alunos. Durante a aplicação do instrumento, várias vezes essa instrução foi lembrada³⁸. O instrumento continha 27

³⁸ Apresentamos, no ANEXO 1, a reprodução da coleta de um dos alunos.

figuras³⁹, sendo 19 com contexto para a produção fonética dos dois ditongos (6 possibilidades para [aj] e 13 para [ej]) e 9 usadas como distratoras (cf. APÊNDICE C).

Quando diante do silêncio do aluno ao demonstrar o desconhecimento do nome de alguma imagem, tentávamos ajudá-lo fornecendo alguma dica. Se mesmo assim não ele respondia, a colaboradora passava para o *slide* seguinte. As dúvidas, nesta observação, foram relativas às imagens que traziam diferentes faixas (de pedestre e de uma passeata), de uma chaleira, de uma caixa d'água e de dois tipos de ameixas.

Frente a pronúncias duvidosas, por exemplo, quando o aluno inseria a semivogal diante de [j] na palavra 'cachoeira', ou à fala muito baixa, pedíamos para ele repetir, com a desculpa de que, se falasse muito baixo, não seria possível gravar. Esse artifício foi utilizado no máximo três vezes para cada representação, razão por que aparecem, como mostra a Tabela 7, mais produções orais do que o número efetivo de imagens.

³⁹ Uma das figuras possibilitava duas produções do ditongo [ej], a saber, 'peixes' e 'beijo'.

Tabela 7 – Produção oral dos ditongos [aj] e [ej] – 3ª observação

Nome	[aj]		[ej]	
	Produção	Não produção	Produção	Não produção
S1	5/9	4/9	18/23	5/23
S2	3/5	2/5	11/14	3/14
S3	3/8	5/8	14/21	7/21
S4	5/10	5/10	23/25	2/25
S5	5/9	4/9	19/23	4/23
S6	4/9	5/9	6/22	16/22
S7	4/9	5/9	22/27	5/27
S8	5/6	1/6	15/17	2/17
S9	6/8	2/8	14/22	8/22
S10	2/8	6/8	5/25	20/25
S11	5/10	5/10	13/18	5/18
S12	0/8	8/8	5/20	15/20
S13	4/9	5/9	6/27	21/27
S14	3/10	7/10	18/32	14/32
S15	3/6	3/6	14/19	5/19
Total	57/123	66/123	203/335	133/335
Frequência	46%	54/%	61%	39%

Essa tabela apresenta, a nosso ver, resultados interessantes. Em linhas gerais, destaca o aumento significativo da produção de ditongos pelas crianças, tanto no que se refere a [aj] quanto a [ej]. Foram produzidas 458 palavras com contexto para produção dos dois ditongos, 123 para [aj] e 335 para [ej].

Especificamente em relação aos dados de [aj], os resultados mostram que, das 123 palavras produzidas, 66 foram pronunciadas pelas crianças sem a semivogal, o equivalente a 54% do total para esse grupo vocálico. Dos 15 alunos, apenas uma criança, S12, não produziu sequer uma palavra com o ditongo, das 8 possibilidades de produção oral. Nos demais casos, percebemos flutuação na pronúncia. Podemos verificar também nesta tabela que 57 produções orais foram realizadas com a semivogal, equivalendo a 46% do total dos dados de [aj].

No que diz respeito à produção oral de palavras que apresentam o ditongo [ej], observamos que os dados o são mais surpreendentes, quando comparados a [aj]. Isso porque a semivogal foi verificada em 203 formas, das 335 palavras produzidas pelos sujeitos, correspondendo a mais do que a metade de palavras, o equivalente a 61% de produção. A ausência do ditongo foi constatada em 133 produções orais, 39% dos dados de [ej] nesta coleta. Ao compararmos os números individuais de produção da semivogal, percebemos, nos dados de S1, S2, S3, S4, S5, S7, S8, S9, S11, S14 e S15, percentuais acima de 50% de produção oral do ditongo.

Dois alunos produziram foneticamente a palavra ‘cachoeira’ como [kajfoejra] e um informante pronunciou tal palavra como [kajfoera] duas vezes, com a inserção da semivogal antes da palatal [j], mas sem a semivogal antes de [r]. Relembramos que tais dados fornecerão insumos empíricos para discutirmos, no próximo capítulo, o quarto objetivo específico desta tese.

4.1.5 Segunda observação com dados escritos

A segunda observação com dados escritos foi realizada no início do segundo semestre de 2011, no mesmo dia em que fizemos a 3ª observação com dados orais. Nosso objetivo, com essa coleta, foi o de verificar a performance escrita dos alunos quanto à produção dos ditongos variáveis ‘ai’ e ‘ei’ e, posteriormente, compará-la com dados orais dos informantes.

Como procedemos da primeira vez com a coleta de dados escritos, o instrumento foi aplicado pelo pesquisador e pela colaboradora a todas as crianças da turma, as quais receberam a instrução geral de observar atentamente as imagens e, nos espaços apropriados, nomeá-las. Igualmente como na primeira observação, não demos, quando solicitados pelos alunos, informações quando apresentavam algum tipo de dúvida quer quanto à grafia, quer quanto ao nome de alguma figura. Circulávamos pela sala para observar se todos os alunos estavam realizando a tarefa e, quando observado o contrário, solicitávamos que preenchessem todos os espaços.

O material impresso dado às crianças continha 23⁴⁰ imagens, das quais 18 apresentavam contexto para a produção dos ditongos – 6 possibilidades para ‘ai’ e 13 para ‘ei’ – e as demais, 5 figuras, usadas com caráter distrator. Dentre as imagens apresentadas, a que trazia dois meninos carregando uma faixa à frente de uma passeata escolar e a que trazia um bebê sob uma mesa foram as que se mostraram mais difíceis, já que 9 crianças deixaram em branco o espaço destinado ao preenchimento do nome. Em tais situações, observamos que elas ou deixaram em branco os espaços destinados à escrita, ou escreveram palavras como ‘cartaz’, ‘bebê’ ou ‘mesa’.

Da mesma forma como procedemos na primeira observação escrita, aplicamos os testes para todos os alunos da turma; entretanto, apenas consideramos válidos os dados dos participantes da pesquisa. A Tabela 8 apresenta os resultados obtidos quando da segunda observação com dados ortográficos.

⁴⁰ Uma das figuras possibilitava duas produções do ditongo [ej].

Tabela 8 – Produção escrita dos ditongos ‘ai’ e ‘ei’ – 2ª observação

Nome	ai		ei	
	Produção	Não Produção	Produção	Não produção
S1	4/4	0/4	10/11	1/11
S2	5/5	0/5	13/13	0/13
S3	2/2	0/2	5/7	2/7
S4	6/6	0/6	11/11	0/11
S5	3/3	0/3	10/11	1/11
S6	3/4	1/4	9/12	3/12
S7	4/4	0/4	9/10	1/10
S8	5/5	0/5	10/10	0/10
S9	5/5	0/5	9/11	2/11
S10	3/4	1/4	8/11	3/11
S11	4/4	0/4	10/12	2/12
S12	0/4	4/4	0/8	8/8
S13	2/4	2/4	6/9	3/9
S14	1/4	3/4	9/11	2/11
S15	3/4	1/4	9/13	4/13
Total	50/62	12/62	128/160	32/160
Frequência	81%	19%	80%	20%

Das 90 possibilidades de grafia do ditongo ‘ai’ esperadas nos instrumentos de coleta, somente 62 palavras foram escritas no material entregue pelos informantes. A Tabela 8 revela que, em relação à grafia correta desse ditongo, a semivogal foi empregada em 50 palavras, o equivalente a 81% dos registros, contra 12 formas sem o grafema responsável pela semivogal, um total de 19% de supressão. Essa Tabela mostra também que nove alunos – S1, S2, S3, S4, S5, S7, S8, S9 e S11 – grafaram o ditongo em todas as palavras consideradas válidas, o que demonstra que, a essa altura do processo de escolarização, as crianças parecem já não ter problemas quanto à grafia de ‘ai’. Nos instrumentos de cinco alunos – S6, S10, S13, S14 e S15 – verificamos flutuação entre presença e ausência da semivogal, porém com uma tendência à manutenção do grafema ‘i’. Apenas uma aluna, S12, não usou

o grafema para representar a semivogal de 'ai' em nenhuma das quatro palavras que apresentavam contexto para a grafia desse grupo vocálico.

Quanto aos dados referentes a 'ei', das 195 possibilidades de grafia esperadas, 160 foram constatadas nos instrumentos. Dessas, em 128, verificamos a grafia do ditongo, totalizando 80% de produção. Em 32 palavras, a semivogal deixou de ser devidamente mantida pelos alunos, o equivalente a 20% do total, percentuais esses muito semelhantes aos verificados com 'ai'. Os dados que constam na Tabela 5 indicam que, dos 15 informantes, três grafaram a semivogal de 'ei' em todas as ocorrências – S2, S4 e S8 – e uma aluna, S12, deixou de grafá-la em todas as palavras. Nos instrumentos das demais crianças, percebemos flutuação entre presença e ausência do grafema 'i', como mostram os exemplos expressos nas Figuras 19 e 20 a seguir. Entre esse último grupo, constatamos também uma tendência maior à manutenção do grafema.

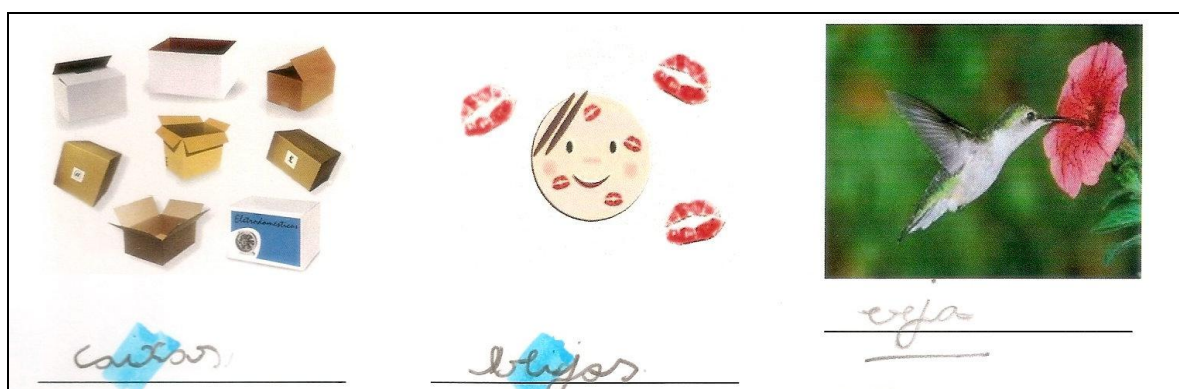


Fig. 19 – Dados ortográficos de S3

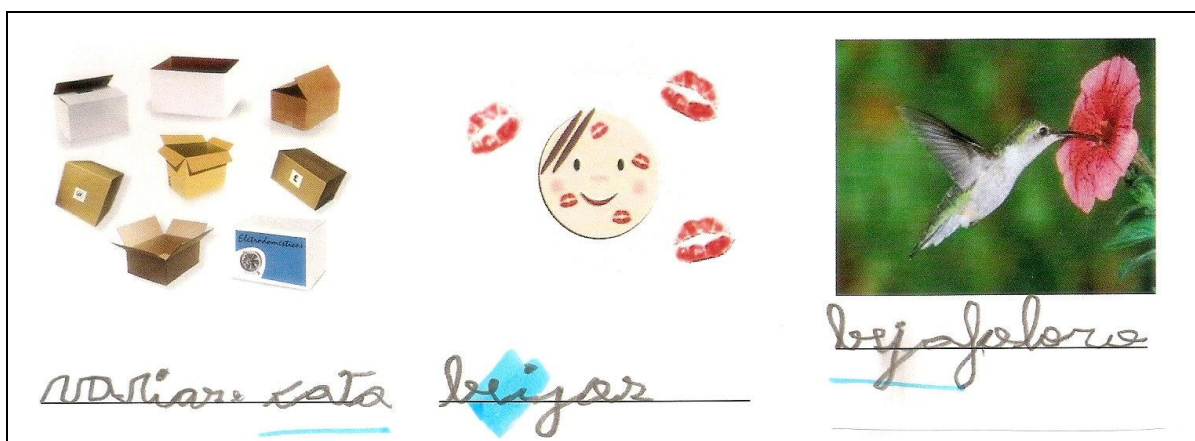


Fig. 20 – Dados ortográficos de S13

Percebemos outro tipo de escrita não convencional nos instrumentos de cinco alunos – S4, S6, S11, S14 e S15 –, inverso ao de supressão da semivogal, referente ao acréscimo do grafema ‘i’ na sílaba inicial da palavra ‘cachoeira’, como mostram os exemplos expressos nas Figuras 21 e 21, um em que a criança acrescenta o grafema frente ao contexto de [j] e o suprime diante de [r]; e outro em que o aluno grafia a semivogal diante de [j], mantendo-a frente a [r]:

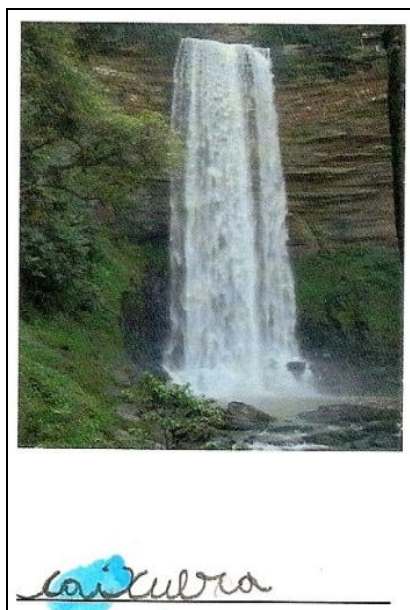


Figura 21 – Dados ortográficos de S11

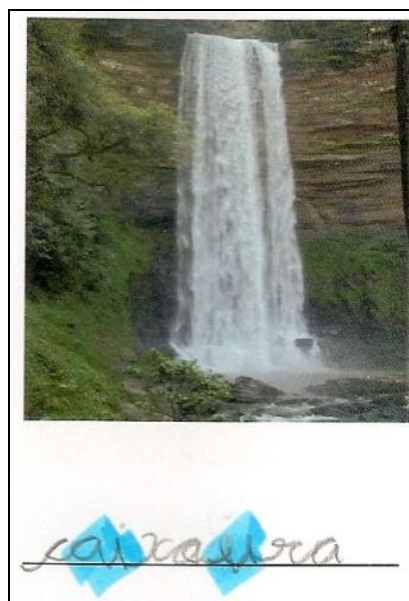


Figura 22 – Dados ortográficos de S4

4.1.6 Quarta observação com dados orais

Nesta subseção, apresentamos os resultados quando da quarta e última coleta de dados fônicos. Especificamente, queríamos averiguar, com essa última observação, a possibilidade de progresso na produção oral dos informantes relativamente aos ditongos fonéticos [aj] e [ej], em comparação à primeira observação realizada no início do primeiro ano de escolarização. Em outras palavras, gostaríamos de constatar possíveis efeitos de uma eventual interferência da escolarização na produção dessas sequências vocálicas, tendo em vista, principalmente, a segunda hipótese deste estudo, a saber, a de que a aquisição da

escrita alfabética possibilita uma reconfiguração das representações fonológicas desses dois ditongos.

Essa coleta foi realizada na primeira quinzena do mês de dezembro, uma semana antes do recesso escolar. Os cuidados metodológicos foram basicamente os mesmos adotados nas coletas orais anteriores. Ao contrário dos demais instrumentos de coleta, em que apresentávamos às crianças figuras isoladas, neste exibimos três sequências narrativas (cf. APÊNDICE D) nas quais se encontravam diferentes imagens dispersas em várias cenas. Pedimos a elas que, primeiramente, olhassem com atenção as cenas para, em seguida, narrarem os acontecimentos. Mesmo dando essa instrução e lembrando os alunos de que deveriam contar os episódios, a grande maioria das crianças limitou-se apenas a nomear as figuras.

Em linhas gerais, é possível constatar, quando comparado à performance dos sujeitos nos demais instrumentos, um aumento de produções das palavras usadas nesta última observação. Foram produzidos 545 vocábulos que apresentaram contexto para a produção oral de [aj] e [ej]. A Tabela 9, a seguir, traz os percentuais de produção desses dois ditongos.

Tabela 9 – Produção oral dos ditongos [aj] e [ej] – 4ª observação

Nome	[aj]		[ej]	
	Produção	Não Produção	Produção	Não produção
S1	5/5	0/5	18/34	16/34
S2	4/5	1/5	15/29	14/29
S3	4/5	1/5	18/37	19/37
S4	5/5	0/5	31/39	8/39
S5	2/3	1/3	23/33	10/33
S6	0/5	5/5	2/29	27/29
S7	3/6	3/6	18/30	12/30
S8	4/5	1/5	16/39	23/39
S9	2/3	1/3	10/23	13/23
S10	0/2	2/2	0/27	27/27
S11	4/6	2/6	17/31	14/31
S12	0/2	2/2	0/27	27/27
S13	0/1	1/1	8/40	32/40
S14	4/5	1/5	13/34	21/34
S15	2/4	2/4	24/31	7/31
Total	39/62	23/62	213/483	270/483
Frequência	63%	47%	44%	56%

Em relação à produção oral de [aj], foram observadas 39 ocorrências com a semivogal [j], das 62 palavras produzidas pelos alunos, o equivalente a 63% do percentual para esse ditongo. A Tabela 9 também mostra que, dos 15 alunos participantes, quatro deles – S6, S10, S12 e S13 – não apresentaram variação desse segmento, preferindo a forma monotongada. Nos dados de dois alunos – S1 e S4 –, observamos 100% de produção do ditongo. Na fala das demais crianças, constatamos a oscilação entre presença e ausência da semivogal.

Quanto ao ditongo [ej], os números fornecidos por essa Tabela mostram a flutuação entre [ej] e [e], com uma tendência à não realização fonética desse último segmento. Em 483 palavras produzidas oralmente, 270 apresentaram somente a vogal base do ditongo, um percentual de 56%, contra 213 formas fonéticas com o ditongo, 44% da totalidade de dados. Duas crianças apenas – S10 e S12 – não

pronunciaram sequer uma vez o ditongo, em todas as 27 possibilidades de produção.

A fim de confirmarmos a tendência de produção do glide epentético [j] na palavra [kafoeira], acrescentamos, em duas cenas de uma mesma micronarrativa, imagens de um sujeito pescando em um riacho cuja água provinha de uma cachoeira. O resultado foi a produção de oito formas com a semivogal na fala de 3 alunos: S1 (1 forma) e S3 (4 formas) e S11 (3 formas).

4.1.7 Terceira observação com dados escritos

A terceira e última observação com dados escritos ocorreu na segunda semana do mês de dezembro de 2011, no dia seguinte ao da aplicação da atividade de coleta oral, com 14⁴¹ dos 15 participantes da pesquisa. Como nas demais recolhas, aplicamos o instrumento para todas as crianças presentes. Antes de entregarmos o material, a colaboradora deu a instrução de que deveriam observar com atenção as imagens para, em seguida, descreverem em uma frase o que estava sendo representado nas cenas. Além disso, deixamos claro que não seriam dadas quaisquer informações relacionadas à escrita do nome das imagens, caso surgissem dúvidas.

Foram entregues, em duas folhas de papel ofício, 15 imagens impressas, coloridas e dispostas em colunas com espaço para a escrita das frases. Essas figuras foram extraídas das três micronarrativas, escaneadas e recortadas, de maneira a focar a parte de nosso interesse. Duas figuras extraídas das cenas, a de uma árvore com frutas e a de abacaxis, foram usadas com finalidade distratora. No instrumento, havia 2 possibilidades para os alunos registrarem graficamente o ditongo 'ai' (faixa e caixa) e 13 para a escrita de 'ei' (beijando, cachoeira, peixe, cadeira, queijo, fogueira, ameixa, feijão, geladeira e ratoeira), sendo que as palavras 'peixe', 'cadeira' e 'queijo' poderiam ser grafadas pelas crianças mais de uma vez. A figura que apresentava uma faixa com o dizer "FRUTAS E VERDURAS" foi a que se revelou mais difícil para as crianças, levando muitas delas a escreverem 'placa',

⁴¹ Uma das crianças (S14) machucou-se no dia da coleta oral e, por já estar aprovada para o 3º ano, não compareceu mais à escola.

‘frutas e verduras’ e ‘cartaz’. Não foram computadas cinco grafias em razão de não apresentarem a vogal base desses dois ditongos, como em ‘sebajando’ (uma ocorrência), ‘fajão’ (uma ocorrência) e ‘quijo’ (três ocorrências).

Duas figuras possibilitavam ainda o registro gráfico de ambos os ditongos, a saber, a de uma caixa contendo dois peixes e um ratinho embaixo de uma cadeira. Observamos que alguns informantes, em determinadas situações, escreveram pequenas frases, conforme sugerido, onde verificamos a presença de mais de uma ocorrência dos ditongos. No total, foram observados 33 registros para a grafia de ‘ai’ e 163 para a de ‘ei’. A Tabela 10, apresentada a seguir, traz os percentuais de produção e não produção gráfica das semivogais de ‘ai’ e ‘ei’ pelas crianças.

