



Instituto Superior de Ciência de Educação

ISCED-HUÍLA

Influência da Linguagem Oral nos Textos Escritos pelos alunos da Escola do I ciclo do Ensino Secundário nº 176 “10 de Dezembro”-Comuna da Huíla

AUTOR: Eduardo Vilengalenga Jundo Kambambi

LUBANGO

2020



Instituto Superior de Ciências da Educação

ISCED-HUÍLA

TEMA: Influência da Linguagem Oral nos Textos escritos pelos alunos da Escola do I ciclo do Ensino Secundário nº 176 “10 de Dezembro”-Comuna da Huíla

Trabalho apresentado para a obtenção  
do Grau de Licenciado em Ensino da  
Língua Portuguesa

Autor: Eduardo Vilengalenga Jundo Kambambi

Orientador: MsC Licínio Luís Narcísio de Moreira

LUBANGO

2020

## Índice

DEDICATÓRIA .....	III
AGRADECIMENTOS.....	IV
RESUMO .....	V
ABSTRAT .....	VI
ABREVIATURAS USADAS .....	VII
INTRODUÇÃO.....	1
Geral.....	3
Específicos .....	3
CAPÍTULO I: CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA .....	4
1.1 Estrutura da escola.....	5
1.1.2 Caracterização do corpo docente .....	5
1.1.3- Nível acadêmico dos professores.....	6
1.1.4- Caracterização do corpo discente .....	7
CAPÍTULO II: QUESTÕES DE ORALIDADE E DA ESCRITA.....	8
.....	8
2.1- A natureza da linguagem.....	9
2.1.1-A linguagem oral.....	11
2.1.2- Linguagem escrita .....	15
2. 1.3- Influência da linguagem oral na escrita .....	19
CAPÍTULO III: ANÁLISE DOS DADOS .....	30
3.1- Metodologia .....	31
3.1.1- Marcas da oralidade nos textos escritos pelos alunos.....	32
CAPÍTULO IV: PROPOSTAS E SUPERAÇÃO DAS MARCAS.....	50
4. 1. Propostas e Superação das Marcas .....	51
V- CONCLUSÃO .....	54
BIBLIOGRAFIA.....	<b>Erro! Marcador não definido.</b>

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho aos meus queridos pais, pelo seu exemplo de vida que me serve de iluminação no percurso da minha vida.

À minha esposa pela ajuda, na elaboração deste trabalho e aos meus irmãos que me acompanharam nos momentos difíceis, pelo apoio incondicional, pelo amor, pelo carinho, pela amizade e pela companhia ao longo do meu percurso.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por seu infinito amor.

Aos meus pais, Henriqueta Mundumbo em (memoria) e Armando Vilengalenga Kambambi, que me ensinaram, cada um a seu jeito, coisas que eu jamais aprenderia em instituições escolares.

Ao meu Orientador, Professor MsC Licínio Luís Narcísio de Moreira, pela disponibilidade dispensada por compartilhar os seus conhecimentos e dispensar o seu tempo, desde 2018 a 2020 para o aprimoramento deste trabalho.

Aos professores do curso do Ensino da Língua Portuguesa, pelas experiências gnosiológicas durante o período da minha formação.

Aos colegas do curso do Ensino de Língua Portuguesa, pela troca de experiências e discussões enriquecedoras. Especialmente Manuel Braga Fortunato, pela ajuda na execução de algumas questões relacionada com a eficiência deste trabalho e longas conversas que, diversas vezes, amenizaram angústias.

À escola do I Ciclo do Ensino Secundário nº 176 “10 de Dezembro” da Comuna da Huíla, Directores, coordenadores, professores e alunos que se prontificaram de uma forma organizada na recolha dos dados deste trabalho, um muito obrigado, que essa vontade generosa sirva para todos aqueles que pretendam fazer estudo de género na mesma instituição.

A todos que, de alguma maneira, contribuíram para a realização deste trabalho.