Tabela 10 – Produção escrita dos ditongos ‘ai’ e ‘ei’ – 3ª observação

Nome	ai		ei	
	Produção	Não Produção	Produção	Não produção
S1	1/1	0/1	11/12	1/12
S2	3/3	0/3	11/12	1/12
S3	2/2	0/2	11/12	1/12
S4	3/3	0/3	12/12	0/12
S5	2/2	0/2	12/12	0/12
S6	2/3	1/3	11/12	1/12
S7	2/2	0/2	14/14	0/14
S8	3/3	0/3	9/12	3/12
S9	3/3	0/3	11/12	1/12
S10¹	-	-	10/11	1/11
S11	3/3	0/3	6/10	4/10
S12	0/3	3/3	1/8	7/8
S13	1/2	1/2	9/12	3/12
S14²	-	-	-	-
S15	1/3	2/3	7/12	5/12
Total	26/33	7/33	135/163	28/163
Frequência	79%	21%	83%	17%

Observações:

1. Não houve registros referentes à escrita do nome das figuras com ditongo ‘ai’.

2. A aluna não compareceu à escola na última semana de aula, razão pela qual não constam neste quadro os dados referentes à coleta escrita.

Essa tabela não apenas evidencia que foram três os alunos que produziram todas as semivogais de ambos os ditongos, a saber, S4, S5 e S7, como também nos fornece um detalhamento acerca dos altos índices de produção ortográfica dos encontros vocálicos pela maioria dos alunos. Em face aos percentuais encontrados, podemos afirmar que, ao final do segundo ano de escolarização, registrar ortograficamente ‘ai’ e ‘ei’ não se constitui mais uma tarefa difícil para as crianças, à exceção de um aluno, S12, em cujos dados verificamos baixíssimo índice de presença da semivogal.

Em palavras que apresentavam contexto para a produção do ditongo ‘ai’, dos 33 registros ortográficos observados, 26 foram grafados de acordo com as convenções ortográficas, totalizando 79% de frequência. Dos 14 informantes que participaram dessa coleta, 9 grafaram o ditongo em 100% das palavras; 3 apresentaram flutuação entre manutenção e supressão da semivogal; 1 não escreveu palavras com esse ditongo; e 1 deixou de grafar a semivogal nas três possibilidades de ocorrências de ‘ai’.

Quanto aos registros ortográficos de ‘ei’, conforme mostra a Tabela 7, observamos que 135 formas, das 163 encontradas, foram devidamente grafadas de acordo com as convenções ortográficas, o equivalente a 83% de produção do grafema ‘i’. Em 28 vocábulos apenas, 17%, os alunos deixaram de grafar tal segmento. Notamos também que 7 crianças – S1, S2, S3, S6, S9, S10 e S13 – apresentaram uma tendência em preservar a semivogal, mesmo ainda se percebendo a omissão de ‘ei’. Nos dados de 3 informantes – S4, S5 e S7 –, constatamos que a semivogal foi preservada em 100% das possibilidades de ocorrência. A Tabela evidencia igualmente que uma criança – S12 –, das oito probabilidades de escrita de ‘ei’, grafou uma única vez essa estrutura.

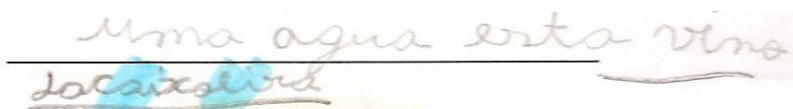
Assim como nos registros ortográficos da 2ª coleta escrita, também nesta verificamos que algumas crianças grafaram a palavra ‘cachoeira’ com a semivogal ‘i’ na primeira sílaba. No total, foram constatados 5 registros desse tipo de epêntese nos dados de cinco alunos – S1, S3, S10, S11 e S15 –, como mostram alguns exemplos em (4) e (5):

(4)



Dados ortográficos de S1

(5)



Dados ortográficos de S3

4.2 Apresentação dos dados do estudo piloto

A coleta de dados orais com alunos pré-escolares foi realizada na segunda semana do mês de dezembro de 2011, com 13 alunos pertencentes a uma turma de Educação Infantil. Essa observação teve a intenção de, como mencionamos no capítulo anterior, obtermos dados orais de crianças ainda não submetidas à alfabetização, a fim de, posteriormente, compararmos os resultados com aqueles coletados com o grupo de controle. Os procedimentos adotados para a obtenção dos dados foram os mesmos utilizados nas demais coletas. Antes de iniciar as gravações, a colaboradora conversou, na própria sala de aula, com todos os alunos informando-os de que participariam de uma atividade na qual deveriam observar com atenção algumas figuras apresentadas no computador a fim de nomeá-las posteriormente.

O instrumento utilizado para a coleta foi o mesmo aplicado para as crianças do grupo experimental, em dezembro de 2010. Continha 27 figuras⁴², sendo 19 com contexto para a produção fonética dos dois ditongos (6 possibilidades para [aj] e 13 para [ej]) e 9 usadas como distratoras, conforme consta no APÊNDICE B.

Antes de procedermos às sessões de gravação na sala estipulada pela diretora da escola, a colaboradora conversou e brincou com as crianças a fim de deixá-las mais à vontade. No decorrer das gravações, muitos alunos não informaram o que representavam determinadas figuras, mesmo com ajuda da colaboradora e do pesquisador, por desconhecerem o que representavam. Embora tenhamos tomado o cuidado de selecionar imagens que, a nosso ver, não gerassem dúvidas às crianças, algumas figuras, contrariando nossa intenção, revelaram-se difíceis a elas, entre as quais, a de uma faixa, um beija-flor, uma ameixa, uma chaleira, um caixão e uma caixa de água. Além dessas, também as imagens de um rato comendo queijo e de um bebê embaixo de uma mesa se mostraram confusas e, para que as crianças pronunciassem seus nomes, foi necessário estimular a produção das respostas através de algumas perguntas, já que, em muitas vezes, elas se limitavam apenas a responder ‘um rato’ e um ‘bebê’.

⁴² Uma das figuras possibilitava duas produções do ditongo [ej], a saber, ‘peixe’ e ‘beijo’.

Destacamos que, quando diante de alguma dúvida de nossa parte relativa à pronúncia do nome de alguma figura, ou mesmo quando as crianças falavam muito baixo, pedíamos para elas repeti-lo. Nessas duas situações, o dado foi computado duas vezes⁴³. A Tabela 11 apresenta os resultados obtidos com esse grupo de crianças.

Tabela 11 – Produção oral dos ditongos [aj] e [ej] de crianças pré-escolares

Nome	[aj]		[ej]	
	Produção	Não Produção	Produção	Não produção
Caroline	0/5	5/5	0/11	11/11
Carlos	0/4	4/4	0/9	9/9
Deivine	0/5	5/5	0/16	16/16
Évelyn	0/6	6/6	0/12	12/12
Everton	0/4	4/4	0/12	12/12
Henrique	0/4	4/4	0/16	16/16
Ingrid	0/3	3/3	0/15	15/15
Tauana	0/5	5/5	0/16	16/16
Jean	0/6	6/6	0/19	19/19
Kailane	0/6	6/6	0/13	13/13
Ketlen	0/6	6/6	0/11	11/11
Natiele	0/5	5/5	0/15	15/15
Thalysson	0/4	4/4	0/13	13/13
Total	0/63	63/63	0/178	178/178
Frequência	0%	100%	0%	100%

A Tabela 11 apresenta informações interessantes em nosso ponto de vista, uma vez que revela que nenhum dos 13 alunos pronunciou as palavras com os ditongos [aj] e [ej], produzindo apenas a vogal base em 241 possibilidades de produção para essas duas sequências vocálicas. Em relação ao ditongo [aj], das 63 possibilidades de produção oral, nenhuma palavra foi pronunciada com esse grupo

⁴³

vocálico, prevalecendo em 100% dos casos a monotongação. Comportamento semelhante foi observado com o ditongo [ej], em que verificamos o predomínio apenas da vogal base para representá-lo oralmente em 178 palavras produzidas pelas crianças.

4.3 Influência do avanço da escolarização na produção oral e escrita dos ditongos [aj] e [ej]

Nas seções anteriores, explicitamos o percurso de aquisição oral e ortográfica dos ditongos variáveis 'ai' e 'ei' do grupo de crianças participantes deste estudo; nesta, apresentamos uma síntese das informações trazidas anteriormente, tendo em vista agora o segundo objetivo específico de nosso trabalho, a saber, o de **verificar a influência do avanço escolar na produção oral e escrita desses dois ditongos variáveis**.

Os resultados de aquisição oral e ortográfica dos dois ditongos aqui focalizados são mostrados em duas Tabelas que trazem os dados apresentados ao longo das subseções 4.1.1 a 4.1.7 e cuja leitura permite-nos enfocar tais grupos vocálicos de maneira distinta. Salientamos, porém, que essas Tabelas-síntese não trazem informações novas. O diferencial está na maneira em que os dados foram agrupados, propiciando um panorama geral e indicando tendências dos fatos observados na fala e na escrita das crianças.

Apresentamos, primeiramente, as Tabelas 12 e 13, que trazem agrupados os resultados de 'ai' e [aj] ao longo dos dois anos de coleta.

Tabela 12 – Síntese dos resultados orais e ortográficos do ditongo ‘ai’

Sujeito	Dados orais								Dados de escrita					
	1ª observação		2ª observação		3ª observação		4ª observação		1ª observação		2ª observação		3ª observação	
	Produção	Não Produção	Produção	Não Produção	Produção	Não Produção	Produção	Não Produção	Produção	Não Produção	Produção	Não Produção	Produção	Não Produção
S1	1/5	4/5	3/7	4/7	5/9	4/9	4/5	1/5	1/1	0/1	4/4	0/4	1/1	0/1
	20%	80%	42,9%	57,1%	55,6%	44,4%	80%	20%	100%	0%	100%	0%	100%	0%
S2	0/5	5/5	0/5	5/5	3/5	2/5	4/5	1/5	1/1	0/1	5/5	0/5	3/3	0/3
	0%	100%	0%	100%	60%	40%	80%	20%	100%	0%	100%	0%	100%	0%
S3	0/7	7/7	0/5	5/5	3/8	5/8	4/5	1/5	-	-	2/2	0/2	2/2	0/2
	0%	100%	0%	100%	37,5%	62,5%	80%	20%			100%	0%	100%	0%
S4	0/4	4/4	0/4	4/4	5/10	5/10	5/5	0/5	0/3	3/3	6/6	0/6	3/3	0/3
	0%	100%	0%	100%	50%	50%	100%	0%	0%	100%	100%	0%	100%	0%
S5	0/4	4/4	0/4	4/4	5/9	4/9	2/3	1/3	0/1	1/1	3/3	0/3	2/2	0/2
	0%	100%	0%	100%	55,6%	44,4%	66,7%	33,3%	0%	100%	100%	0%	100%	0%
S6	0/2	2/2	0/3	3/3	4/9	5/9	0/5	5/5	1/1	0/1	3/4	1/4	2/3	1/3
	0%	100%	0%	100%	44,4%	55,6%	0%	100%	100%	0%	75%	25%	66,7%	33,3%
S7	0/4	4/4	0/4	4/4	4/8	4/8	3/6	3/6	1/2	1/2	4/4	0/4	2/2	0/2
	0%	100%	0%	100%	50%	50%	50%	50%	50%	50%	100%	0%	100%	0%
S8	2/6	4/6	1/4	3/4	5/6	1/6	4/5	1/5	-	-	5/5	0/5	3/3	0/3
	33,3%	66,7%	25%	75%	83,3%	16,7%	80%	20%			100%	0%	100%	0%
S9	0/3	3/3	0/4	4/4	6/8	2/8	2/3	1/3	-	-	5/5	0/5	3/3	0/3
	0%	100%	0%	100%	75%	%	66,7%	33,3%			100%	0%	100%	0%
S10	0/6	6/6	0/2	2/2	2/8	6/8	0/2	2/2	1/2	1/2	3/4	1/4	-	-
	0%	100%	0%	100%	25%	75%	0%	100%	50%	50%	75%	25%		
S11	0/4	4/4	0/5	5/5	5/10	5/10	4/6	2/6	-	-	4/4	0/4	3/3	0/3
	0%	100%	0%	100%	50%	50%	66,7%	33,3%			100%	0%	100%	0%
S12	0/10	10/10	0/4	4/4	0/8	8/8	0/2	2/2	0/4	4/4	0/4	4/4	0/3	3/3
	0%	100%	0%	100%	0%	100%	0%	100%	0%	100%	0%	100%	0%	100%
S13	0/3	3/3	0/2	2/2	4/9	5/9	0/1	1/1	-	-	2/4	2/4	1/2	1/2
	0%	100%	0%	100%	44,4%	55,6%	0%	100%			50%	50%	50%	50%
S14	0/5	5/5	0/4	4/4	3/10	7/10	4/5	1/5	0/3	3/3	1/4	3/4	-	-
	0%	100%	0%	100%	20%	80%	80%	20%	0%	100%	25%	75%		
S15	1/5	4/5	0/4	4/4	3/6	3/6	2/4	2/4	-	-	3/4	1/4	1/3	2/3
	20%	80%	0%	100%	50%	50%	50%	50%			75%	25%	33,3%	66,7%

Tabela 13 – Síntese dos resultados orais e ortográficos do ditongo ‘ei’

Sujeito	Dados orais								Dados de escrita					
	1ª observação		2ª observação		3ª observação		4ª observação		1ª observação		2ª observação		3ª observação	
	Produção	Não Produção	Produção	Não Produção	Produção	Produção	Não Produção	Não Produção	Produção	Não Produção	Produção	Não Produção	Produção	Não Produção
S1	4/16	12/16	8/16	8/16	18/23	5/23	18/34	16/34	5/11	6/11	10/11	1/11	11/12	1/12
	25%	75%	50%	50%	78,3%	21,7%	52,9%	47,1%	45,5%	54,5%	90,9%	9,1%	91,7%	8,3%
S2	0/15	15/15	0/16	16/16	11/14	3/14	15/29	14/29	3/10	7/10	13/13	0/13	11/12	1/12
	0%	100%	0%	100%	78,6%	21,4%	51,7%	48,3%	30%	70%	100%	0%	91,7%	8,3%
S3	0/12	12/12	0/16	16/16	14/21	7/21	18/37	19/37	-	-	5/7	2/7	11/12	1/12
	0%	100%	0%	100%	66,7%	33,3%	48,6%	51,4%	-	-	71,4%	28,6%	91,7%	8,3%
S4	0/16	16/16	0/15	15/15	23/25	2/25	31/39	8/39	11/12	1/12	11/11	0/11	12/12	0/12
	0%	100%	0%	100%	92%	8%	79,5%	20,5%	91,7%	8,3%	100%	0%	100%	0%
S5	2/13	11/13	2/17	15/17	19/23	4/23	23/33	10/33	3/9	6/9	10/11	1/11	12/12	0/12
	15,4%	84,6%	11,8%	88,2%	82,6%	17,4%	69,7%	30,3%	33,3%	66,7%	90,9%	9,1%	100%	0%
S6	0/16	16/16	2/15	13/15	6/22	16/22	2/29	27/29	7/8	1/8	9/12	3/12	11/12	1/12
	0%	100%	13,3%	86,7%	27,3%	72,7%	6,9%	93,1%	87,5%	12,5%	75%	25%	91,7%	8,3%
S7	0/14	14/14	0/19	19/19	22/27	5/27	18/30	12/30	5/10	5/10	9/12	1/10	14/14	0/14
	0%	100%	0%	100%	81,5%	18,5%	60%	40%	50%	50%	90%	10%	100%	0%
S8	2/14	12/14	1/15	14/15	15/17	2/17	16/39	23/39	-	-	10/10	0/10	9/12	3/12
	14,3%	85,7%	6,7%	93,3%	88,2%	11,8%	41,0%	59,0%	-	-	100%	0%	75%	25%
S9	0/14	14/14	0/18	18/18	14/22	8/22	10/23	13/23	3/6	3/6	9/11	2/11	11/12	1/12
	0%	100%	0%	100%	63,6%	36,4%	43,5%	56,5%	50%	50%	81,8%	18,2%	91,7%	8,3%
S10	0/14	14/14	0/16	16/16	5/25	20/25	0/27	27/27	6/10	4/10	8/11	3/11	10/11	1/11
	0%	100%	0%	100%	20%	80%	0%	100%	60%	40%	72,7%	27,3%	90,9%	9,1%
S11	1/15	14/15	0/14	14/14	13/18	5/18	17/31	14/31	-	-	10/12	2/12	6/10	4/10
	6,7%	93,3%	0%	100%	72,2%	27,8%	54,8%	45,2%	-	-	83,3%	16,7%	60%	40%
S12	2/25	23/25	3/18	15/18	5/20	15/20	0/27	27/27	-	-	0/8	8/8	1/8	7/8
	8%	92%	16,7%	83,3%	25%	75%	0%	100%	-	-	0%	100%	12,5%	87,5%
S13	0/17	17/17	0/16	16/16	6/27	21/27	8/40	32/40	-	-	6/9	3/9	9/12	3/12
	0%	100%	0%	100%	22,2%	77,8%	20%	80%	-	-	66,7%	33,3%	75%	25%
S14	1/15	14/15	0/15	15/15	18/32	14/32	13/34	21/34	2/3	1/3	9/11	2/11	-	-
	6,7%	93,3%	0%	100%	56,3%	43,7%	38,2%	61,8%	66,7%	33,3%	81,8%	18,2%	-	-
S15	0/14	14/14	0/18	18/18	14/19	5/19	24/31	7/31	1/2	1/2	9/13	4/13	7/12	5/12
	0%	100%	0%	100%	73,7%	26,3%	77,4%	22,6%	50%	50%	69,2%	30,8%	58,3%	41,4%

Centrando-nos inicialmente nos resultados obtidos no primeiro ano de escolarização relativos à produção oral de [aj], constatamos que esse ditongo foi detectado nos *outputs* de apenas 3 dos 15 sujeitos participantes da pesquisa na primeira coleta – S1, S8 e S15 – e, na segunda, apenas nos dados de S1 e S8. Como podemos conferir na Tabela 12, a grande maioria dos sujeitos não produziu oralmente esse ditongo nas duas primeiras coletas. O cenário muda consideravelmente quando, em confronto com o material oral das duas coletas realizadas no segundo ano escolar, identificamos a produção de [aj] na fala de uma massa composta por 14 alunos na 3ª coleta e, na 4ª, de um grupo de 11 alunos. Destoa desse grande grupo S12, em cuja fala não foi constatada a realização de sequer uma ocorrência do ditongo, de um total de 24 possibilidades de produção, nas quatro observações realizadas.

Quanto à performance ortográfica de ‘ai’, a Tabela 12 mostra que, ao chegarem ao final do primeiro ano de escolarização, poucas crianças – S1, S2, S6, S7 e S10 – registraram graficamente essa sequência vocálica. Nos instrumentos dos demais sujeitos, ou se percebeu a omissão do grafema ‘i’ – S4, S5, S12 e S14 –, ou não foram observados registros no material devolvido – S3, S8, S9, S11, S13 e S15. Assim como ocorreu com os dados orais, o panorama ganha outra dimensão a partir do segundo ano escolar em que, excetuando-se S12 – que, assim como o fez com [aj], não produziu graficamente uma única vez esse ditongo –, os demais sujeitos apresentaram consideráveis índices de produção ortográfica de tal segmento, chegando, inclusive, à frequência de 100% de presença desse grafema nos instrumentos de 9 dos 14 alunos na última coleta.

A Tabela-síntese 12 revela também que, na última observação, os dados não se diferenciam substancialmente daqueles verificados na coleta precedente: há poucos casos de supressão da semivogal ‘i’ dos ditongos variáveis na escrita das crianças, à parte S12 em cujos dados, assim como verificado nas coletas anteriores, não constatamos esse grafema em nenhuma das possibilidades de produção ortográfica.

Ao focalizarmos os resultados de [ej] e, ao estabelecermos comparações em relação ao desempenho oral dos sujeitos nas duas primeiras observações do primeiro ano de escolarização, conferimos a presença de três tendências: (i) um grupo pequeno de alunos – S1, S5, S8 e S12 – produziu oralmente o ditongo em

algumas das possibilidades de produção, embora em baixa porcentagem nas duas coletas; (ii) mais da metade das crianças – S2, S3, S4, S7, S9, S10, S13 e S15 – não o realizou oralmente sequer uma vez dentre as possibilidades de produção nas duas coletas; (iii) e um grupo composto por 3 alunos – S6, S11 e S14 – produziu [ej] em uma das duas observações, também em baixa porcentagem.

O interessante é que, quando confrontados os *outputs* dos sujeitos no final do primeiro ano escolar (2ª observação) com os do final do segundo ano (4ª observação), os resultados revelam-se bastante díspares. Notamos, na quarta coleta, a presença de uma massa compreendida por treze alunos em cuja fala o ditongo [ej] se fez presente, com índices superiores a 50% de produção na fala da metade do grupo de sujeitos. À parte S6 e S13, em cuja fala foram constatadas pouquíssimas manifestações de [ej] – 6,9% e 20%, respectivamente –, e S10 e S12 os quais não o produziram sequer uma vez.

Ao longo das observações, verificamos a inexistência da variação na produção oral de algumas crianças, constatando-se, inclusive, o número bastante acentuado entre os *outputs* de alguns alunos, como S12, por exemplo, que, ao longo das quatro observações, não produziu sequer uma vez o ditongo [aj]. Devemos levar em consideração, nesse caso, que, quando se compara o sistema fonético e fonológico de um grupo de indivíduos, segundo refere Lamprecht (2004, p. 25 e 26), precisamos considerar *a possibilidade de diferenças individuais sem que isso represente um desvio ou um atraso*.

Concentrando-se agora no desempenho escrito das crianças em relação à grafia de 'ei', a Tabela-síntese 13 evidencia que a grande maioria dos alunos, ao chegar ao final do primeiro ano escolar – à exceção de S3, S8, S11, S12 e S13 –, já produz essa sequência vocálica. Quando confrontamos os dados produzidos pelas crianças ao final do primeiro com os coletados ao final do segundo ano de escolarização, observamos um salto quantitativo com a maioria dos sujeitos em relação à produção ortográfica de 'ei'. Apenas nos dados de S12 não percebemos essa evolução, justamente pela criança grafar poucos dados com essa sequência vocálica. Excetuando-se S12 e S14⁴⁴, os demais alunos apresentaram a essa altura do processo de escolarização altos índices de ortografia de 'ei'; alguns – S4, S5 e

⁴⁴ Relembrando que não conseguimos coletar os dados gráficos de S14, uma vez que a aluna não compareceu à escola nas duas últimas semanas de aula, por ter se machucado.

S7 – com índices de produção próximos a 100%. Essa informação sugere que tal estrutura gráfica é bem cedo adquirida pelas crianças, revelando não constituir problema para elas em séries mais adiantadas.

Focalizando pontualmente o desempenho ortográfico de S3, S8, S11, S12 e S13, dispensamos algumas palavras a mais. Recorrendo-se outra vez aos dados escritos pelas crianças nos instrumentos de coleta, percebemos que, ao contrário dos demais sujeitos, esses encontravam-se, ao final do primeiro ano de escolarização, em um estágio desenvolvimental de escrita anterior aos demais, possivelmente por isso tenham devolvido os instrumentos em branco. Estudos da área, como os de Ferreiro e Teberosky (1999), por exemplo, têm revelado que a aquisição do sistema ortográfico pelas crianças dá-se, em linhas gerais, de forma bastante similar e em fases que podem ser consideradas semelhantes. Ao observarmos a escrita dos sujeitos recém mencionados, verificamos que pouco mais de um semestre – de dezembro de 2010 a agosto de 2011 – foi suficiente para essas crianças passarem, segundo as autoras recém referidas, da fase pré-silábica à escrita alfabética.

A única criança que, ao terminar o segundo ano escolar, não se apropriou de tal sequência ortográfica é S12 que, na última coleta, grafou apenas uma, dentre oito possibilidades, conforme revela a Fig. 23, a qual ilustra, por meio de alguns exemplos extraídos de seus instrumentos de coleta, a evolução ortográfica nos três momentos observados.



Fig. 23 – Exemplos de produção escrita de S12 ao longo das observações

Aproximando-se agora os resultados fornecidos pelas duas Tabelas-síntese, dispensamos algumas palavras a mais sobre o comportamento oral e ortográfico dos sujeitos ao longo dos dois anos de escolarização. A começar pela comparação entre os índices de produção oral de [aj] e [ej], quer quanto à presença, quer quanto à ausência do ditongo, o comportamento das crianças revela ser, no geral, muito semelhante tanto ao final do primeiro ano – quando prevalece a monotongação – quanto ao final do segundo ano – em que predomina a produção desses dois grupos vocálicos.

O aumento significativo nos *outputs* da maioria dos informantes com o passar do tempo leva-nos a pensar em fatores que poderiam estar aí agindo para justificar esses resultados. Introduzimos, assim, uma discussão a qual levará a uma retomada da segunda hipótese mencionada na introdução desta tese, a saber, a de pensarmos na possibilidade de que, depois de adquirirem o sistema ortográfico, as crianças passam a perceber as sequências [aj] e [ej], produzindo-as foneticamente. Por ora, e de forma sintetizada, acreditamos ter, aqui, um forte indício fornecido pelos nossos dados que nos leva a acreditar em tal hipótese.

Estudos sociolinguísticos e de aquisição da escrita, entre os quais os de Adamoli (2006), Hora e Ribeiro (2006) e Hora (2007), constataram índices altos de supressão das semivogais em classes de 1º ano escolar. Os dados fornecidos pelas crianças participantes deste estudo no primeiro ano de escolarização corroboram essas pesquisas. No 1º ano, foram detectadas, em 18 possibilidades de grafia para ‘ai’, 13 formas gráficas sem o grafema ‘i’, índice de 72% do total; para ‘ei’, de 81 possibilidades de grafia desse ditongo, 35 foram representadas graficamente sem a semivogal, índice de 43%. Um ano depois, final do segundo ano de escolarização, em 33 possibilidades de grafia para ‘ai’, 7 formas apenas deixaram de ter registrado o grafema ‘i’, um percentual de 21%; para ‘ei’, 28 grafias foram escritas sem a semivogal, dentre 163 possibilidades, o equivalente a 17%. Esses percentuais podem ser observados no gráfico a seguir, o qual permite visualizar o efeito causado ao final dos dois primeiros anos do ensino fundamental quanto à não produção da semivogal ortográfica dos ditongos.

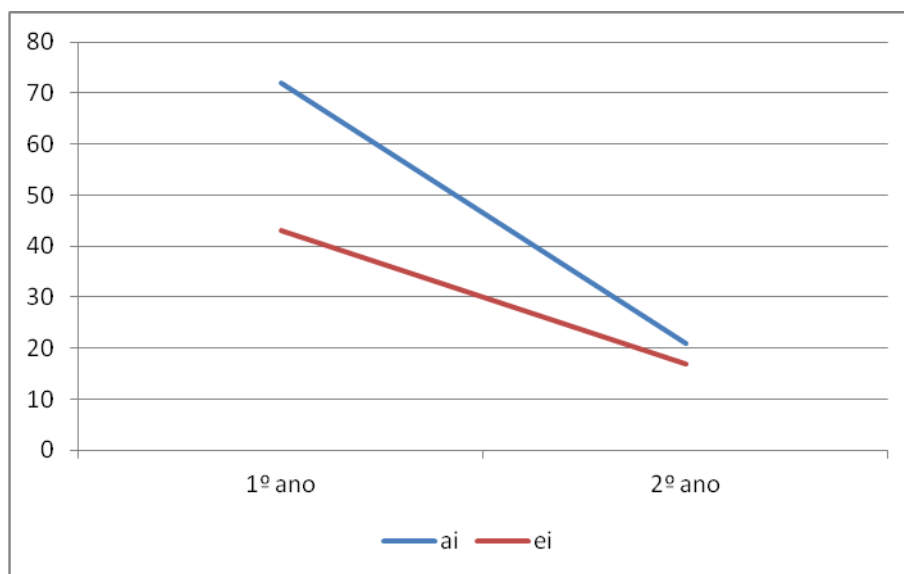


Figura 24 – Efeito causado ao final dos dois primeiros anos do ensino fundamental quanto à não produção ortográfica de ‘ai’ e ‘ei’

Como sugerem alguns autores acerca da influência da fala na escrita em estágios iniciais de escolarização (ADAMOLI, 2006; HORA & RIBEIRO, 2006; HORA, 2007), esses resultados levam-nos a crer que as crianças que deixaram de grafar os ditongos em seus enunciados escritos parecem ainda estabelecer conexões com seus enunciados falados, principalmente se levada em consideração a evidência de que a supressão das semivogais de [aj] e [ej] é um fenômeno com predominância na fala dos brasileiros, conforme vimos no referencial teórico.

A nosso ver, e como sugerimos em estudos anteriores (ADAMOLI, 2006; ADAMOLI & MIRANDA, 2011), relativamente à aprendizagem ortográfica desses dois ditongos, sobretudo no primeiro ano de escolarização, as oscilações observadas quanto à presença/ausência do ditongo nas realizações ortográficas parecem estar subsidiadas pela hipótese de as crianças se apoiarem em sua fala para representar ortograficamente essas sequências vocálicas.

Uma terceira observação ainda decorrente das Tabelas-síntese se deve aos índices de produção da semivogal na fala dos sujeitos não se mostrarem consonantes com os resultados apontados pelos estudos variacionistas acerca do comportamento dos falantes em relação a essas duas sequências vocálicas, mencionados no Capítulo II, os quais assinalam um caráter disseminado da ausência da semivogal nos *outputs* dos falantes brasileiros (ARAÚJO, 2000; CABREIRA, 1996; PAIVA, 1996; MENEGUINI, 1983).

4.3.2 Comparação dos dados orais e ortográficos do estudo

Sabemos que a aquisição da linguagem oral e escrita se dá por processos distintos. Enquanto a fala é aprendida primeiramente, de forma natural, em contato com a comunidade na qual a criança está inserida, a escrita é aprendida de maneira sistemática e depende da instrução, em geral, na escola. Ao estabelecermos comparações entre os dados orais e os escritos correspondentes aos ditongos em foco neste estudo, percebemos um significativo aumento na produção fonética da grande maioria dos alunos na passagem da 2ª para a 3ª observação e também na produção ortográfica da primeira para a segunda observação, período de transição do 1º para o 2º ano escolar.

Para melhor visualizar o cenário geral do material empírico, as frequências de produção dos dois ditongos contidas nas duas Tabelas-síntese recém apresentadas foram reagrupadas em forma de gráficos os quais propiciarão estabelecer, individualmente, comparação entre a produção oral e ortográfica, tendo em vista agora o terceiro objetivo desta tese, a saber, o de **comparar os dados de produção oral [aj] e [ej] com os dados ortográficos de ‘ai’ e ‘ei’ durante o período de observação do estudo.**

A dessemelhança observada nas Tabelas-síntese permitiu-nos constatar a configuração de grupos distintos entre as crianças e, a partir disso, dividi-las em quatro categorias. Assim, sujeitos em cujos dados se observou a produção oral e ortográfica dos ditongos foram reunidos no **Grupo A**; alunos que produziram apenas o ditongo oralmente foram congregados no **Grupo B**; no **Grupo C**, foram reunidas as crianças que tiveram apenas registros ortográficos de ‘ai’ e ‘ei’; o **Grupo D** congrega os informantes que não produziram oral e graficamente os dois ditongos. A disposição dos informantes pode ser conferida abaixo.

- **Grupo A** – produziu oral e graficamente o ditongo
- **Grupo B** – produziu oralmente o ditongo
- **Grupo C** – produziu graficamente o ditongo
- **Grupo D** – não produziu oral e graficamente o ditongo

Cremos que esse agrupamento possa nos ajudar a interpretar os gráficos apresentados a seguir e, conseqüentemente, possam resultar análises as quais venham a nos auxiliar nas discussões de alguns dos questionamentos mencionados na introdução deste trabalho. Ressaltamos que os sujeitos que deixaram de produzir algum tipo de dado no final de cada um dos dois anos não terão seus dados comparados. Por exemplo, não é possível comparar os dois tipos de dados de S3, S8, S9, S11, S12, S13 e S15, já que temos, destes informantes, apenas registros fônicos, como revela o gráfico a seguir. Da mesma forma, não se podem estabelecer comparações entre produções ortográficas e orais de S3, S8, S11, S12 e S13. Feito esse esclarecimento, e com o intuito de melhor estabelecerem-se associações entre os dados de cada aluno, achamos por bem classificá-los quanto aos padrões de produção e não produção do ditongo.

A partir dos resultados dos 15 informantes, observamos que, no final do primeiro ano escolar (2010/2), quase a metade dos sujeitos – S3, S8, S9, S11, S13 e S15 – deixou de nomear as figuras que apresentavam contexto para a produção ortográfica de ‘ai’ nos instrumentos devolvidos, como mencionamos anteriormente. Esse fato nos impede de, por ora, estabelecermos comparações individuais entre a produção de ‘ai’ e [aj] dessas crianças, tendo em vista os propósitos desta seção.

O desempenho oral de [aj] e ortográfico de ‘ai’ de cada um dos sujeitos ao final do primeiro ano de escolarização pode ser conferido na Fig. 25, apresentada a seguir.

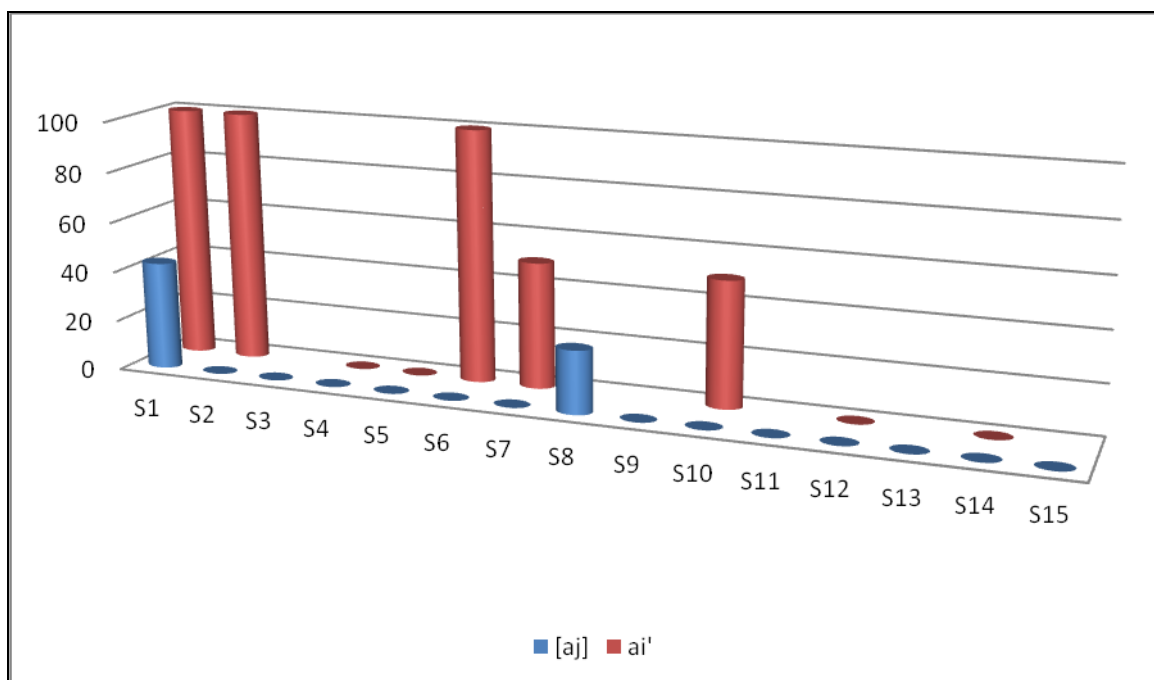


Figura 25 – Produção oral e ortográfica do ditongo 'ai' ao final do primeiro ano de escolarização (2010/2)

Observando os sujeitos cuja presença de dados permite o estabelecimento de comparação, verificamos que S1, S2, S6, S7, S8 e S10 apresentam uma relação mais diferenciada dos demais, justamente por apresentarem manifestações orais e/ou ortográficas variáveis do ditongo. Desse grupo, constatamos que S2, S6, S7 e S10 apresentaram formas ortográficas do ditongo (S2 e S6 com 100%; S7 e S10 com índices próximos a 50%), mas não o produziram oralmente, predominando a forma monotongada na fala. Podemos afirmar que S1 é, dentre todos, o que possui uma relação mais diferenciada, por ser a única criança a ter, em seu conjunto de dados, registros ortográficos e orais de 'ai', ainda que nestes últimos se verifiquem manifestações variáveis do ditongo.

Focalizando-se agora a Fig. 26, referente ao comportamento das crianças quanto à produção de 'ei' e [ej] ao final do primeiro ano escolar, e seguindo a mesma linha de comparação adotada para 'ai' e [aj] anteriormente, percebemos que, à parte S3, S8, S11, S12 e S13 – que não apresentaram registros escritos –, S1, S2, S4, S5, S6, S7, S9, S10, S14 e S15 permitem que os registros ortográficos sejam confrontados com os dados fônicos.

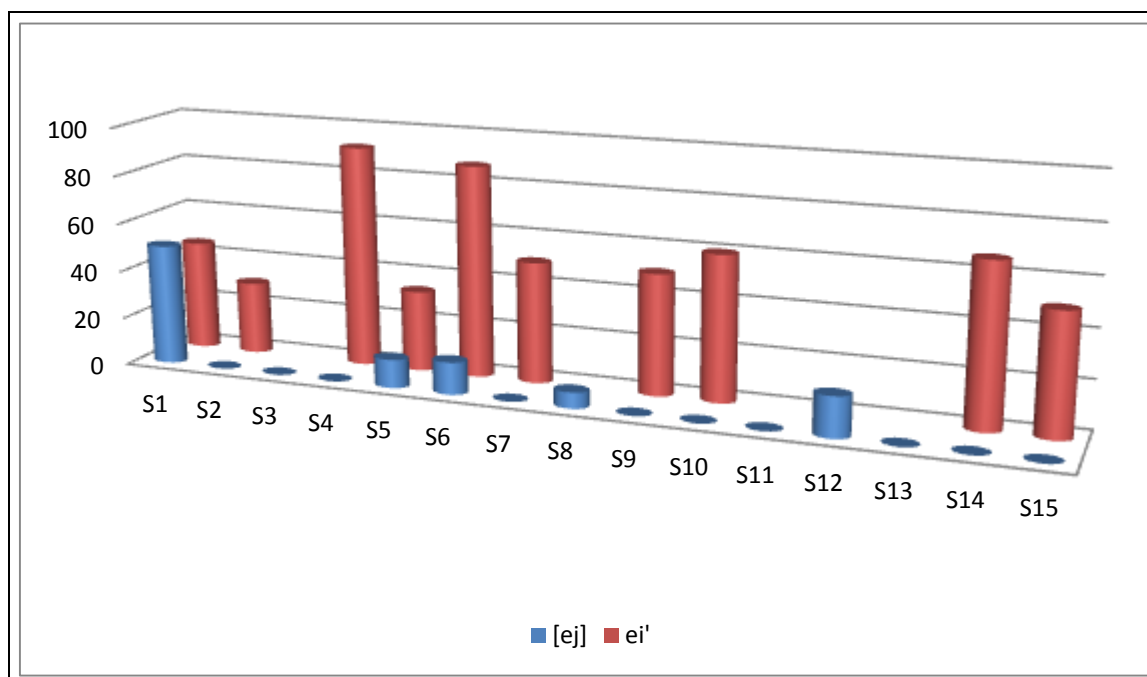


Figura 26 – Produção oral e ortográfica do ditongo 'ei' ao final do primeiro ano de escolarização (2010/2)

Desse último grupo, são S1, S5 e S6 os alunos que evidenciaram uma relação mais diferenciada dos demais precisamente por apresentarem registros dos dois tipos de dados ao final do 1º ano escolar. Focalizando-se os percentuais de produção oral e escrita dessas três crianças, observamos que S5 e S6 obtiveram maiores índices na grafia, 33,4% e 87,5, respectivamente, contra 11,8% e 13,4% na fala. Com foco ainda nos três informantes desse grupo, verificamos que S1 contrasta com os outros dois justamente por ser o único sujeito a apresentar índice de produção oral superior ao de grafia: 50% (5/11) para [ej] e 45,5% (8/16) para 'ei'.

Por sua vez, essas três crianças contrastam com um grupo composto por S2, S4, S7, S9, S10, S14 e S15, em cujos dados foram constatados registros ortográficos de 'ei', sem produção dessa estrutura na fala. Esse grupo, composto por quase a metade dos informantes, produziu em seus enunciados escritos tanto formas com ou sem o ditongo (note-se que, ao contrário de 'ai', aqui nenhum aluno apresentou 100% de presença do ditongo), mas em suas produções fonéticas foi constatada a predominância da monotongação, sem registros de variação nos *outputs*.

A fim de melhor visualizarmos a divisão que estabelecemos entre os sujeitos, apresentamos o Quadro 5:

ai		ei	
Grupo A	S1	Grupo A	S1, S5 e S6
Grupo B		Grupo B	
Grupo C	S2, S6, S7 e S10	Grupo C	S2, S4, S7, S9, S10, S14 e S15
Grupo D	S4, S5 e S14	Grupo D	

Quadro 5 – Agrupamento dos informantes de acordo com a produção oral e/ou ortográfica dos ditongos [aj] e [ej] ao final do primeiro ano de escolarização

Uma vez que não foi observado um comportamento similar entre os informantes a partir da comparação de seus dados, podemos concluir que o comportamento dos alunos, expresso no cenário oferecido pelos dois gráficos, é bastante distinto ao chegarem ao final do primeiro ano de escolarização. Em resumo, as observações feitas ao longo desta seção revelaram três tendências diferentes do grupo de crianças quanto à realização da produção das sequências ‘ai’ e [aj] e duas para a produção das sequências ‘ei’ e [ej], como é possível constatar nesse quadro.