## RESUMO

Este trabalho com o objectivo de descrever a influência da linguagem oral nos textos escritos pelos alunos da escola nº 176 “10 de Dezembro” da Comuna da Huíla Município do Lubango, está focado para analisar as marcas da oralidade nos textos escritos pelos alunos, especialmente aquelas marcas motivadas pela influência da linguagem oral.

Desta forma, com o objectivo de conhecermos as capacidades de produção de textos escritos pelos alunos da 7ª classe do ensino geral na Comuna da Huíla, elaborarmos uma tipologia de análise das marcas de oralidade encontradas e sugerimos propostas de superação das dificuldades apresentadas nos textos dos alunos.

Fomos à Escola do I Ciclo do Ensino Secundário nº 176 “10 de Dezembro” da Comuna da Huíla, recolher as composições da Prova Trimestral para verificar as marcas de oralidade nos textos dos alunos. Partimos de 540 textos, dos quais foi extraída a amostra de 10%, correspondendo a 54 textos seleccionados através da tabela de números aleatórios. Os textos foram analisados com base nas tipologias de marcas de oralidade Zorzi (1998: 30), Silva e Barros (2016: 139) e Bortoni-Ricardo (2005: 54) Desta forma, foram detectadas marcas de oralidade de troca das consoantes por vogais, troca de vogais por consoante, trocas das vogais anteriores (e-i), omissão das consoantes e vogais, ausência da sílaba inicial (es), ausência da consoante “r” como marca do infinitivo e acréscimo do fonema “u” no meio de um hiato.

As trocas das vogais anteriores (e-i) e ausência da consoante “r” como marca do infinitivo, foram muito salientes e significativas por constituírem cerca de 30% de todas as marcas, conforme mostra a tabela nº 8. Confirmam-se as dificuldades de marcas de oralidade apresentadas pelos alunos que devem merecer tratamento através das propostas de remediação apresentadas. As marcas de oralidade encontradas nos textos destes alunos devem servir de base para a planificação da disciplina de Língua Portuguesa nas classes anteriores de forma a doctar o aluno de competências para a melhoria da comunicação e escrita.

Palavras-chave: Oralidade, Escrita e processo de ensino e aprendizagem.

## **ABSTRAT**

This work, with the objective of describing the influence of oral language in the texts written by the students of the school nº 176 “10 de December” of the Commune of Huíla county of Lubango, is focused on analyzing the marks of orality in the texts written by the students, especially those marks motivated by the influence of oral language.

In this way, with the objective of knowing the production capacities of texts written by the students of the 7th grade of general education in the commune of Huíla, we elaborate a typology of analysis of the orality marks found and propose proposals to overcome the difficulties presented in the students' texts.

We went to the School of the 1st Cycle of Secondary Education nº 176 “10 de December” of the Commune of Huíla, to collect the compositions of the Quarterly Exam to check the marks of orality in the students' texts. We started with 540 texts, from which the 10% sample was extracted, corresponding to 54 texts selected through the table of random numbers. The texts were analyzed based on the typologies of orality marks Zorzi (1998: 30), Silva and Barros (2016: 139) and Bortoni -Ricardo (2005: 54) In this way, marks of orality of consonants were replaced by vowels, change of vowels by consonant, muted / voiced changes, omission of consonants and vowels, absence of initial consonants, absence of consonant "r" as a mark of the infinitive and addition of the phoneme "u" in the middle of a hiatus.

The deaf / voiced exchanges and the absence of the consonant “r” as the infinitive mark, were very significant because they constitute about 30% of all the marks, as shown in table nº 8. The difficulties of orality marks presented by the students are confirmed which should be treated through the proposed remediation proposals. The orality marks found in the texts of these students should serve as a basis for planning the Portuguese language course in the previous classes in order to provide the student with skills to improve communication and writing.

Key words : Orality, Writing and teaching and learning process.

## **ABREVIATURAS USADAS**

PCN-Parâmetros Nacionais Curriculares.

PVLP-Pequenos Vocabulários Ortográficos da Língua Portuguesa.

CV- Consoante e Vogal.