Observando agora a Fig. 27, apresentada a seguir, a qual ilustra o comportamento linguístico das crianças referente a [aj] e ‘ai’ ao final do segundo ano de escolarização, notamos um cenário bem distinto daquele evidenciado pela Fig. 25, que mostra a performance oral e ortográfica dos dois ditongos das crianças um ano antes. Ou seja: à medida que a grafia de ‘ai’ vai se estabilizando entre as crianças em seus enunciados escritos, percebemos um aumento na produção oral desse ditongo, ainda que em menor escala.

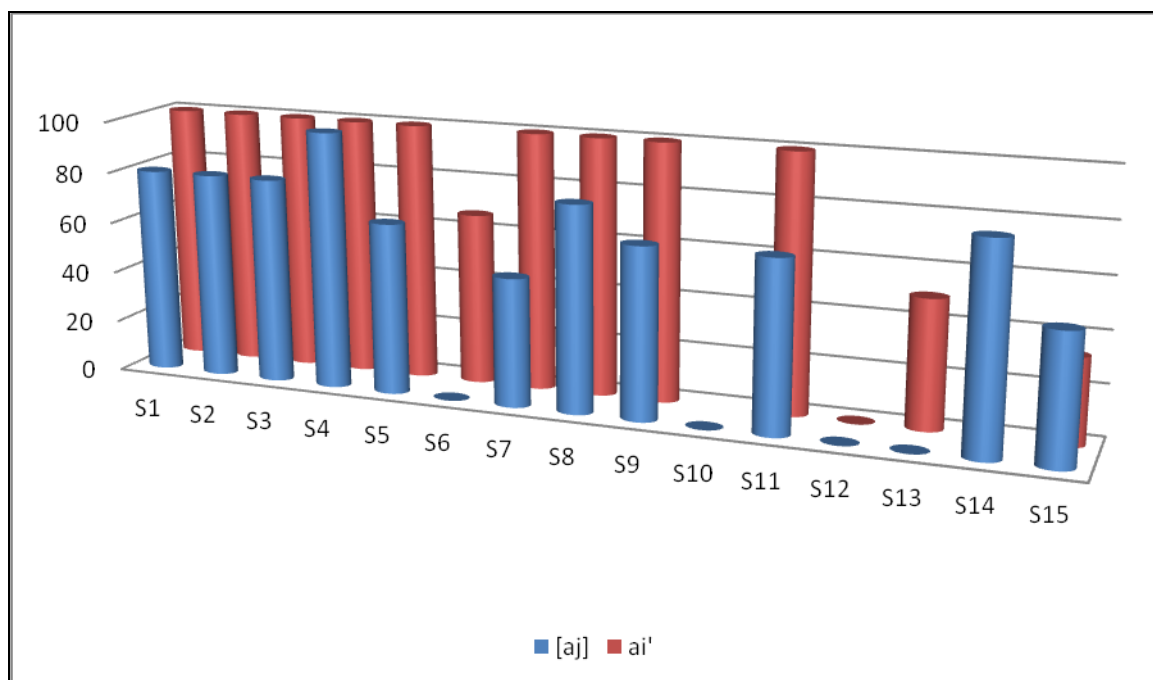


Figura 27 – Produção oral e ortográfica do ditongo ‘ai’ ao final do segundo ano de escolarização (2011/2)

Dos 13 informantes em cujos dados percebemos a produção oral e/ou escrita desse ditongo (excetuamos S10 e S14, pelas razões expostas anteriormente), um grupo de 9 alunos – S1, S2, S3, S4, S5, S7, S8, S9 e S11 – revelou excelente desempenho quanto à manutenção do grafema ‘i’, igual a 100%, e percentuais entre 50% e 100% de performance oral de [aj]. Contrastando com esse grupo, estão S6 e S13, crianças que apresentaram desempenho ortográfico superior a 50%, mas não produziram oralmente sequer uma vez o ditongo; S15, em cujos dados observamos melhor desempenho oral (50%) em comparação ao escrito (33%); e S12, criança cujos dados revelou 100% de monotongação e de supressão do ditongo ‘ai’.

A seguir é apresentada a Fig. 28, que ilustra a comparação entre o desempenho das crianças quanto a [ej] e ‘ei’ ao final do 2º ano.

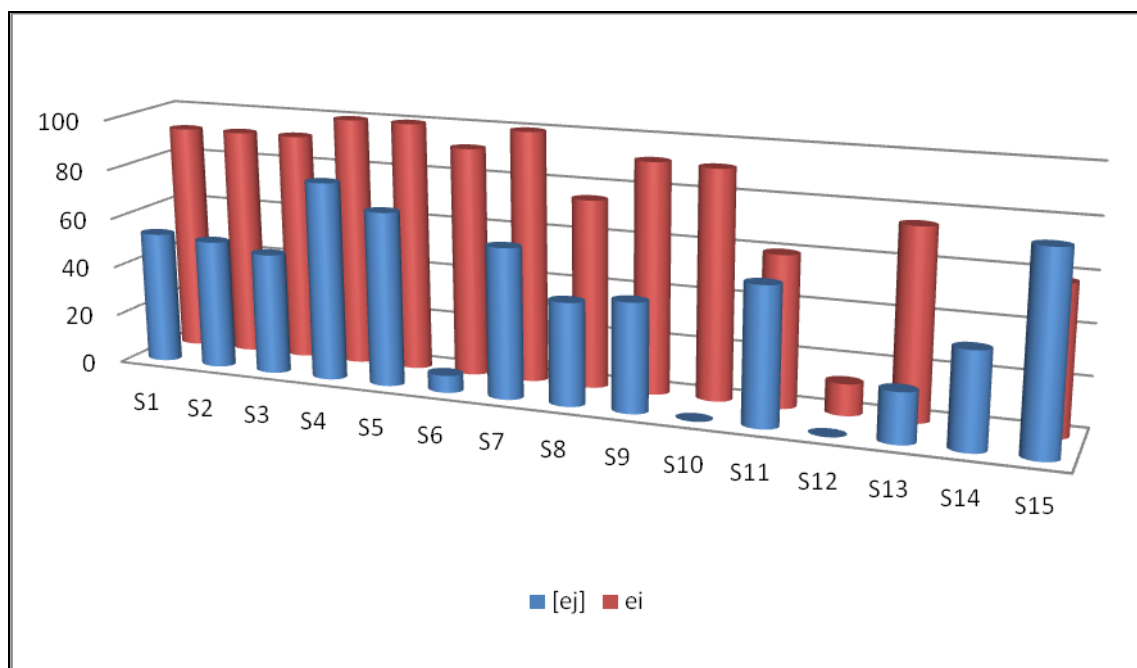


Figura 28 – Produção oral e ortográfica do ditongo ‘ei’ ao final do segundo ano de escolarização (2011/2)

Ao focalizarmos individualmente os sujeitos, percebemos uma expressiva performance ortográfica do ditongo nos dados de S4, S5 e S7, cujo percentual de produção do grafema ‘i’ foi de 100%. Com desempenho um pouco menor do grupo recém mencionado, encontram-se S1, S2, S3, S8, S9, S11 e S15, informantes que apresentaram índices de produção ortográfica entre 58% e 91% e percentuais de incidência de [ej] variando entre 41% e 77%. Note-se que, desse último grupo, chama a nossa atenção S15 pela performance oral de 77% de produção da semivogal de [ej], porém seu desempenho ortográfico foi baixo, próximo a 58% de produção de ‘ei’.

Os sujeitos S6 e S13 se destacam do restante do grupo por apresentarem percentuais de produção ortográfica e oral bastante discrepantes. Isso porque, embora a produção ortográfica não seja baixa, 91,66% para S6 e 75% para S13, o é para os dados orais, que contabilizam 6,9% e 20%, respectivamente, revelando um maior distanciamento entre os dois tipos de produção, assim como também entre os informantes que compõem tal grupo.

A partir das informações extraídas do agrupamento dos informantes, criamos o Quadro 6 no qual pode ser visualizado tal agrupamento.

ai		ei	
Grupo A	S1, S2, S3, S4, S5, S7, S8, S9, S11 e S15	Grupo A	S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7, S8, S9, S11, S13 e S15
Grupo B		Grupo B	
Grupo C	S6 e S13	Grupo C	S10 e S15
Grupo D	S12	Grupo D	

Quadro 6 – Agrupamento dos informantes de acordo com a produção oral e/ou ortográfica dos ditongos [aj] e [ej] ao final do segundo ano de escolarização

A partir da exploração do conjunto de gráficos apresentados ao longo desta seção, podemos constatar cenários bastante díspares quando da comparação do final do primeiro para o segundo ano de escolarização. Note-se que, antes, havia uma polarização entre o Grupo A e o Grupo C (cf. Quadro 5) para ambos os ditongos, sendo que o maior número de informantes se concentrava no grupo em que apenas dados ortográficos com ditongo foram registrados, com 100% de monotongação. Agora, é vista uma polarização inversa: há um conjunto de crianças fortemente reunido no Grupo A, que representa os informantes em cujos dados percebemos manifestação fonética e ortográfica dos dois ditongos, contrastando com o grupo que produziu apenas dados ortográficos do ditongo.

A observação desse padrão pelos sujeitos ao final do segundo ano escolar nos parece interessante em face dos questionamentos realizados na introdução deste estudo, justamente porque parecem confirmar algumas de nossas hipóteses. Logo, é possível interpretarmos o conjunto dos resultados apresentados ao longo deste capítulo como uma sugestão de que o aumento significativo das realizações ortográficas de ‘ai’ e ‘ei’ e sua estabilização pelos informantes ao final do segundo ano de escolarização tenha funcionado como uma espécie de gatilho responsável pelo surgimento das produções fonéticas de [aj] e [ej] da maioria dos informantes deste estudo.

A partir das constatações realizadas no decorrer das seções e subseções anteriores, cremos que este capítulo forneceu material empírico que, somado a outras informações referentes aos ditongos variáveis, permitirá, a seguir, a discussão de alguns questionamentos em nossa tese.

V Discussão dos Dados

Nesta parte do trabalho, discutimos os dados descritos no capítulo anterior, tendo em vista, agora, o quarto e quinto objetivos específicos desta tese. Para tanto, dividimos em duas seções principais, assim distribuídas: em 5.1, apresentamos evidências que apontam para a reestruturação das representações fonológicas infantis, a partir da compreensão do sistema alfabético, no que diz respeito aos ditongos variáveis do PB [aj] e [ej], de forma a retomarmos o quarto objetivo específico; em 5.2, com base nos dados desta tese e em resultados de estudos sobre a aquisição das fricativas palatais e sobre a líquida não lateral, apresentamos uma interpretação à discussão acerca do estatuto fonológico dos ditongos em foco, retomando o quinto objetivo específico deste trabalho.

Pretendemos, nessas duas seções, não apenas retomar os dados já descritos anteriormente, mas também apresentar um ensaio de interpretação sobre o funcionamento do processo de aquisição da linguagem oral e escrita da população investiga ao longo de dois anos consecutivos quanto a essas duas sequências vocálicas.

5.1 Evidências de reestruturação das representações fonológicas infantis, no que diz respeito aos ditongos variáveis do PB [aj] e [ej], a partir da compreensão do sistema alfabético

A discussão que aqui fazemos fundamenta-se em evidências empíricas advindas dos dados apresentados no capítulo anterior e também de resultados de trabalhos sobre os ditongos variáveis [aj] e [ej] (cf. ADAMOLI, 2006 e 2009; ADAMOLI & MIRANDA, 2010). Respalda-se na proposta apresentada por Kiparsky & Menn (1979) sobre as gramáticas em desenvolvimento, com o auxílio da qual retomaremos o quarto objetivo específico deste estudo, a saber, o de dar base à discussão de reestruturação das representações fonológicas a partir da

compreensão do sistema alfabético por parte da criança, conforme apontam alguns estudos (ABAURRE, 1988; MUNEUX & ZIEGLER, 2004; VELOSO, 2007; ROMBALDI, 2011; MIRANDA, 2009 e 2012; entre outros). Para tanto, recuperamos os dados apresentados anteriormente e também trazemos outras informações como o objetivo de fornecer suporte à análise. Antes de prosseguirmos, pensamos ser necessário recapitular, ainda que brevemente, algumas questões e reflexões que estiveram subjacentes a esta investigação.

As descrições de aquisição oral dos ditongos do PB (cf. BONILHA, 2000) mostram que as semivogais [j] e [w] que integram essas sequências de vogais são observadas apenas nos chamados ditongos verdadeiros. Como revelaram os dados encontrados por essa autora, a produção oral de tais semivogais, especificamente no caso dos ditongos variáveis [aj] e [ej], não se fez presente na fala de crianças até a faixa de 2:4, como apontou a Tabela 1. Também resultados das produções orais de um grupo de crianças pré-escolares, entre quatro e cinco anos, indicaram a inexistência de ambos os ditongos fonéticos nos *outputs* dessas crianças, conforme revelaram os dados mostrados na Tabela 11. A importância de tais informações a este estudo se deve ao fato de respaldarem a proposta de que [aj] e [ej], em contexto variável e frente à presença das consoantes palatais /j/ e /ɟ/ e da líquida não lateral /ɭ/, não seriam observados na produção oral de crianças antes do ingresso na escola e da consequente apropriação do sistema alfabético, o que pode ser um indicativo de que as semivogais que os integram não figuram, no período mencionado, no sistema fonológico do PB.

Somados a essas evidências, dados extraídos da escrita infantil relativos à supressão e ao acréscimo da semivogal de ‘ai’ e ‘ei’, como em ‘caxa’, ‘caichoeira’, ‘peixe’ e ‘feicharam’ para, respectivamente, ‘caixa’, ‘cachoeira’, ‘peixe’ e ‘fecharam’, mostraram-se decisivos para que começássemos a questionar a respeito do surgimento dessas estruturas (ADAMOLI & MIRANDA, 2009; ADAMOLI, 2010). Face à observação dessas grafias não convencionais, as quais revelaram que, em estágios bastante iniciais da alfabetização, as crianças tendem a grafar os ditongos variáveis frequentemente com os grafemas que representam a vogal base – ‘a’ e ‘e’ –, passando, em estágio subsequente, a grafá-los até mesmo em palavras nas quais a norma ortográfica não prevê essas sequências, passamos a buscar respostas para as seguintes indagações:

(i) *Depois de adquirirem o sistema ortográfico, as crianças passariam a perceber as sequências [aj] e [ej], produzindo-as foneticamente?*

(ii) *Em decorrência de (i), a aquisição da escrita alfabética possibilitaria uma reconfiguração das representações fonológicas em desenvolvimento referentes a esses dois grupos vocálicos?.*

O conjunto de dados obtidos por este estudo sinalizou, a nosso ver, em sentido afirmativo a essas duas questões, frente à constatação de uma importante mudança na trajetória das crianças quanto às produções orais e ortográficas das sequências em variação [aj] e [ej] ao longo dos dois primeiros anos de escolarização. Assim, nos parágrafos que seguem, passamos a argumentar em favor da possibilidade de reestruturação das representações fonológicas infantis, a qual atribuímos, pelo menos parcialmente, à aprendizagem das representações ortográficas dessas sequências vocálicas.

Um primeiro argumento a ser utilizado em sentido afirmativo a essas duas questões se deve à observação de que, nos *outputs* infantis, percebemos uma clara preferência das crianças pelas formas em que prevalecem apenas a vogal base desses ditongos, frente aos baixíssimos índices de produção, conforme revela o gráfico apresentado a seguir, que traz a média das produções orais de todos os informantes ao final de cada ano de observação.

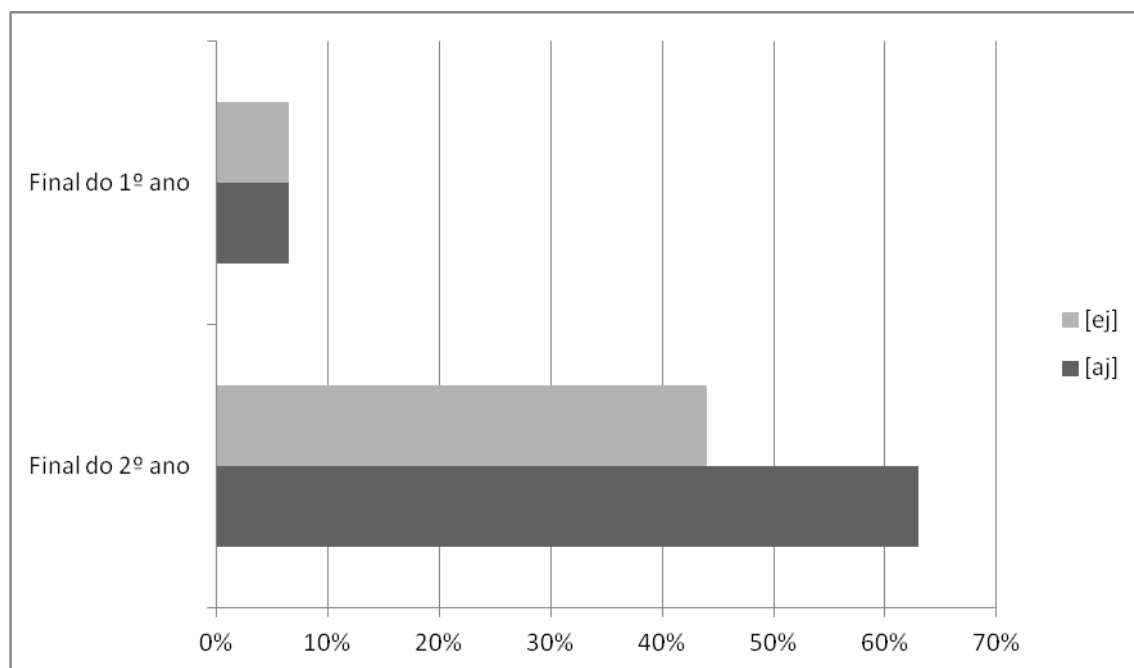


Figura 29 – Distribuição da produção oral dos ditongos [aj] e [ej] ao final dos dois primeiros anos de escolarização

Como vimos no capítulo dedicado à apresentação dos dados, formas fonéticas com a manutenção apenas das vogais base [a] e [e], como em [kaʃa] e [peʃe], mostraram-se ainda predominantes ao longo do primeiro ano escolar. Da 1ª observação realizada nos primeiros meses de escolarização (julho de 2010) em comparação à segunda (dezembro de 2010), praticamente não se verificaram diferenças significativas em termos de percentuais, uma vez que, em 93,5% dos *outputs* infantis, [aj] e [ej] vieram representadas apenas pela vogal base que integra essas duas sequências vocálicas, contra 6,5% de produção de ambos os ditongos na fala de um pequeno número de crianças.

Esses dados constituem, a nosso ver, um indicativo de que as semivogais de [aj] e [ej] em contexto variável, frente aos baixos índices de produção, não integram as representações do grupo de crianças pesquisado, considerando-se, para essa proposição, os níveis representacionais propostos pelo modelo de Kiparsky e Menn (1977). Levando-se em conta que as crianças constroem seu inventário fonológico a partir do *input* a elas dirigido, tem-se a pressuposição de que o início do processo de aquisição está na percepção infantil. Considerando-se, então, essa proposta para dar conta das gramáticas em desenvolvimento, podemos pensar que, em estágios

mais iniciais, as crianças partem de um sistema em que figuram /a/ e /e/, para representarem oralmente [aj] e [ej]. Essa possibilidade encontra apoio nos dados de Bonilha (2000) e também naqueles obtidos no estudo piloto, realizado com crianças pré-escolares, conforme descrição em 4.2.

Essa hipótese parece ganhar força a partir dos dados observados quando da última coleta do material fônico (4ª observação/dezembro de 2011). Como revela a Tabela 31, o panorama, ao final do estudo, revelou-se diverso àquele visto um ano antes, em que predominavam, nos *outputs* infantis, formas fonéticas com uma vogal apenas. Quantitativamente significativo para o que aqui estamos considerando, foi observada na fala das crianças agora uma diferença importante na trajetória dos sujeitos em relação à produção dos ditongos em foco: a porcentagem média de produção chegou a 63% para [aj] e 44% para [ej]. Esses percentuais, quando confrontados com os observados no primeiro ano, apontam uma mudança de tais sequências frente ao crescente número de produções de palavras com os grupos vocálicos [aj] e [ej]. Parecem indicar, também, que os sujeitos extraem de suas representações fonológicas informações que os levem a considerar e representar em sua fala ambos os ditongos como estruturas constituídas por um único fonema.

As grafias referentes aos ditongos, na primeira observação realizada ao final do primeiro ano, ainda não se encontravam completamente estabilizadas entre os sujeitos investigados, uma vez que constatamos a ocorrência tanto da forma ditongada quando da monotongada. Pelo que conseguimos constatar na Fig. 30, apresentada a seguir, frequências mais elevadas de omissão da semivogal são observadas no primeiro ano escolar, 35,5% para ‘ai’ e 57% para ‘ei’. Passado o primeiro ano, no qual as práticas de alfabetização não são tão intensas, verificamos que, dentre o universo de crianças que grafaram os nomes das figuras nos instrumentos, a frequência de produção de ambas as estruturas foi mais elevada, 79% para ‘ai’ e 83% para ‘ei’, o que revela a atuação das práticas escolares incidindo sobre as crianças aprendizes de escrita.