V O L P- Vocabúlos Ortográficos de Língua Portuguesa.

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como tema a influência da linguagem oral nos textos escritos pelos alunos da 7ª classe da escola nº 176 “10 de Dezembro” da Comuna da Huíla. E está vinculado a uma das subáreas da linguística, denominada sociolinguística educacional e aos estudos de aquisição da escrita, especialmente aqueles referentes à ortografia. A motivação para essa pesquisa advém, sobretudo, dos seguintes factores: a necessidade de estabelecer um vínculo mais estreito entre os estudos sociolinguísticos e linguísticos e o desejo de investigar a influência da linguagem oral na produção da escrita dos alunos. Para isso, analisaremos as marcas de oralidade relacionada com a escrita através de produções textuais de alunos.

Para que o aluno atinja a competência comunicativa oral e escrita é necessário que seja submetido a um processo de ensino formal e gradual (aprendizagem). Com efeito, o ensino da língua oral e escrita visa aperfeiçoar essencialmente competências fundamentais dos alunos, tais como: a compreensão oral, produção oral, a leitura e a escrita (correção oral e ortográfica).

Durante o processo do ensino e aprendizagem, “os alunos necessitam que se lhe forneça os meios necessários que eles deverão utilizar para expor os seus saberes de forma clara, concisa e criativa” (Contente, 2000: 28 apud Manuel, et al 2010: 7), todavia, esses meios devem ser fornecidos e orientados por professores competentes e tecnicamente formados, dando primazia à vertente da oralidade e da escrita, por isso, os alunos terão que saber falar e escrever obrigatoriamente, para evitarem essas marcas. Se não souberem falar e escrever correctamente poderá haver insucesso escolar. Segundo Contente, “o insucesso escolar de certos alunos se verifica devido a sua incapacidade de transmitir por escrito os seus saberes” (Idem:27). E “se todos professores se preocupassem com actividade da oralidade e da escrita na sua própria disciplina, o insucesso diminuirá gradualmente (Idem:28).

Durante a nossa actividade como professores, verificamos que a situação linguística dos alunos na vertente da oralidade, chamou-nos atenção desde o momento que fomos colocados como professores na escola nº 176 “10 de Dezembro” em 2010. As frequentes marcas de oralidades na escrita e contextuais cometidas pelos alunos nos apontamentos de conteúdos, provas e outras avaliações

escritas e orais preocuparam-nos, uma vez que durante o processo escolar actividade que mais se privilegia é a boa pronúncia e escrita. Assim sendo, é compreensível que para se ter sucesso em qualquer avaliação, tanto oral como escrita, os alunos terão que seguir parâmetros pedagógicos orientados pelo professor.

O discurso dos alunos revelou-nos uma certa preocupação na área das marcas da oralidade na escrita, este facto levou-nos a propor a temática em referência, particularmente os alunos da 7ª classe da Comuna da Huíla da escola nº 176 “10 de Dezembro”. Estes factos motivaram-nos a reflectir no problema com vista a traçar estratégias e propor metodologias que possibilitem a mitigação dessas marcas de oralidades e o domínio da respectiva escrita por parte dos alunos durante a formação e, conseqüentemente, a melhoria na qualidade do processo do ensino/aprendizagem da disciplina de Língua portuguesa, em particular e, de um modo geral, nas demais disciplinas do currículo escolar.

Do que foi dito antes, podemos perceber que a problemática apresentada já tem sido alvo de muitos comentários, mas ainda pouco se fez ou se escreveu a respeito. Será o contributo de algumas matérias disponíveis sobre o tema, de que nos socorremos para a fundamentação teórica do problema. A abordagem do problema levantado servirá para minimizar algumas dificuldades que os alunos enfrentam no processo do ensino/aprendizagem.