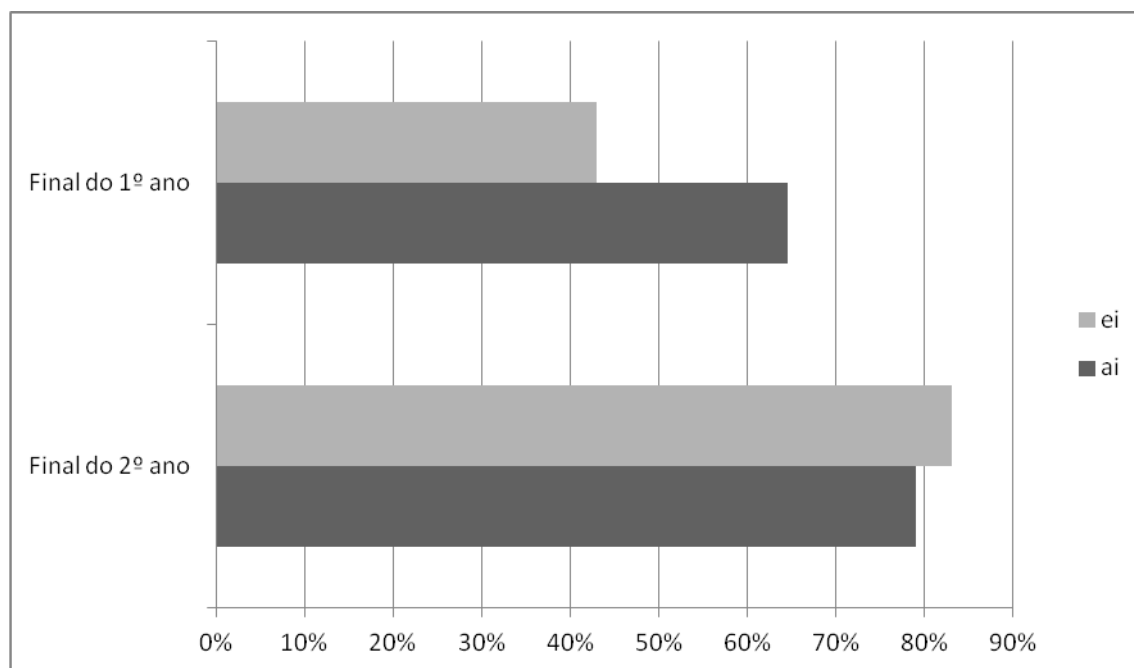


Figura 30 – Distribuição da produção ortográfica dos ditongos ‘ai’ e ‘ei’ ao final dos dois primeiros anos de escolarização.

Os percentuais verificados no primeiro ano parecem ser condizentes com uma estrutura do tipo [a] e [e] na fonologia das crianças, uma vez que há, ainda no final do primeiro ano de escolarização, uma incidência alta de erros ortográficos envolvendo os ditongos variáveis. Esse fato nos leva a pensar que as grafias não convencionais relativas à supressão das semivogais dessas duas estruturas em estágios iniciais de escolarização parecem decorrer do estabelecimento pelo aprendiz de uma relação fonema-grafema, conforme apontou Hora (2006), Hora e Ribeiro (2007) e Adamoli (2006).

Devemos referir que, assim como mencionamos no capítulo anterior, a presença de formas alternantes em um mesmo instrumento como [ˈkajfa] ~ [ˈkaʃa], pode ser atribuída a um conflito entre os níveis representacionais que o modelo de Kiparsky e Menn (1977) propõe. Há, pois, um descompasso entre as formas com apenas uma vogal e as formas com a presença do ditongo nesse estágio do desenvolvimento fonológico. Essa informação parece ser um indicativo de que, em período bastante inicial do contato com as práticas de escrita, os aprendizes interpretam ‘ai’ e ‘ei’, nos contextos referidos, como segmentos formados por uma

vogal apenas, uma vez que produzem grafias condizentes com as estruturas [a] e [e], como revela o texto a seguir.

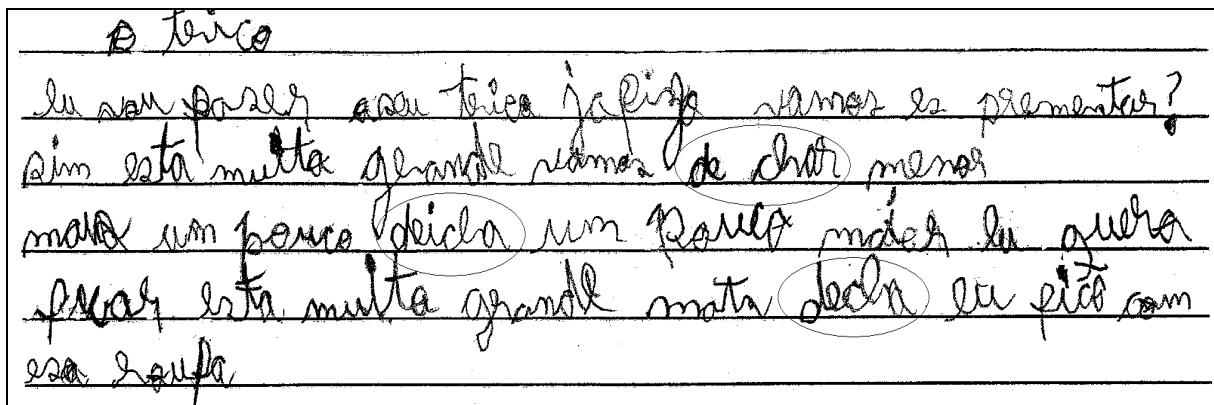


Figura 31 – Texto produzido por aluno de 1ª série de uma escola particular⁴⁵

É possível questionarmos, observando as tentativas de grafar a palavra ‘deixar’, o que está motivando grafias como as que estão presentes nesse texto. Primeiro a criança segmenta o verbo (de cha) e, ao fazer isso, não grafia a semivogal dessa sequência, possivelmente por considerar ambos os segmentos palavras distintas⁴⁶; em seguida, não mais o separa, preservando a semivogal (deicha); por fim, suprime a semivogal do ditongo (decha). Depois de aparentemente resolvido o impasse quanto à segmentação da palavra, a criança apresenta dúvida no que diz respeito à presença da sequência vocálica ‘ei’. Em um segundo momento, ela grafia o ditongo e, na terceira ocorrência, não mais o mantém, parecendo haver, como nos demais casos desse tipo, motivação fonética.

⁴⁵ (Sugestão de leitura: O tricô. Eu vou fazer o seu tricô. Já fiz! Vamos experimentar? Sim! Está muito grande. Vamos deixar menor, mais um pouco. Deixa um pouco maior. Eu quero ficar. Está muito grande XXX deixa, eu fico com essa roupa.).

⁴⁶ Conforme apontou Cunha (2004), esse tipo de hipersegmentação, que separa uma palavra em duas, sendo a da esquerda – *de* – uma palavra gramatical e a da direita – *char* – uma palavra fonológica, é observado com frequência em textos redigidos por crianças de séries iniciais. Tal separação pode estar sendo motivada tanto pelo reconhecimento da criança de um clítico, ou seja, ela parece reconhecer a sílaba átona inicial - *de* - como um clítico e, ao ter esse raciocínio, acaba separando o verbo; ou pode estar reconhecendo o acento primário da palavra, isto é, a estrutura que sobra à direita é uma palavra fonológica, por ser portadora de acento. Se considerarmos então a primeira hipótese, a de a criança hipersegmentar o verbo por reconhecer o clítico *de*, podemos pensar que, para essa primeira representação gráfica da palavra, ela não considera a existência do ditongo [ej], em um movimento contrário ao que faz na próxima tentativa de grafar a palavra, quando então suprime o espaço que havia deixado antes e escreve *deicha*.

Exemplos como esses, em que se verificam hesitações por parte das crianças quanto ao tratamento dado aos ditongos, mostram o conflito motivado pelo ditongo ‘ei’ e indicam-nos que elas estão tratando distintamente essa estrutura durante o período de aprendizagem da escrita. Podemos pensar que as crianças grafam tais segmentos considerando-os como portadoras de uma vogal apenas na subjacência /a/ e /e/, dadas as informações percebidas pelo *input*, e não como uma estrutura do tipo vogal + glide. Esta viria a surgir em estágios posteriores, por meio da aprendizagem da escrita, o que explicaria o conflito observado nesse texto. Se assim entendermos, podemos atribuir as formas não convencionais relativas à supressão que se fazem presentes na escrita das crianças ao conflito cognitivo gerado pela diferença entre a representação fonológica que possuem dessas estruturas e a representação ortográfica que estão adquirindo na escola.

Essa proposta interpretativa tem como suporte o fato de a criança, como dissemos, estar ainda adquirindo a fonologia de sua língua, em um processo contínuo de (re) construção de suas representações fonológicas, ao mesmo tempo em que o seu sistema ortográfico começa a ser construído, momento em que, conforme registra Miranda (2012), “surgem condições propícias para que ela ‘atualize’ seus conhecimentos da fonologia da língua”. Logo, o fato de estarem ainda em processo de elaboração de seu sistema linguístico oral e, face às evidências que indicam uma influência da ortografia sobre as representações fonológicas infantis no sentido de promover uma reanálise (MUNEAUX & ZIEGLER, 2004; VELOSO, 2007; ROMBALDI, 2011; MIRANDA, 2009, 2012; entre outros), cremos que o processo de aprendizagem da escrita alfabética possa promover, pelo menos em parte, uma reestruturação do componente fonológico no que se refere aos ditongos variáveis.

À medida que vão adquirindo o sistema ortográfico do PB, passando a construir as representações ortográficas que, com o tempo, vão se estabilizando, as crianças começam também a construir as representações fonológicas de [aj] e [ej]. Considerando-se a existência da relação entre fonologia e escrita neste trabalho e o modelo proposto por Kiparsky e Menn (1977) que prevê distintas camadas representacionais para as gramáticas fonológicas em desenvolvimento, podemos pensar em um processo de reestruturação das representações acerca dos ditongos em foco, as quais seriam, primeiramente, antes do ingresso na escola, /a/ e /e/ e, depois, em decorrência da aprendizagem da escrita, passariam a [aj] e [ej].

Pensamos ser necessário agregar fundamentações adicionais para que se possa atribuir, com mais segurança aos nossos argumentos, a mudança representacional ao processo de aprendizagem da escrita alfabética do grupo de crianças investigadas. Cremos que um indício muito importante para essa possibilidade provenha da coincidência verificada em *outputs* de algumas crianças e na representação ortográfica dispensada à palavra ‘cachoeira’, conforme revelam os dados da Tabela 14, a seguir apresentada.

Ao longo das observações, notamos, no material empírico obtido, uma forma não prevista nos instrumentos de coleta, porém possível de ser pronunciada ou escrita referente à palavra ‘cachoeira’. Uma vez que essa palavra foi usada em tais instrumentos com o objetivo de observarmos o comportamento das crianças quanto à pronúncia e à escrita do ditongo [ej] frente à líquida não lateral, apresenta também contexto fonológico e ortográfico propício para a produção de [aj] e ‘ai’, respectivamente, conforme a proposta de Bisol (1989, 1994). Constatamos, assim, a produção da semivogal ‘i’ não só na escrita dessa palavra, como também nos *outputs* infantis.

Tabela 14 – Acréscimo do grafema ‘i’ e do fonema [j] antes do fonema [ʃ] na palavra *cachoeira*

Nome	<i>caichoera</i> ~ <i>caichoeira</i>			[kaʃ]oera ~ [kaʃ]oejra			
	1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	4ª
S1			1		1	1	1
S2							
S3			1			2	4
S4		1					
S5							
S6		1					
S7							
S8							
S9							
S10			1				
S11		1	1			1	3
S12							
S13					2		
S14		1					
S15		2	1				

Como podemos observar por meio dessa Tabela, foram detectadas manifestações epentéticas da semivogal nas produções orais e ortográficas a partir do final do primeiro ano escolar. A pouca quantidade de inserções do fonema [j] e do grafema 'i' verificada na fala e na escrita dos sujeitos investigados não nos impede de considerá-las importantes, diante do que representam para este estudo. Na última observação, em ambas as coletas, essas inserções novamente foram observadas, porém, agora, nas grafias e na fala de crianças diferentes, aumentando, inclusive, o número de ocorrências nos *outputs* de um mesmo aluno. A Tabela também revela que três das nove crianças – S1, S3 e S11– produziram esse segmento oral e graficamente.

Além desses últimos resultados, outro argumento adicional vem da escrita espontânea, que apontou que crianças, especialmente as de 2ª série do ensino fundamental, criam, muitas vezes, um ditongo em palavras nas quais essa estrutura não aparece, como revelam os excertos em (6)⁴⁷.

(6a) Um dia o tatu e o cavalo se peicharam na floresta.

(6b) Se todos os brichos morriam

(6c) O dono do Zoológico teve que fechar o Zoológico.

Dados como esses, provenientes da escrita espontânea inicial, revelam muito do conhecimento linguístico infantil posto em jogo durante a escrita, o qual se torna disponível à consciência da criança, muitas vezes, em forma de transgressão

⁴⁷ Na pesquisa de Adamoli (2006), todos os casos de inserção do grafema 'i' foram observados em textos produzidos por alunos pertencentes à segunda série do ensino fundamental.

ortográfica. Como citado em outros momentos (ADAMOLI, 2006; ADAMOLI & MIRANDA, 2010; ADAMOLI, 2011), dados singulares como esses corroboram a hipótese de que as crianças reconhecem os contextos frente aos quais os ditongos em foco podem ser grafados, a partir da aprendizagem das formas ortográficas ‘ai’ e ‘ei’, e constituem-se em evidências de que a vogal epentética em tais casos seja decorrente da aprendizagem da escrita pelos aprendizes.

Acreditamos que tais dados constituem uma evidência de que as crianças estão adquirindo gradualmente os contextos fonológicos que propiciam a produção oral e ortográfica do ditongo variável [aj]. cremos, também, que a singularidade desses dados represente um argumento a ser considerado para o embasamento de que a aquisição da escrita, especialmente da aprendizagem ortográfica dos ditongos, possa ter contribuição para a produção de [aj] e [ej] na fala e também na escrita infantil.

Em um estudo piloto⁴⁸ realizado com crianças das quatro primeiras séries do ensino fundamental, que teve o objetivo de verificar o comportamento infantil diante da grafia de palavras inventadas ou incomuns ao seu repertório as quais apresentavam contexto para o surgimento dos ditongos fonéticos [aj] e [ej], constatamos que elas demonstraram reconhecer os contextos fonológicos frente aos quais esses grupos vocálicos podem ser grafados, uma vez inseriram graficamente a semivogal ‘i’ diante de palavras como *alazera*, *mejoar*, *baxel*, *techo* e *coraxita*. Os resultados mostraram que a incidência de inserções concentrou-se nas séries intermediárias, 2ª e 3ª, sendo, das quatro séries investigadas, apenas o quarto ano escolar a série em que as crianças não grafaram as palavras ditadas com ditongos. Provavelmente, por ser esta uma série mais avançada do que as outras três, os alunos tenham completado as lacunas dos textos confiando apenas na percepção do que propriamente no conhecimento que possuem sobre as regras apreendidas até aquele momento.

A proposta apresentada nesta seção encontra também respaldo em Kato (2002), para quem a fala e a escrita são parcialmente isomórficas, ou seja, na fase

⁴⁸ O teste foi aplicado no final do ano de 2008 para 84 alunos das quatro primeiras séries do ensino fundamental de uma escola pública da cidade de Pelotas/RS. Nesse instrumento, tivemos a preocupação de controlar o contexto seguinte em que o ditongo poderia ser grafado. Para tanto, elaboramos um instrumento composto por 4 diferentes textos nos quais os alunos deveriam preencher as lacunas existentes com palavras ditadas, conforme APÊNDICE E.

inicial da aprendizagem da escrita, é esta que tenta representar a fala, fazendo-a de forma parcial; após, em estágio subsequente, é a fala que procura simular a escrita, mas também o conseguindo parcialmente. Dois tipos de fala, uma antes e outra posterior à aprendizagem da escrita, podem ser observadas. Para Kato (op. cit.), a passagem da primeira para a segunda decorreria da inserção do indivíduo no universo da escrita alfabética, de acordo com o que este esquema permite pressupor:

Fala 1 → Escrita 1 → Escrita 2 → Fala 2

Com efeito, podemos concluir desse esquema que os sujeitos modificam a primeira fala à medida que se apropriam das convenções da escrita, especialmente da ortografia, oferecidas pela escola. A passagem da **Fala₁** para a **Fala₂** seria decorrente da apropriação, por parte da criança, das convenções impostas pela aprendizagem da escrita. Tal esquema permite inferirmos que o contato contínuo e sistemático com a escrita tem um efeito de retroalimentação (SCHWINDT, 2007), já que fala e escrita tem influência mútua, o que pode ser corroborado com os resultados aqui apresentados e discutidos.

Cintra (1995), sustentado por um conjunto de estudos sobre o ditongo [ej] no Português Europeu, menciona que se deve à influência do aprendizado da escrita a presença dessa estrutura vocálica na fala de muitos portugueses de determinadas áreas geográficas de Portugal. O ditongo [ej], para esse autor, “encontra-se principalmente representado no falar das classes cultas do Sul de Portugal (como no das classes cultas brasileiras)” como decorrente “da restauração do ditongo com base na própria ortografia e não em qualquer pronúncia viva” (p. 42).

Submetidos à aprendizagem da escrita alfabética, os falantes passam por *uma transformação ‘assujeitadora’ que modifica radicalmente a sua relação com a língua – a qual passa a ser ‘filtrada’ precisamente pelo conhecimento da escrita*, conforme refere Veloso (2006, p. 420). Nesse sentido, de acordo com Firth (1998), a aprendizagem da escrita alfabética pode ser comparada ao efeito de um vírus que, uma vez instalado, modifica o organismo que não será mais o mesmo. Tal analogia sugere que o processamento da fala, após a compreensão dos princípios de um

sistema alfabético de escrita, jamais será o que era antes, e as unidades não mais dizem respeito apenas a palavras, as quais passam a ser quebradas em unidades de segunda articulação, fonemas e sílabas.

5.2 Dados ortográficos de crianças em seu período inicial de escrita e argumentos à discussão sobre a representação fonológica dos ditongos sob análise

Esta subseção objetiva à apresentação de uma proposta interpretativa para o material obtido junto às crianças estudadas, a qual se pauta em questões que emergem tanto dos nossos dados como de resultados de estudos sobre aquisição das fricativas palatais, consoantes-chave para a explanação de Bisol (1989, 1994) a respeito dos ditongos fonéticos do português. Nesse sentido, revisitamos estudos sobre o desenvolvimento fonológico e recapitulamos algumas informações contidas em 2.1.5, referentes à proposta de Bisol (op. cit.) para a representação subjacente dos ditongos variáveis [aj] e [ej], a fim de que possamos problematizar os resultados que obtivemos junto à população investigada nesta tese.

A proposta de Bisol, mencionada em 2.1.5, parte do pressuposto de que as fricativas coronais [-anterior] – /j/ e /ɜ/ – são segmentos complexos, uma vez que possuem, em sua estrutura interna, pelo menos, dois diferentes traços de articulação oral (cf. CLEMENTS e HUME, 1995:253). Com base nessa ideia, a autora defende que os ditongos fonéticos são, como o próprio nome diz, manifestações puramente orais decorrentes do deslocamento do nó VOCÁLICO da consoante que está no *onset* da sílaba posicionada à direita da vogal nuclear, isto é, o articulador secundário que constitui as fricativas /j/ e /ɜ/ descola-se da estrutura vocálica e projeta-se à esquerda, ligando-se à vogal núcleo da sílaba que a antecede.

Considerando que este estudo se insere no campo da aquisição, julgamos ser relevante pensarmos a respeito do modo como a fonologia da criança se organiza, a fim de refletirmos sobre a proposta de Bisol (op. cit.), especificamente, sobre a ideia referente à complexidade das fricativas palato-alveolares, no contexto da aquisição oral, para uma reflexão sobre os dados de escrita e, especialmente, sobre um dos focos da tese, a saber, o estatuto dos ditongos fonéticos na fonologia das crianças.

Os estudos sobre aquisição segmental do português, ao tratarem da classe das fricativas, apresentam resultados nem sempre convergentes. De acordo com os padrões universais de marcação, em se considerando apenas as coronais, espera-se que fricativas coronais [+anterior], /s/ e /z/, emergjam e se estabilizem antes das [-anterior], /ʃ/ e /ʒ/, conforme mostram, por exemplo, Matzenauer-Hernandorena (1990), Matzenauer (2003), Oliveira (2002) e Matzenauer e Miranda (2012). De acordo com Matzenauer-Hernandorena (1990), a fricativa alveolar [-sonora], /s/, é produzida antes dos 2 anos de idade, a faixa etária inicial de seu corpus⁴⁹. Já a sua contraparte sonora, /z/, está adquirida até 2:1. As palato-alveolares, por seu turno, atingem 75% de produção aos 2:5 e 2:7, [-sonora] e [-sonora], respectivamente.

Quanto às estratégias utilizadas pelas crianças para a realização dos segmentos, a autora observa que há a presença de anteriorização (/ʃ/ e /ʒ/ como [s] e [z]) em todas as faixas etárias estudadas e alguns casos de posteriorização (/s/ e /z/ como [ʃ] e [ʒ]). No Quadro 7, apresentamos exemplos de produções das crianças estudadas por Matzenauer-Hernandorena (1990)⁵⁰.

Idade	Anteriorização		Posteriorização	
2:0-1	[a'sej]	'achei'	[ʃ'cw]	'sol'
2:2-3	[za'nɛla]	'janela'	[ʃ'muʒika]	'música'
2:4-5	[savi]	'chave'	[ʃ'bowʃu]	'bolso'
2:6-7	[sika]	'xícara'	[ʒ'ɛba]	'zebra'
2:8-9	[pesi]	'peixe'	[ʃ'ɛw]	'céu'
2:10-11	[baka'si]	'abacaxi'	[ʒo'lcʃiku]	'zoológico'

Quadro 7 – Exemplos de anteriorização e posteriorização das fricativas alveolares segundo Matzenauer-Hernandorena (1990)

⁴⁹ São 134 crianças distribuídas em 14 faixas de idade, dos 2 anos aos 4 anos e 3 meses.

⁵⁰ Os exemplos de anteriorização estão nos anexos de Matzenauer-Hernandorena (1990), já os de posteriorização encontram-se ao longo da tese.

O estudo de Oliveira (2002), que analisou especificamente as fricativas com base em dados de 103 crianças com idades entre 1:0 e 3:8, corrobora⁵¹ os achados de Matzenauer-Hernandorena (1990) e também os de Sávio (2001), chegando a resultados como os que estão reproduzidos a seguir, no Quadro 8, os quais mostram que, para as fricativas [+anterior], é adquirido antes do [-anterior]:

Fonemas	Surgimento	Aquisição
/f/	1:3	1:9
/v/	1:3	1:8
/z/	1:4	2:0
/s/	1:1	2:6
/ʒ/	1:6	2:6
/j/	1:4	2:10

Quadro 8 – Idade de surgimento e aquisição das fricativas em onset segundo Oliveira (2002)

Há, no entanto, outras pesquisas cujos resultados apontam para tendência diferente. Rangel (1998) e Bonilha (2004), com base em dados longitudinais, com três e com uma crianças, respectivamente, mostram que a [-anterior] pode emergir antes da [+anterior]. Tal resultado leva Bonilha (2004) a questionar o ordenamento fixo, segundo o qual /s/ e /z/ são adquiridos antes de /j/ e /ʒ/, e a propor que variáveis relacionadas à frequência possam influenciar resultados como estes que destoam da tendência geral de aquisição do segmento menos marcado para o mais marcado.

A relação entre a complexidade de traços e a frequência lexical e segmental foi objeto de indagação no estudo de Bonilha e Zimmer (2004). As autoras analisaram a aquisição das fricativas, levando em conta o léxico infantil e tomando como base dados de 45 crianças, com idades entre 1:11 e 2:9. Os resultados apresentados pelas autoras mostram que /s/ tem alta frequência segmental e baixa frequência lexical, enquanto /j/ possui baixa frequência segmental e alta frequência

⁵¹ O estudo de Oliveira a que nos referimos corrobora os achados de Matzenauer-Hernandorena (1990) apenas em relação à ordem de ponto, não de sonoridade.

lexical, o que poderia explicar a tendência observada, isto é, a [-anterior] emergindo antes da [+anterior], apesar da maior complexidade de traços daquela em relação a esta, em razão da frequência lexical.

Como é possível percebemos por meio desses exemplos, a escolha de diferentes caminhos pelas crianças em fase de aquisição, no que diz respeito às fricativas, pode ser compreendida como sendo influenciada, mais ou menos fortemente, por fatores tais como a marcação ou a frequência. Exatamente por ser assimétrico o comportamento relativo aos padrões de marcação que regulam as tipologias das línguas e por sinalizarem os processos de desenvolvimento fonológico para diferentes propostas, há, na literatura, tentativas de análise que visam a contribuir para o entendimento do fenômeno.

Matzenauer-Hernandorena (1994), ao focar a aquisição das fricativas com base na geometria de traços (CLEMENTS, 1985; CLEMENTS e HUME, 1995), argumenta em favor da complexidade das consoantes fricativas palato-alveolares, em defesa de um tratamento unificado às palatais do português. Exemplos de aquisição produzidos por uma mesma criança, como os que estão reproduzidos em (8), serviram de base para a discussão proposta pela autora:

(8)

[pu'liʃja], para 'polícia'

[ʎuʃja], para Lúcia

[ʃi'nema] para cinema

Com base nesses exemplos, a produção de [ʃ] em vez de [s], em contextos nos quais a fricativa coronal antecede uma vogal alta ou um glide coronal, é tomada como indício de que tais segmentos emergem em decorrência de processo de palatalização⁵², um efeito do espreadimento do nó VOCÁLICO da vogal alta que antecede essa consoante. Na sua argumentação, Matzenauer-Hernandorena (1994:162) assume a configuração de consoante complexa para as fricativas palato-

⁵² Exemplos de palatalização foram mostrados na página 29.

alveolares, chamando atenção para a implicação de tal postulação: a de que todas as consoantes coronais do português passariam a ser redundantemente [+anterior].

Neuschrack e Matzenauer (2012), também com o aporte da Geometria de Traços e da Teoria da Sílabas, numa perspectiva diacrônica, discutem a evolução de sequências latinas que redundaram no surgimento de consoantes palatais no sistema do português, tipo de segmento não observado na língua de origem. O estudo mostra que diacronicamente as palatais resultam de processos assimilatórios desencadeados pela presença de vogal alta coronal, conforme exemplificado em (9), para a emergência de /j/ e /ʎ/ no inventário segmental da língua⁵³:

(9)

/k, p, f/ + /l/ > /k, p, f/ + /j/ > /tʃ/ > /j/ – klave > kjave > tʃave > jave – **chave**

/l, ll/ _ /e, i/ > /ʎ/ – filium > fiʎo e allium > aʎo – **alho**

Para as autoras, o estatuto de consoantes complexas é atribuído apenas às soantes palatais /ɲ/ e /ʎ/ e não às fricativas /j/ e /ʒ/. Tal proposta parece estar mais afinada com os fenômenos observados no desenvolvimento fonológico, uma vez que as estratégias utilizadas pelas crianças durante o percurso de aquisição das soantes permitem-nos entrever marcas da estruturação interna das consoantes soantes, mas o mesmo não ocorre em relação às fricativas, a não ser em dados como os que estão em (8), os quais não traduzem o fenômeno, visto que, em outros contextos fonológicos, isto é, antes de vogais labiais e dorsais, a produção de [j] por /s/ também se verifica, como evidenciam os exemplos apresentados no Quadro 7.

Apresentamos, no Quadro 9, exemplos de estratégias utilizadas pelas crianças para produzir as soantes e as fricativas palatais na fase do desenvolvimento em que esses segmentos não estão ainda sendo consistentemente produzidas por elas, tomadas aqui apenas a líquida e a fricativa [-sonora] a título de ilustração.

⁵³ Os exemplos apresentados têm apenas a finalidade de ilustrar a discussão que estamos propondo. Para maiores detalhes, conferir o artigo citado.

/k/		/j/	
[i'pelu]	espelho	[baka'si]	abacaxi
[ve'meja]	vermelha	[sap'eu]	chapéu
[f'olja]	folha	[ki'nelu]	chinelo
[o'relia]	orelha	[i'nelu]	chinelo

Quadro 9 – Exemplos de estratégias das crianças para a produção das soantes e fricativas

Nos dados expressos nesse Quadro, vemos que as estratégias utilizadas durante o processo de aquisição são condizentes com a proposta de complexidade para as soantes. Há casos de produção de [l] e de [j], os quais podem ser interpretados como decorrentes do desligamento de uma parte da estrutura segmental pelo processo de desligamento de nós: no primeiro caso, o desligamento do nó VOCÁLICO e, no segundo, dos traços ligados ao Ponto de C. Os outros dois exemplos podem ser formalizados pela Autossegmental como resultantes do processo de fissão, em que um segmento divide-se em dois. Já o que observamos em relação às fricativas mais parece ser uma indefinição em relação ao valor do traço [anterior], já que há períodos em que a criança mostra alternâncias em sua produção, sendo a [-anterior] produzida como [+anterior] e vice-versa.

Feitas estas considerações e assumida a ideia de que há poucos elementos nos estudos de aquisição para a argumentação em favor da complexidade das fricativas, voltamos-nos para a proposta de Bisol (op. cit) referente à explanação dos ditongos fonéticos, a qual pressupõe a existência de fricativas complexas no sistema. Se consideramos que a proposta mencionada é adequada para dar conta do surgimento dos ditongos fonéticos, estaremos diante de um impasse que somente poderá ser resolvido se houver um modo de explicar o que se observa nos dados de aquisição, os quais, conforme recém mencionamos, apontam para uma constituição de serem as fricativas palatais consoantes simples. Resta-nos a pergunta: como conciliar a proposta de Bisol com o conjunto de dados e de resultados oriundos dos estudos de aquisição fonológica?

A postulação da complexidade das fricativas na gramática sonora das crianças teria de encontrar apoio nos dados de aquisição, o que significa dizer que

deveria haver algum tipo de fenômeno nas produções das crianças que a justificasse. Nos estudos mencionados, não são encontrados indícios que deem sustentação à hipótese de que as fricativas sejam complexas. Um exemplo de complexidade para tais segmentos poderia ser a presença de formas com a manifestação do ditongo na produção das crianças, em decorrência do deslocamento do nó VOCÁLICO como explica Bisol em sua análise, mas, de acordo com Bonilha (2000), apenas a vogal base é produzida pelas crianças por ela estudadas.

Esses resultados coincidem com aqueles observados nos estudos de variação, os quais mostram baixos índices de produção desses ditongos na fala adulta e são considerados, por nós, como dado importante, em se considerando as representações, já que a criança, necessariamente, precisa de um *input* consistente para dali extrair as informações de que necessita para a constituição das representações fonológicas.

Seguindo esta linha de raciocínio, a proposta que entendemos capaz de conciliar a explicação de Bisol com os dados de aquisição é a de que a representação de consoante complexa para as fricativas palatais pode ser efeito do processo de escolarização e do conseqüente incremento no *input* com a produção das formas escritas em que os ditongos fonéticos apresentam registro ortográfico. Os dados apresentados nesta tese, referentes à grafia dos ditongos e à sua produção oral, parecem dar sustentação à ideia de que a aprendizagem da escrita cria circunstâncias para a produção oral dos ditongos variáveis, conforme visto na seção anterior.

Uma linha de argumentação como esta tem encontrado apoio em outros trabalhos acerca das relações entre a escrita alfabética e as representações fonológicas, conforme sugerido em estudos como os de Abaurre (1988) e Miranda (2007 [2011], 2009, 2012). Salientamos, ainda, que a ideia de mudança representacional é uma alternativa válida para conciliar análises sincrônicas com aquelas que se desenvolvem a partir de dados do desenvolvimento. É uma maneira de aliarmos a elegância descritiva da proposta de Bisol com as tentativas das crianças na construção de uma fonologia que, gradativamente, se aproxima do sistema adulto.

Parece-nos, pois, aceitável pensarmos que a presença da vogal alta antes de /f/ e /ʒ/, nas formas que estão em foco nesta tese, é indispensável para que o aprendiz extraia as pistas necessárias à reestruturação interna do segmento que passará a atuar na fonologia como uma consoante complexa. Considerando-se que, conforme sugerimos na seção anterior, no período que antecede à alfabetização, as crianças não produzem ditongos fonéticos, assim como as crianças em fase de aquisição fonológica inicial, arguimos em favor da ideia de que há apenas uma vogal na base, e somente um *input* consistente, fornecido pelo contato com as formas escritas, poderá alterar esta realidade, modificando a estrutura interna de segmentos até então tratados como simples, no sentido de apresentarem apenas um traço de articulação oral.

Nesta tentativa de conciliação entre a proposta para o tratamento dos ditongos fonéticos e as evidências que emergem dos dados de aquisição fonológica, resta-nos, ainda, um problema a ser resolvido, o caso da líquida não lateral, especificamente do ‘r-fraco’. Esse segmento é também contexto favorecedor para o surgimento do ditongo fonético, em palavras como ‘feira’ e ‘dinheiro’, por exemplo. A proposta de complexidade das líquidas que está em Matzenauer-Hernandorena (1995) foi adotada por Bisol (2012) no tratamento dos ditongos fonéticos diante de tal contexto.

Com base em dados de aquisição, os quais revelam estratégias utilizadas pelas crianças no tratamento da classe das líquidas, mais evidências da diacronia, a autora dá sustentação à sua proposta e, com isso, consegue uniformizar a abordagem aos ditongos fonéticos do português, os quais seriam resultantes do espriamento do nó VOCÁLICO da consoante que está no ataque da sílaba subsequente, um /f/, um /ʒ/ ou um /r/.

Uma vez que a substituição por [j] pode ser largamente observada no processo de desenvolvimento fonológico, os dados de aquisição das líquidas dão respaldo a essa proposta, fato que pode ser interpretado como indício de emergência do nó VOCÁLICO da consoante – uma maneira interessante de dar conta do comportamento unificado das líquidas, conjunto de segmentos de aquisição mais tardia – e que revela o uso de estratégias similares por parte das crianças (todos os integrantes da classe, laterais e não laterais, podem ser substituídos pelo glide [j]).

Na linha do que estamos propondo, no entanto, consideramos ser possível defender que as líquidas apresentam característica de segmento complexo na fonologia das crianças, à exceção das palatais, com base nas evidências antes referidas. De acordo com Adamoli (2006), a líquida /r/, dentre os três contextos envolvidos na produção do ditongo fonético, é o que tem maior influência sobre a monotongação, em comparação com /j/ e /ɜ/. Dito de outra forma, o ditongo fonético emerge mais por efeito das fricativas que da líquida, o que pode ser considerado como indicativo de um tratamento diferenciado por parte das crianças no que diz respeito a esses segmentos, menos por sua constituição interna que por seu lugar na escala de soância.

Não poderíamos deixar de levar em conta o fato de serem as líquidas segmentos [+soante] e as fricativas [-soante]. Esse traço de raiz (cf. CLEMENTS & HUME, 1995) é fundamental para a compreensão de fenômenos fonológicos, sobretudo aqueles observados no processo de aquisição linguagem, uma vez que o valor mais ou menos é capaz de circunscrever o tipo de estratégia utilizada pela criança, isto é, a alteração que ocorre com a classe das soantes é diferente daquela que ocorre com as não soantes. Enquanto nestas são observados fenômenos que alteram o traço [contínuo] ou traços de ponto, por exemplo, naquelas vemos processos de semivocalização.

A escala de soância, conforme proposta por Bonet e Mascaró (1996) e reproduzida em (10), expressa o grau de proximidade existente entre classes de segmentos.

(10)

$$\mathbf{N < L < R < G < V}$$

Como podemos observar em (10), o comportamento das líquidas apoia-se exatamente na intimidade existente entre elas e os glides. Assim, consideramos ser plausível a postulação de que as alternâncias observadas na aquisição, referentemente às líquidas, podem ser interpretadas não como indício de

complexidade, mas como efeito de um funcionamento de uma classe natural que apresenta grau de soância igual ou similar ao do segmento eleito para substituí-las.

Nesta seção, trouxemos questionamentos e propusemos uma interpretação ao tratamento dos ditongos fonéticos [aj] e [ej]. Com base no conjunto de dados obtidos nesta tese, problematizamos a proposta de que as fricativas palatais são segmentos complexos na fonologia da criança e, numa visão alternativa, propusemos uma conciliação entre esta proposta, a qual julgamos adequada para o tratamento dos ditongos na gramática do adulto, e o que mostram os estudos de aquisição da linguagem oral e escrita.

A implicação de tal interpretação, que tenta sustentar a ideia de que o surgimento do ditongo fonético está atrelado à complexidade do segmento, é a proposta de alteração na estrutura segmental das fricativas em decorrência da apropriação do sistema alfabético. Operamos com a possibilidade de as crianças interpretarem as consoantes fricativas palatais como consoantes simples em etapa do desenvolvimento fonológico inicial e terem sua interpretação modificada à medida que ocorra a aprendizagem da escrita alfabética, pois, para que o surgimento do glide coronal resulte do desprendimento do nó VOCÁLICO dessas consoantes, elas necessariamente terão de adquirir o status de complexas.

Capítulo VI

Considerações Finais

Esta tese teve como objetivo principal descrever a produção oral e escrita dos ditongos variáveis ‘ai’ e ‘ei’ de um grupo de crianças pertencentes às duas primeiras séries do ensino fundamental e, a partir da comparação do material empírico obtido e das conexões estabelecidas entre dados orais e ortográficos, fornecer argumentos às discussões relativas à representação fonológica desses dois ditongos e à proposta de reestruturação representacional a partir da aprendizagem da escrita. Para alcançarmos essa finalidade, contamos com cinco objetivos específicos que contemplaram a descrição e a discussão dos dados e que serão, a seguir, retomados. Frisamos que as conclusões a que chegamos a partir da descrição do material linguístico devem ser compreendidas sob a ótica de uma situação verificada em um grupo específico de crianças. Portanto, não há, de nossa parte, o objetivo de propormos a sua extensão a outros grupos de sujeitos.

6.1 Os objetivos específicos

Nos parágrafos que seguem, precederemos à formulação das principais conclusões deste estudo, levando em conta os cinco objetivos específicos apresentados ao longo dos capítulos IV e V.

1º Objetivo Específico: descrever o percurso das crianças durante o processo de apropriação da escrita no que diz respeito à produção oral e escrita dos ditongos variáveis ‘ai’ e ‘ei’.

Relativamente a este objetivo, parece-nos possível admitir que o presente trabalho conseguir reunir dados orais e ortográficos referentes aos ditongos variáveis ‘ai’ e ‘ei’ que revelaram o percurso evolutivo das crianças investigadas

durante o período de apropriação da escrita. Para que pudéssemos contemplar esse objetivo, elaboramos distintos instrumentos de coletas, conforme descrevemos no capítulo dos procedimentos metodológicos, que nos permitiram, por meio de diferentes imagens e sequências narrativas, obter um número considerável de produções orais e ortográficas. Nesse sentido, a descrição das coletas de dados realizadas ao longo de dois anos consecutivos revelou que:

- Quanto aos dados orais de [aj] e [ej]:

O ditongo [aj] apresentou baixos índices de produção da semivogal nas duas coletas realizadas ao final dos dois semestres do primeiro ano de observação: 5,5% e 6,6%, respectivamente. Os percentuais ganharam outra dimensão a partir da 3ª coleta do estudo, no meio do segundo ano escolar, na qual constatamos 46% de produção desse ditongo. A última coleta, por sua vez, revelou-nos índices ainda maiores de produção oral, 63%.

Em relação ao ditongo [ej], verificamos também uma baixa frequência nas duas coletas de dados realizadas no primeiro ano escolar, a qual ficou próxima a 5% de presença dessa estrutura nos *outputs* infantis. Observamos que as ocorrências desse grupo vocálico concentraram-se praticamente na fala dos mesmos alunos no primeiro ano. A partir do segundo, os índices de produção ganham outro relevo, revelando um aumento significativo de [ej] na fala de praticamente todas as crianças.

Nossos dados, porém, não nos permitem chegar a uma conclusão mais definitiva acerca do que ocorre após a alfabetização, uma vez que, como recém mencionamos, são altos os índices de supressão das semivogais que integram esses dois ditongos na fala adulta. Conjecturamos, porém, que, por estarem envolvidas em um processo de aprendizagem formal das regras ortográficas, as crianças, no momento em que percebem uma determinada regularidade, começam a aplicá-la não só na escrita, mas também na fala. Um argumento em favor a essa suposição são os casos de inserção da semivogal [j], tanto oral quanto ortograficamente, na palavra ‘cachoeira’, os quais foram observados ao longo das diferentes coletas nas produções orais e ortográficas de vários alunos. Depois de

percebida uma regularidade, como se disse, a criança passa a usá-la em outros contextos possíveis. Essa é uma suposição para a qual, no momento, nossos dados parecem não oferecer uma resposta conclusiva. Também não dispomos de elementos teóricos para um aprofundamento da questão, de maneira que este é um ponto da tese que deixamos em aberto a ser investigado em trabalhos futuros sobre o entendimento dos ditongos variáveis.

- Quanto às grafias de ‘ai’ e ‘ei’:

O levantamento exploratório das grafias referentes ao ditongo ‘ai’ revelou-nos que, no início da escolarização, as crianças tendem a apresentar dificuldades relativas à forma convencional desse grupo vocálico. Ressaltamos, a partir do que os dados revelaram, a preferência das crianças pela forma do ditongo sem a semivogal, como em ‘caxa’ e ‘faxe’, por exemplo, frente ao índice de 64 % de grafias não convencionais presentes nos instrumentos de coleta. A partir da 2ª observação, porém, observamos índices em torno de 80% de produção do grafema ‘i’ nas escritas infantis. Da segunda para a terceira e última coleta, praticamente não percebemos mudança em termos quantitativos, o que indica que essa estrutura ortográfica é bem cedo adquirida pelas crianças.