Para a materialização desta pesquisa socorremos de fontes de consulta, que vão de livros, à consulta electrónica (Internet). Assim, fez-se a leitura de obras relacionadas com a pesquisa, a análise e a interpretação dos dados das respectivas obras e selecção das informações pertinentes ao tema. De seguida, fizemos a recolha e análise de dados de marcas de oralidade nos textos escritos, de uma prova do Professor aplicada aos alunos da 7ª classe no período (da manhã e tarde, com o tema: “*o dia do trabalhador*” e finalmente, fizemos a lista geral de todas as turmas para escolha de 54 composições a partir da tabela de números aleatórios. Este trabalho não pretende dar uma resposta exaustiva e definitiva aos fenómenos que envolvem a influência da oralidade na escrita, bem como a solução do problema levantado. O que se pretende com o mesmo é dar conta deste fenómeno, bem como propor actividades que possam ser úteis aos professores de língua portuguesa no sentido de mitigar os problemas evocados, perseguindo os seguintes objectivos:

## **Geral**

Analisar a linguagem oral e a sua influência nos textos dos alunos.

## **Específicos**

- a) Caracterizar a escola nº 176 “10 de Dezembro” do I Ciclo do Ensino Secundário da comuna da Huíla do Município do Lubango Província da Huíla;
- b) Compreender a problemática da influência da oralidade na escrita;
- c) Examinar as relações temáticas da oralidade na escrita;
- d) Propor metodologias de minimização das dificuldades apresentadas pelos alunos.

A apresentação do trabalho foi disposto em três capítulos, sendo que o primeiro explana a caracterização da escola, o segundo aborda a natureza da linguagem, linguagem oral e a linguagem escrita, influência da linguagem oral na escrita. E nestes temas apresentámos os referenciais teóricos tanto da linguagem oral como os de aquisição da escrita que se apresenta com o nosso trabalho, especialmente no que se refere a marcas da oralidade. No terceiro capítulo analisámos os textos dos alunos e identificámos as marcas da oralidade presente nos textos dos mesmos. E, por fim, recomendações, conclusões e anexos.

## **CAPÍTULO I: CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA**

## **1.1 Estrutura da escola**

A Escola do I Ciclo do Ensino Secundário nº 167 “10 de Dezembro” é um complexo escolar localizado na Comuna da Huíla, Município do Lubango, Província da Huíla. Foi fundada em 1977 sob tutela do gabinete Provincial da Educação. O seu primeiro coordenador foi o Senhor Professor Amaral que exerceu a função até 1982. Desde 1983 a 1987, foi orientada pelo Senhor Rafael Luís que assumiu o cargo de Director. Desde 1987 a 1993 foi o Senhor Filipe António. Desde 1994 a 1995 foi Avelino Guilherme. De 1995 a 2006 foi o José Tchissuco, de 2006 a 2011 foi o Senhor Nolasco Eduardo, de 2011 ao presente ano, está a ser dirigida por Senhor Cosme Catanha coadjuvado por um Subdirector Pedagógico e outro Administrativo. Possui quatro (4) escolas anexas: a escola número quatro, Hidromina, Escola Unene no Rio Unene e Escola Km 14, no Km 14. Estas escolas encontram-se longe da sede comunal, que possui uma extensão territorial de 640Km. A Comuna possui duas escolas do I ciclo, mas apenas uma escola possui alunos deste nível de escolaridade.

As escolas anexas possuem Coordenadores Pedagógicos e só funcionam no período da manhã. No total possui 12 turmas das 7ª classes. Das 12 turmas, 9 turmas funcionam no período de manhã e três no período da tarde. As distâncias entre a escola da Comuna sede e suas escolas anexas, variam entre 2,5 a 12 K.

### **1.1.2 Caracterização do corpo docente**

A escola n.º 176 “10 de Dezembro” tem um corpo docente constituído por 71 professores, com níveis académicos muito variados, como mostra a seguinte tabela:

**Tabela nº 1**

**1.1.3- Nível académico dos professores**

Nível académico	Masculino	Feminino	Total
Curso Médio	11	6	17
Licenciando	15	6	21
Licenciatura	21	9	30
Mestrado	3	0	3

Como referimos acima, os professores da escola nº 176 “10 de Dezembro”, possuem especialidades e níveis de escolaridade variadas.