Os dados ortográficos de ‘ei’, por sua vez, revelaram-se, na primeira coleta, distintos dos de ‘ai’, uma vez que foram observados índices de produção próximos a 57%. Podemos afirmar que, dado o levantamento exploratório das grafias na segunda e na terceira coletas, referentes ao segundo ano escolar, as crianças, a essa altura do processo de escolarização, praticamente já se apropriaram dessa forma ortográfica, frente aos índices em torno de 80% de produção.

2º Objetivo Específico: verificar a influência do avanço escolar na produção oral e escrita dos ditongos variáveis [aj] e [ej].

A fim de atendermos a esse objetivo, procedemos a uma investigação entre os resultados obtidos ao final dos dois primeiros anos de escolarização das crianças. Os dados orais, conforme já mencionamos nos parágrafos anteriores, revelaram-se

interessantes do nosso ponto de vista, haja vista o aumento do número de formas fonéticas de ambos os ditongos ao final da quarta coleta do estudo. Observando o número médio das produções destas duas sequências vocálicas e o comparando ao final dos dois anos de acompanhamento, chegamos à conclusão de que o aumento das produções verificadas no segundo ano deveu-se às práticas escolares de escrita fornecidas pelo processo de escolarização.

Em relação aos dados ortográficos, podemos ser mais conclusivos e atribuir ao próprio processo de aprendizagem da escrita o aumento das formas convencionais de se grafarem os dois ditongos em foco, uma vez que os percentuais verificados ao final do segundo ano confirmam essa mudança. As grafias coletadas no 2º ano demonstram que as crianças parecem ter compreendido que existem diferenças entre a fala e a escrita e que devem representar ortograficamente com a vogal 'i' segmentos que, em geral, nem sempre são observados nem produzidos na fala.

Portanto, indo ao encontro de resultados de outros estudos (MOLLICA, 1996; ADAMOLI, 2006), observamos que as formas convencionais de se grafarem os ditongos variáveis estabilizam-se a partir do 2º ano, justamente quando a escolarização encontra-se mais adiantada entre os aprendizes e também quando estes se encontram mais desenvolvidos cognitivamente. O processo de alfabetização é, portanto, um processo em que se verifica uma construção progressiva do conhecimento ortográfico por parte das crianças. Logo, o tempo em que estas ficam expostas na escola à aprendizagem parece ser determinante para tornar mínima a variação ortográfica verificada nas escritas infantis como decorrentes da oralidade.

3º Objetivo Específico: comparar os dados de produção oral com os referentes à escrita de 'ai' e 'ei' das crianças durante o período de observação do estudo.

Para que esse objetivo fosse atendido, reagrupamos os dados orais e ortográficos nas Tabelas 12 e 13, a fim de visualizarmos os índices de produção e não produção do ditongo. O resultado desse agrupamento demonstrou que, uma vez

comparados os dados, três tendências gerais foram observadas ao final do primeiro ano para o ditongo ‘ai’ e duas para o ditongo ‘ei’, sendo que um maior número de alunos concentrou-se no grupo identificado por produzir apenas graficamente os ditongos. Uma inversão, porém, foi observada ao final do segundo ano escolar, em que a grande maioria dos alunos demonstrou produzir ambos os ditongos tanto oral quanto ortograficamente. Tal constatação revelou-se importante a este estudo, uma vez que converge para a confirmação da primeira hipótese desta tese, a de que as crianças, depois de adquirirem o sistema ortográfico, passam a perceber as sequências [aj] e [ej], produzindo-as oralmente.

4º Objetivo Específico: oferecer evidências para a discussão sobre reestruturação das representações fonológicas a partir da aquisição da escrita alfabética, no tocante aos grupos vocálicos em foco.

A fim de atender a esse objetivo, partimos do pressuposto de que dois tipos de dados – as produções orais infantis e as primeiras produções ortográficas dos ditongos variáveis ‘ai’ e ‘ei’ –, coletados em um período de dois anos consecutivos, pudessem oferecer-nos indícios para a compreensão do conhecimento fonológico do grupo de crianças investigadas. Em seu conjunto, os dados obtidos constituíram-se de argumentos que sugeriram que a aprendizagem das formas ortográficas de ‘ai’ e ‘ei’, em contexto escolar, parece exercer influência sobre o conhecimento fonológico das crianças, de maneira a propiciar reconfiguração de seu conhecimento sobre tais sequências vocálicas.

Os dados revelaram um percurso interessante, do ponto de vista linguístico, na trajetória dos alunos principalmente no que se refere ao aumento do número de formas orais de [aj] e [ej] a partir do segundo ano de escolarização. Sugerimos, como discutido no capítulo anterior, que a exposição às práticas escolares, especificamente à aprendizagem da escrita e ao entendimento das formas ortográficas dos ditongos ‘ai’ e ‘ei’, oferece condições para que as crianças atualizem o seu conhecimento sobre a fonologia da língua.

Essa sugestão foi respaldada, primeiramente, por entendermos que, no decorrer da evolução que caracteriza o processo de desenvolvimento fonológico

infantil, as crianças têm a oportunidade de examinar e incrementar os conhecimentos já obtidos sobre a fonologia da língua, a qual está gradativamente aprendendo, a partir do conhecimento obtido pelo processo de escolarização. Parece-nos ficar claro, portanto, que a trajetória desenvolvimental da fonologia infantil pode envolver, também, o conhecimento do processo de aquisição da escrita, corroborando resultados de estudos como os de Miranda (2012). Reafirmamos, com isso, nossa certeza de que analisar dados orais à luz de um modelo formal implica aceitar que variáveis extralinguísticas, como é o caso da escrita, permeiem o processo de aquisição da linguagem, o que nos pareceu ter ficado claro ao considerarmos a influência da escrita na representação oral do grupo de crianças investigadas por este estudo. Essa proposição contribui para reafirmarmos o pensamento subjacente ao nosso trabalho de que dados de escrita inicial podem trazer contribuições aos campos da aquisição fonológica e ortográfica, apontando para uma relação existente entre essas duas áreas.

5º Objetivo Específico: verificar em que medida os dados obtidos com este estudo podem contribuir para com a discussão acerca da natureza dos ditongos variáveis [aj] e [ej] na fonologia da língua.

Para atender a esse objetivo, apresentamos alguns questionamentos que foram subsidiados por resultados de estudos de aquisição das fricativas palatais, os quais mostram a pouca quantidade de elementos para a comprovação da complexidade desses segmentos na fonologia da criança, e propusemos uma análise a partir dessa proposta e os resultados de estudos de aquisição da linguagem oral e escrita. Com tal análise, retomamos a discussão proposta por Bisol (1994) sobre a existência de fricativas complexas no sistema e fornecemos argumentos que, em seu conjunto, sugeriram estar a produção dos ditongos fonéticos [aj] e [ej] nos *outputs* infantis ligada à complexidade do segmento dessas consoantes, como uma consequência da apropriação do sistema alfabético do português pelas crianças investigadas.

Sugerimos que tais crianças interpretam as fricativas em foco como segmentos simples em período inicial do desenvolvimento fonológico, sendo

modificadas, em momento posterior, em decorrência da aprendizagem da escrita alfabética, já que, para que o surgimento do glide [j] provenha do desprendimento do nó VOCÁLICO dessas consoantes, estas terão de, fundamentalmente, contrair o status de consoantes complexas.

VII Referências Bibliográficas

ABAURRE, M. B. A relação entre escrita espontânea e representações linguísticas subjacentes. **Verba Volant**, v. 2, nº 1, p. 167-200. Pelotas: Editora e Gráfica Universitária da UFPel, 2011.

ABAURRE, M. B. Horizontes e limites de um programa de investigação em aquisição da escrita. In: LAMPRECHT, R. (org.). **Aquisição da linguagem: questões e análises**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.

ABAURRE, M. B. **Língua oral e língua escrita: aspectos da aquisição da representação escrita da linguagem**. Mimeo, IEL– UNICAMP, Campinas, 1990.

ABAURRE, M. B. The Interplay between spontaneous writing and underlying linguistic representations. **European Journal of Psychology of Education**, v. 3, n. 4, p.415-30, 1988.

ABAURRE, M. B. **O que revelam os textos espontâneos sobre a representação que faz a criança do objeto escrito?** Anais do GEL, 1987, p. 135-142.

ADAMOLI, M. A. As diferentes grafias dos ditongos variáveis em textos de escrita inicial. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 35, p. 303 – 322, 2010.

ADAMOLI, M. A. & MIRANDA, A. R. M. Do conhecimento fonológico ao conhecimento ortográfico: as diferentes grafias dos ditongos orais mediais ‘ai’ e ‘ei’ em textos de escrita inicial. **Cadernos de Pesquisa em Linguística**, Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 232 – 245, 2009.

ADAMOLI, M. A. **Aquisição dos ditongos orais mediais na escrita infantil: uma discussão entre ortografia e fonologia**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFPel. Pelotas, 2006.

ADAMOLI, M. A. **Aquisição dos ditongos orais mediais na escrita infantil: uma discussão entre ortografia e fonologia**. 2004. Projeto de Qualificação de Mestrado (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFPel. Pelotas, 2004.

ALVARENGA *et al.* Da forma sonora falada à forma gráfica da escrita: uma análise linguística do processo de alfabetização. **Cadernos de Estudos Linguísticos**. Campinas, nº 6, 1989.

AMARAL, M. P. Ditongos variáveis no sul do Brasil. **Letras de Hoje**. v. 40, n 3, p. 101-116, 2005.

ARAÚJO, M. F. R. de. **Considerações sobre a monotongação do ditongo decrescente [ej] no dialeto de Caxias (MA)**. R. Letras, PUC-Campinas 19, 2000.

BECHARA, E. **Moderna Gramática Portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 37ª edição, 2007.

BENAYON, A. R. **A emergência de padrões fonológicos: a aquisição dos ditongos decrescentes orais do PB**. Rio de Janeiro, UFRJ, Faculdade de Letras, 2006. Dissertação de Mestrado em Linguística.

BISOL, L. Ditongos derivados: um adendo. In: LEE, Seung Hwa (org.). **Vogais além de Belo Horizonte**. Belo Horizonte, 2012.

BISOL, L. (org.) **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. Porto Alegre, EDIPUCRS, 4ª Ed., 2005.

BISOL, L. Ditongos derivados. **D.E.L.T.A.**, v. 10, n. Especial, p.123-140, 1994.

BISOL, L. O ditongo em Português. **ABRALIN**, (11), 1991.

BISOL, L. O ditongo na perspectiva da fonologia atual. **D.E.L.T.A.**, vol. 5, n. 2, p. 185 – 224, 1989.

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Cedez, 1994.

BONET, E. & MASCARÓ, J. **On the representation of contrasting rhotics**. Unpublished ms. Universidade Autônoma de Barcelona, 1996.

BONILHA, G. F. G. Aquisição dos ditongos orais decrescentes: contribuições da teoria da otimidade conexionista. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 42, p.151-168, 2007.

BONILHA, G. F. G. **Aquisição fonológica do português: uma abordagem conexionista da teoria da otimidade**. Tese (Doutorado em Letras), PUCRS, Porto Alegre, 2005.

BONILHA, G. F. G.; ZIMMER, M. **Não há gramática sem léxico: um diálogo entre o conexionismo e a Teoria da Otimidade**. Trabalho apresentado no VI CBLA, PUCSP, out., 2004.

BONILHA, G. F. G. **Aquisição dos ditongos orais decrescentes: uma análise à luz da Teoria da Otimidade**. Dissertação (Mestrado em Letras), UCPEL, Pelotas, 2000.

BORGES NETO, J. & POSSENTI, S. Linguística e história da ciência: o caso do nupé. In: BORGES NETO, J. **Ensaio de Filosofia da Linguística**. São Paulo: Parábola, 2004.

BYBEE, J. **Phonology and Language Use**. Cambridge: Cambridge University Press. 2001.

CABREIRA, S. H. **A monotongação dos ditongos orais decrescentes em Curitiba, Florianópolis e Porto Alegre**. 1996. Dissertação (Mestrado em Letras), PUCRS, Porto Alegre, 1996.

CAGLIARI, L. C. **Elementos de Fonética do Português Brasileiro**. São Paulo: Editora Paulistana, 2007.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização & Linguística**. São Paulo: Scipione, 2002.

CALLOU, D. & LEITE, Y. Iniciação à fonética e à fonologia. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 10ª ed., 2005.

CAMARA, JR.. **Estrutura da Língua Portuguesa**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 9ª ed., 1977.

CAMARA JR.. **Para o estudo da fonêmica portuguesa**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008 [1953].

CARVALHO, S. C. **Estudo variável do apagamento dos ditongos decrescentes orais na fala do Recife**. Dissertação (Mestrado em Letras), Recife, 2007.

CHACON, L. **Para além de vínculos diretos entre características fonético-segmentais e ortográficas na escrita infantil**. Rev. Estudos Linguísticos. Belo Horizonte, v. 16, n. 1, p. 215-230, 2008.

CHACON, L. **Flutuação na segmentação de palavras: relações entre os constituintes prosódicos e convenções ortográficas na escrita infantil**. 2007. (inédito)

CHACON, L. Prosódia e letramento em hipersegmentações: reflexões sobre a aquisição da noção de palavra. In: CORRÊA, M. L. G. (org.) **Ensino de língua: representação e letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

CHACON, L. Hipersegmentações na escrita infantil: entrelaçamento de práticas de oralidade e de letramento. **Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 34, p.77-86, 2005.

CHOMSKY, N. **Knowledge of language: its nature, origin and use**. New York: Praeger, 1986.

CHOMSKY, N. & HALLE, M. **The sound pattern of English**. New York: Harper & Row, 1968.

CHOMSKY, Carol. **Reading, writing and phonology**. Harvard Education Review, Cambridge, v. 40, (2): 287-309, may 1970.

CINTRA, L.F.L. Os ditongos decrescentes *ou* e *ei*: esquema de um estudo sincrônico e diacrônico. **Estudos de Dialectologia Portuguesa**. Livraria Sá da Costa Editora, Lisboa, 2ª edição, 1995.

CLEMENTS, G. & HUME, E. The internal organization of speech sounds. In: John Goldsmith (org.). **The Handbook of Phonological Theory**. London: Blackwell, 1995.

CLEMENTS, G. N. **Place of articulation in consonants and vowels**. Working. Papers of the Cornell Phonetics Laboratory, n. 5, p. 37 – 76, 1991.

CLEMENTS, G. N. **The geometry of phonological feactures**. Phonology Yearbook, London, n. 2, p. 225-252, 1985.

COLL, C. **Los contenidos em La reforma: enseñanza y aprendizaje de losconceptos, procedimientos y actitudes**. Madrid: Santillana, 1992.

COLLISCHONN, G. A sílaba em Português. In: Bisol, L. (org.). **Introdução a Estudos de Fonologia do Português Brasileiro**. Porto Alegre, EDIPUCRS. 2005.

COUTINHO, I. L. **Gramática Histórica**. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, 7 ed., 1976.

COSTA, C. F. **Fonologia lexical e controvérsia neogramática: análise das regras de monotongação de [ow] e vocalização de [i] no PB**. 2003. Dissertação (Mestrado em Letras), Porto Alegre, 2003.

COUTO, H. H. do. Ditongos crescentes e a ambissilabidade em português. **Letras de Hoje**, v. 29, n 4, 1994.

CRISTÓFARO-SILVA, T. e GOMES, C. A. **Representações Múltiplas e organização do componente linguístico**. Fórum Linguístico, Florianópolis, v. 4, n.1 (147-177), 2004.

CUNHA, A. P. N. **As segmentações não-convencionais da escrita inicial: uma discussão sobre o ritmo linguístico do português brasileiro e europeu**, 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2010.

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

FARACO, C. A. **Escrita e Alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2001.

FARIA, A. R. **O pensamento e a linguagem da criança segundo Piaget**. São Paulo: Ática, 1989.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FRITH, U. Editorial: Literally changing the brain. *Brain*, 121, 1011-1012, 1998.

GINZBURG, C.. **Mitti Emblemi Spie**: morfologia e storia. Torino: Einaudi. Tradução Brasileira: Mitos Emblemas Sinais: Morfologia e História. F. Carotti (trad.). São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

GOLDSMITH, J. **Autossegmental & Metrical Phonology**. London: Brasil Blackwell, 1990.

GONTIJO, C. M. M. **A escrita Infantil**. São Paulo: Cortez, 2008.

HORA, D. **A monotongação na produção escrita: reflexo da fala**. In: X Simposio Internacional em Comunicación Social, 2007, Santiago de Cuba. Actas I - X Simposio Internacional de Comunicación Social. Santiago de Cuba: Centro de Linguística Aplicada, 2007. v. I. p. 127-131.

HORA, D. & RIBEIRO, S. R. Monotongação de ditongos orais decrescentes: fala *versus* grafia. In: GORSKY, E. & COELHO, I. (Org.). **Sociolinguística e ensino: contribuições para a formação do professor de línguas**. Florianópolis: UFSC, 2006.

ISTRE, G. L. **Fonologia Transformacional e Natural – Uma introdução crítica**. Florianópolis: Ensaios de Linguística da UFSC, 1983.

JAKOBSON, R. **Fonema e Fonologia**. Rio de Janeiro, Livraria Acadêmica, v. 2, 1972.

KATO, M. **No mundo da Escrita – Uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 2002.

KATO, M.; MOREIRA, N.; TARALLO, F. **Estudo em alfabetização – retrospectivas nas áreas da Psico e da Sociolinguística**. São Paulo: Pontes, 1998.

KIPARSKY, P. & MENN, L. On the acquisition of phonology. In: MACNAMARA, J. (ed.). **Language learning and thought**. New York: Academic Press, 1977. p. 47-78.

LAMPRECHT, R. R. **Aquisição Fonológica do Português – Perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia**. São Paulo: Artmed, 2004.

LAMPRECHT, R. R. Aquisição da linguagem pela criança depois dos cinco anos de idade. In.: TASCA, M. (orgs). **Desenvolvendo a língua fala e escrita**. Porto Alegre: Sagra, 1990.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 2004.

MATZENAUER, C.L.B. Introdução à teoria fonológica. In: BISOL, L. (Org.). **Introdução a estudos de fonologia do Português Brasileiro**. 4 ed. Porto Alegre, 2005, v. 1, p. 11-81.

MATZENAUER-HERNANDORENA, C. L. Bases para o entendimento da aquisição fonológica. In LAMPRECHT, R. R. (org). **Aquisição fonológica do português**. São Paulo: Editora ARTMED, 2004.

MATZENAUER, C. L. B. Oposições na aquisição e nas tipologias de línguas – a classe das fricativas. In: MATZENAUER, C. L. B.; BONILHA, G. F. G. **Aquisição da fonologia e teoria da otimidade**. Pelotas, EDUCAT, p. 39-53, 2003^a.

MATZENAUER, C.L.B. A aquisição das fricativas coronais com base em restrições. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 38, n.2, p. 123-135, 2003.

MATZENAUER-HERNANDORENA, C. L. **Sobre a descrição de desvios fonológicos e de fenômenos da aquisição da fonologia**. Letras de Hoje, Porto Alegre, v. 30, n.4, p.91-110, 1995.

MATZENAUER-HERNANDORENA, C. L. A aquisição da fonologia di português: estabelecimento de padrões com base em traços distintivos. 1990. Tese (Doutorado em Letras), PUCRS, Porto Alegre, 1990.

MENN, L. & STOLEL-GAMMOM, C. Desenvolvimento Fonológico. In: FLETCHER, P. & MAC WHINNEY, B. **O Compêndio da linguagem da criança**. Porto alegre: Artes Médicas, 1997.

MENEGHINI, F. M. **O fenômeno da Monotongação em Ibiaçá**. Porto Alegre, 1983. Dissertação (Mestrado em Letras), PUCRS, 1983.

MIOTO, C. et al. **Manual de Sintaxe**. Florianópolis: Editora Insular, 2000.

MIRANDA, A. R. M. Reflexões sobre a fonologia e a aquisição da linguagem oral e escrita. **Veredas** (no prelo), v. 17, nº 2, 2012.

MIRANDA, A. R. M. & MATZENAUER-HERNANDORENA, C. L. Aquisição da fala e da escrita: relações com a fonologia. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 35, p. 359 – 406, 2010.

MIRANDA, A. R. M. et alli. A aquisição ortográfica das vogais do português – relações com a fonologia e a morfologia. **Revista Letras** (Programa de Pós-Graduação em Letras da UFSM), nº 36, janeiro/junho de 2008.

MIRANDA, A. R. M. Aspectos da escrita espontânea e da sua relação com o conhecimento fonológico. In: LAMPRECHT, Regina. **Aquisição da Linguagem: estudos recentes no Brasil**, Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007

MIRANDA, A. R. M. Um estudo sobre a aquisição ortográfica das vogais do português. **Anais da ANPEDSul** – UFSM, Santa Maria, 2006.

MOLLICA, M. C. **Influência da fala na alfabetização**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1998.

MOREIRA, N. R.; PONTECORVO, C. Chapeuzinho/Cappuletto: as variações gráficas e a norma ortográfica. In: FERREIRO, E.; PONTECORVO, C.; MOREIRA, N. R.; HIFDALGO, I. **Chapeuzinho Vermelho aprende a escrever**. São Paulo, Ática, 1996.

MORAES, M. C. A. L. **Um estudo dos ditongos orais em português**. São Paulo, 1978. Dissertação (Mestrado em Letras) – PUCSP, 1978.

MUNEAUX M., ZIEGLER J.. **Locus of orthographic effects in spoken word recognition: novel insights from the neighbor generation task**. Lang. Cogn. Process. 19, 641–660, 2004.

NEUSCHRANK, Aline; MATZENAUER, C.L.B. A palatalização na diacronia do PB: o surgimento dos segmentos palatais à luz de teorias fonológicas. *Linguística* (Madrid), v. 27, p. 18-46, 2012.

OLIVEIRA, C. C. **Aquisição das fricativas /f/, /v/, /ʃ/ e /ʒ/ do Português Brasileiro**. 2002. Dissertação (Mestrado em Letras), PUCRS, Porto Alegre, 2002.

PAIVA, M. C. A. Supressão das semivogais nos ditongos decrescentes. In: OLIVEIRA E SILVA, G. M. & SCHERRE, M.M.P. (orgs.) **Padrões sociolinguísticos**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

PEREIRA, E. C. **Gramática Expositiva**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1957.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan S.A, 1978.

PIAGET, Jean. **A epistemologia genética**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1972.

PIERREBUMBERT, J. Probabilistic Phonology: discrimination and robustness. In: R. Bod, J. Hay, S. Jannedy (Ed). **Probabilistic Linguistic**. MIT Press: Cambridge, Mass.: 177-228. 2003.

POSSENTI, S. **Algumas considerações sobre o problema da abstração das representações fonológicas**. Campinas. São Paulo, 1977. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas.

QUEDNAU, L. R. **Os ditongos do latim ao português**. Letras de Hoje, v. 40, n. 3, p. 89-99, 2005.

RANGEL, G. A. **Uma análise auto-segmental da fonologia normal: estudo longitudinal de três crianças de 1:6 a 3:0**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras e Artes, PUCRS, 1998.

ROCHA, I. L. V. A grafia de ditongos por crianças de séries iniciais: alguns problemas e comparações. Porto alegre, **Letras de Hoje**, nº 2, Juno de 1998.

ROCHA LIMA, C. H. **Gramática Normativa da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: F. Brigue E. Cia. Editores, 3 ed., 1959.

ROCHA, P. G. & PEREIRA, R. A. O processo de ditongação sob a perspectiva da Fonologia gerativa - aspectos sobre variação linguística. **Revista Língua & Literatura**. V. 9, nº 13, p. 69-92. 2007.

ROMBALDI, C. R. M. **A grafia da nasalidade por alunos de FLE: uma discussão sobre a relação Fonologia-Ortografia**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – UFPel, 2011.

ROMBALDI, C. R. M. **Estratégias utilizadas por falantes nativos de português brasileiro na aquisição da ortografia das vogais do francês**. Pelotas. Rio Grande do Sul, 2003. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Pelotas.

SCHANE, S. A. **Fonologia Gerativa**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

SCHWINDT, L. C. S. et al. **A influência da variável escolaridade em fenômenos fonológicos variáveis: efeitos retroalimentadores da escrita**. Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL. Vol. 5, n. 9, agosto de 2007.

SAVIO, Carla B. **Aquisição das fricativas /s/ e /z/ do português brasileiro**. Dissertação (Mestrado em Letras) – PUCRS, 2001.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Editora Cultrix, 1993.

SELKIRK, E. The syllable. In: HULST, H., SMITH, N. **The structure of phonological representations**. Dordrecht: Foris, 1982.

TASCA, M. **Interferência da língua falada na escrita das séries iniciais – o papel de fatores linguísticos e sociais**. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2002.

TEBEROSKY, A. & TOLCHINSKY, L. **Além da alfabetização – a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática**. São Paulo, Ática, 2002.

TEBEROSKY, A. & COLOMER, T. **Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista**. Porto Alegre, Artmed, 2003.

THELEN, E. & SMITH, L. B. **A dynamic systems approach to development**. Cambridge, Mass. 1994.

TOLEDO, E. E. A monotongação do ditongo oral decrescente [ej] em Porto Alegre. **Cadernos do IL**, Porto Alegre, nº 40, p. 134-160, 2010.

TRASK, R. L. **Dicionário de Linguagem e Linguística**. São Paulo, 2006. Editora Contexto.

TRUBETZKOY, N. **Grundzüge der Phonologie**. Göttingen: Vandenhoeck; Ruprecht, 1939.

VARELA, N. K. **Na aquisição da escrita pelas crianças ocorrem processos fonológicos similares aos da fala?** Porto Alegre, 1993. Dissertação (Mestrado em Letras), PUCRS, 1993.

VEADO, Maria. A Redução de ditongo – uma variável sociolinguística. **Ensaio de Linguística**, Belo Horizonte (MG), ano V, nº 9, pp. 209-229, dez., 1983.

VELOSO, J. M. Aprender a escrever pode alterar o conhecimento fonológico? A silabificação das sequências /SC/ mediais do português europeu e o conhecimento das regras de translineação gráfica. In: SOUSA, Otília & CARDOSO, Adriana (orgs.). **Desenvolver Competências em Língua Portuguesa**. Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais. Escola de Educação de Lisboa, pp. 201-228.

VELOSO, J. M. **Da influência do conhecimento ortográfico sobre o conhecimento fonológico – Estudo longitudinal de um grupo de crianças falantes nativas do Português Europeu**. LINCOM EUROPA, 2007.

ANEXOS

Anexo 1

Reprodução de uma das sessões de coleta oral

Pâmela: Não esquece que não pode falar baixinho, tá?

Aluno (Enrique): Tá!

Pâmela: Se tu fosses um professor, como tu ensinarias a falar o nome dessa figura?

Aluno: 'helecóptero'

Pâmela: Muito bem! Agora olha e pensa que são várias (apontava-se para as várias caixinhas), mas é a mesma coisa, tem o mesmo nome. Como o professor Enrique falaria o nome dessa palavra?

Aluno: caixas

Pâmela: Agora, como o professor Enrique falaria o nome dessa figura?

Aluno: geladera

Pâmela: como?

Aluno: geladera

Pâmela: E essa palavra como tu falarias, professor Enrique?

Aluno: vassora

Pâmela: Como é o nome desse animal? Como o professor Enrique ensinaria?

Aluno: girafa

Pâmela: Olha, aqui são vários... Vários? Como o professor Enrique ensinaria?

Aluno: beijos

Pâmela: E aqui como o professor ensinaria o nome dessa figura?

Aluno: bonecos

Pâmela: Muito bem! E aqui, como tu ensinarias?

Aluno: cenora

Pâmela: Só uma?

Aluno: Não. Cenoras.

Pâmela: Como?

Aluno: cenoras.

Pâmela: Tá! E aqui nós temos duas...? Pensa... onde fica a água armazenada. Como tu ensinarias o nome disso?

Aluno: Caxas de água.

Pâmela: De novo, só pra entender.

Aluno: Caxas de água.

Pâmela: Tá! E o nome desses passarinhos como tu ensinarias aos teus alunos?

Aluno: Beija-flor.

Pâmela: E essas frutas (mostramos também a fruta levada no dia)?

Aluno: amexa

Pâmela: A gente tem uma só?

Aluno: Não! Ameixas.

Pâmela: Tá! E o professor Enrique ensinaria como o nome disso aqui para as crianças?

Aluno: feijões.

Pâmela: Como é que é? Como tu ensinarias?

Aluno: Feijões.

Pâmela: E o nome disso aqui onde a moça está passando, como tu ensinarias para os teus alunos?

Aluno: Uma rua.

Pâmela: Tá, mas onde ela está passando?

Aluno: Uma faxa.

Pâmela: Professor, onde está esta criança?

Aluno: Embaxo duma mesa.

Pâmela: Tá aonde?

Aluno: embaxo duma mesa.

Pâmela: Certo! E se tu tivesses que ensinar, professor Enrique, o nome disso aqui... O que é isso aqui?

Aluno: Vampiro.

Pâmela: E onde ele tá?

Aluno: Dentro de um caixão.

Pâmela: E aqui?

Aluno: Peixes.

Pâmela: E o que eles estão se fazendo?

Aluno: Se beijando.

Pâmela: O que eles estão fazendo?

Aluno: Se beijando.

Pâmela: E o nome disso aqui?

Aluno: televisão.

Pâmela: E aqui? Aqui nós temos vários tipos de ...? Como tu ensinarias aos teus alunos, professor Enrique?

Aluno: queijos.

Pâmela: E aqui nós temos duas... Como tu ensinarias o nome desses objetos para as crianças?

Aluno: Dixa eu me lembrar o nome disso... Bá, não me lembro dessa.

Marco: Começa com cha...

Pâmela: Ah, começa com chaaa...

Aluno: Chaleira

Pâmela: Tá, mas tem mais de uma.

Aluno: Chaleiras.

Pâmela: E aqui? O que eles estão carregando?

Aluno: Faixas.

Pâmela: E aqui?

Aluno: Um carro.

Pâmela: E aqui? Tu tens que ensinar o nome disso aqui para as crianças.

Aluno: Caixoera.

Marco: Eu não entendi!

Pâmela: Eu também não entendi!

Aluno: caixoera.

Pâmela: E isso aqui tudo junto o que é?

Aluno: Dinheros.

Pâmela: E aqui, professor Enrique?

Aluno: Uma cama.

Pâmela: E aqui?

Aluno: Um rato comendo queijos.

Pâmela: E isso aqui tudo junto? Como tu ensinarias o nome disso aqui tudo junto para as crianças?

Aluno: Roupas.

Pâmela: É de mulher ou de homem?

Aluno: De mulher.

Pâmela: E aqui o que eles estão fazendo?

Aluno: Se beijanu.

Pâmela: Como?

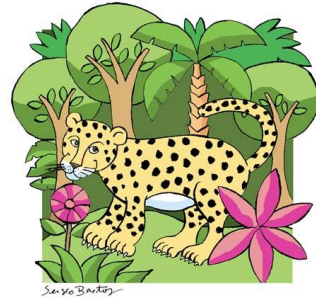
Aluno: se beijanu.

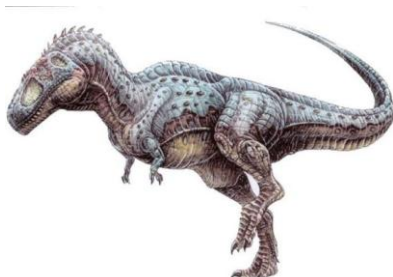
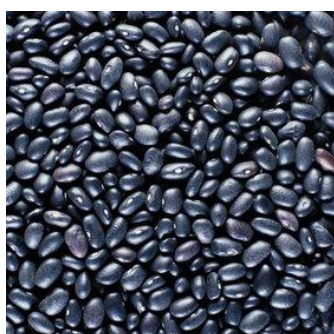
Pâmela: Obrigada! Parabéns, acertou tudinho! Tá de parabéns!

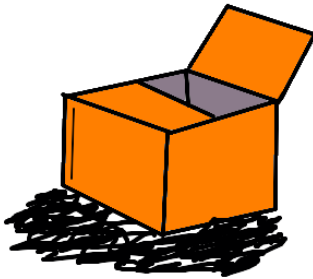
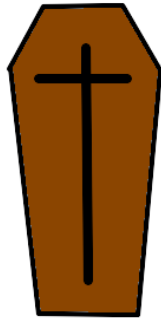
APÊNDICES

APÊNDICE A

Figuras utilizadas na 1ª coleta de dados orais







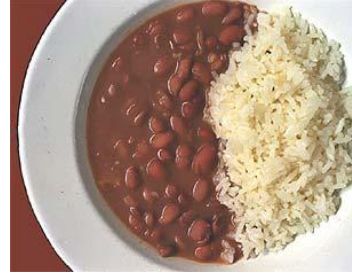
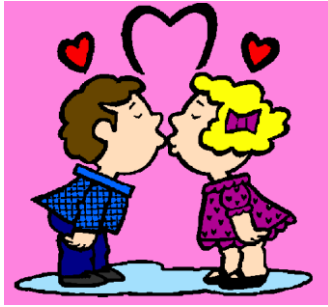


APÊNDICE B

Figuras utilizadas na 2ª coleta de dados orais e na 1ª coleta de dados ortográficos









APÊNDICE B

Figuras utilizadas na 3ª coleta de dados orais e na 2ª coleta de dados ortográficos



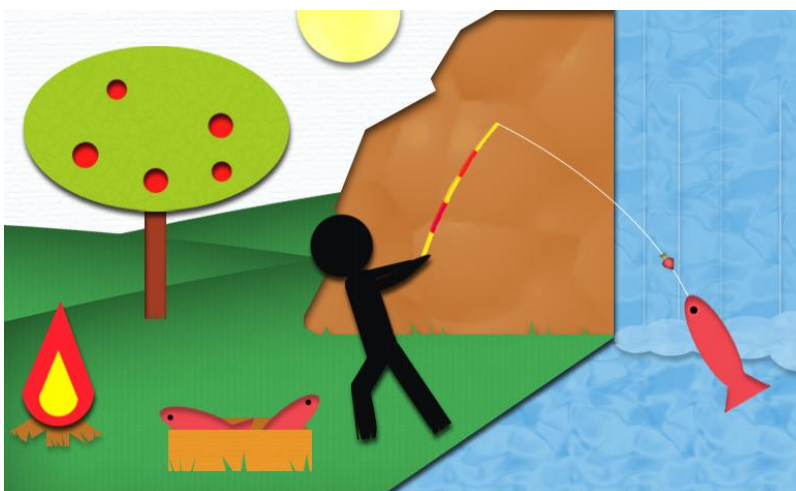
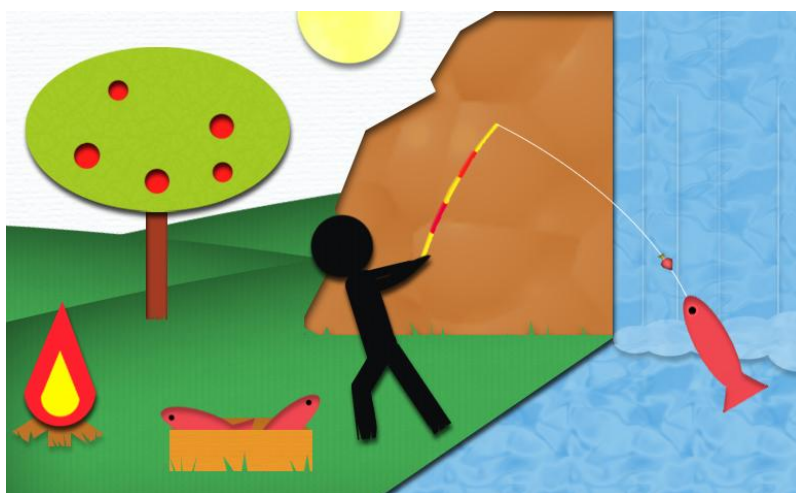
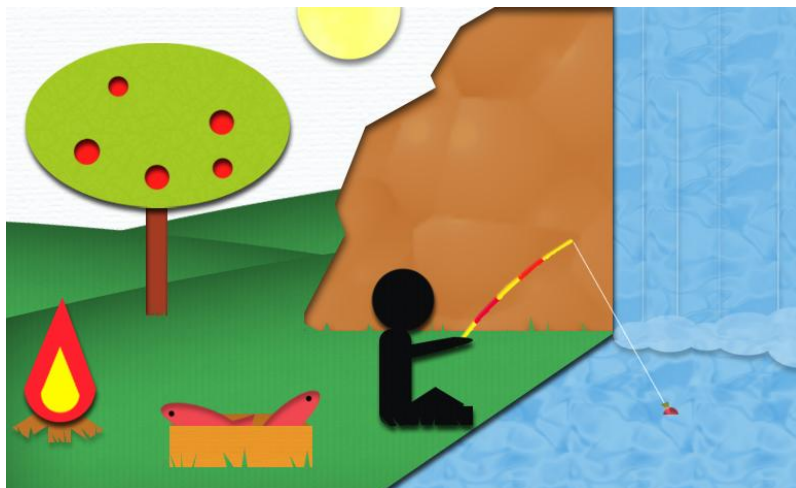




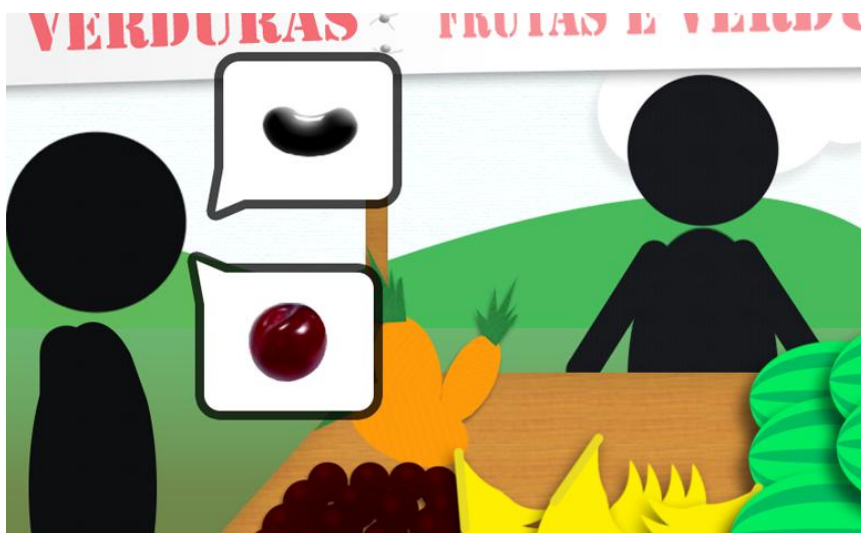
APÊNDICE C

Figuras utilizadas na 4ª coleta de dados orais e na 3ª coleta de dados ortográficos

Sequência narrativa 1



Sequência narrativa 2



Sequência narrativa 3



APÊNDICE D

Planilhas repassadas aos juízes

1ª coleta oral

Nome do aluno:

Nome do juiz:

Nome da figura	Sim	Não	dúvida
Lápis			
Queixo			
Geladeira			
Computador			
Vassoura			
Dinossauro			
Peixe			
Cenoura			
Caixa d'água			
Mamadeira			
Couve			
Caixa			
→ ameixa			
Feijão			
Embaixo			
Caixão			
Peixes			
Tesoura			
Televisão			
Queijo			
Guarda-roupa			
Árvore			
Chaleira			
Faixa			
Onça			
Cachoeira			
Dinheiro			
Cama			
Cadeira			
Rato-queijo			
Garfo			
Beijo-beijando			

2ª coleta oral

Nome do aluno:

Nome do juiz:

Nome da figura	Sim	Não	dúvida
Papai Noel			
Beija-flor			
Geladeira			
Tênis			
Vassoura			
Maçã			
Peixe			
Passarinho			
Cenoura			
Caixa d'água			
Mamadeira			
Couve			
Caixa de fósforo			
→ Ameixa			
Feijão e arroz			
Embaixo da cama			
Peixes			
Tesoura			
Cachorro			
Queijo			
Guarda-roupa			
Caixa de leite			
Carro			
Cachoeira			
Dinheiro			
Queixo			
Cadeira			
Rato comendo queijo			
Celular			
Beijo-beijando			

3ª coleta oral

Nome do aluno:

Nome do juiz:

Nome da figura	Sim	Não	dúvida
Helicóptero			
Caixinhas			
geladeira			
Vassoura			
Girafa			
Beijos			
Bonecas			
Cenoura			
Caixa d'água			
Beija-flor			
Ameixas			
Feijões			
Faixa de pedestre			
Embaixo			
Caixão			
Peixe			
Beijando			
Televisão			
Queijos			
Chaleiras			
Faixa escolar			
Carro			
Cachoeira			
Dinheiro			
Cama			
Rato comendo queijo			
Roupas			
beijando			

4ª coleta oral

Nome do aluno:

Nome do juiz:

1ª história

Nome da figura	sim	não	dúvida
Fogueira			
Peixe			
Caixa			
Cachoeira			
Beijo-beijando			
→ <i>caixoeira-caixoera</i>			

2ª história

Nome da figura	sim	não	dúvida
Ameixa			
Feira			

3ª história

Nome da figura	sim	não	dúvida
Queijo			
Geladeira			
Cadeira			
Ratoeira			

APÊNDICE E

Instrumento utilizado para a coleta de dados orais ortográficos – Estudo Piloto

Peixe-boi



O peixe-boi é um dos mamíferos que vive em águas _____. É um dos animais da espécie _____ mais _____ e _____ do mundo. Parente do elefante, ele pesa quase 400 quilos e chega a engolir, por dia, cerca de 15 a 16 quilos de _____ e _____, como as plantas _____ dos rios onde vive.

Tucano



Será que é _____ aquele bico enorme? Leve e _____, o bico amarelo e _____ do tucano parece uma _____ e lhe permite colher pequenas frutas e também _____ sementes muito duras de uma fruta chamada _____.

Harpia



A harpia é um dos animais da espécie _____ que corre risco de extinção. Ela é a maior de nossas águias e também a mais _____ dentre as várias espécies. Designada 'uiraçu', para os índios da tribo dos _____, caça e se alimenta de pequenos _____, como ratos, sapos, _____ e _____.