**Especialidade e níveis dos professores**

As especialidades dos professores da escola em referência são variadas. Neste contexto temos dezassete (17) professores com a qualificação de técnicos médios, formados nas seguintes áreas: seis (6) formados em Ciências Económico-Jurídicas, seis (6) formados em Magistério Primário da Huíla, um (1) em Administração Pública, um (1) em Contabilidade e Gestão e três (3) em Agronomia e Pecuária.

Estão a frequentar o ensino superior vinte e um (21) professores nos seguintes cursos: três (3) em Química, dois (2) em História, quatro (4) em Biologia, dois (2) em Português, três (3) em direito, dois (2) em Inglês, um (1) em Francês, um (1) em Geografia e três (3) em Matemática.

Os professores Licenciados são trinta (30) e estão nos seguintes cursos: quatro (4) em Matemática, dois (2) em Biologia, cinco (5) em História, três (3) em Geografia, dois (2) em Química, dois (2) em Português, cinco (5) em Psicologia, quatro (4) em Física três (3) em Engenharia do Ambiente.

E três (3) Mestres formados na área Desenvolvimento Curricular no ISCED-HUÍLA.

Alguns professores, que leccionam a disciplina de Língua Portuguesa, não estão formados na área do Ensino da Língua Portuguesa. Apenas existem dois (2) professores formados na área. Todos os outros professores, que leccionam a

disciplina de Língua Portuguesa, frequentam o ensino superior. É o caso de um (1) professor de Geografia e dois (2) de História.

#### **1.1.4- Caracterização do corpo discente**

Durante o ano lectivo de 2018 foram matriculados 540 alunos, conforma apresenta a seguinte tabela:

**Tabela nº 2**

#### **Dados estatísticos dos alunos matriculados no ano de 2018**

Alunos Matriculados			
Turmas	Masculinos	Femininos	Total
7ªA	19	27	46
7ªB	30	15	45
7ªC	20	20	40
7ªD	37	9	46
7ªE	22	26	48
7ªF	29	21	50
7ªG	18	31	49
7ªH	24	25	49
7ªI	31	14	45
7ªJ	17	28	45
7ªL	30	15	45
7ªM	11	21	32
Total geral	288	252	540

Como se pode ver, a Escola em estudo possui 540 alunos que vão constituir o objecto da nossa pesquisa científica. Salienta-se que as turmas mais numerosas são as anexas. As turmas possuem em média 45 a 50 alunos, o que se pode considerar um número bastante alto.

## **CAPÍTULO II: QUESTÕES DE ORALIDADE E DA ESCRITA**

## 2.1- A natureza da linguagem

O ser humano, como ser social, precisa de interagir com os outros seres humanos para sobreviver no meio que o rodeia. E, para isso, faz o uso de um dom que é inato, a capacidade de se expressar por meio da linguagem.

Com a linguagem, o homem organiza os seus pensamentos, age e transforma o seu mundo exterior, as suas crenças, que podem ser exteriorizadas, entre outras formas, através da linguagem verbal oral e escrita.

Vários estudiosos, no contexto da linguística moderna, esta que se afirmou como ciência autónoma no final do século XIX e no início do século XX, apresentaram teses relacionadas com a linguagem, desde a sua natureza, desenvolvimento no homem, a sua relação com a língua. Preocuparam-se ainda, em estudar, entre outros a linguagem oral e escrita. Aqui, vale destacar que a linguagem a que nos referimos é a verbal, embora, segundo Gomes (2008: 28), «a não-verbal também faça parte da própria história do homem.»

Neste capítulo, não vamos discorrer sobre as várias questões que envolvem a natureza da linguagem. Com os objectivos do trabalho, ater-nos-emos ao que é a natureza da linguagem, linguagem oral, linguagem escrita e influência da linguagem oral na escrita.

A linguagem é uma forma de acção inter-individual que traz como finalidade um processo de interlocução que é realizado nas diversas práticas sociais, onde nós seres humanos assim como os animais, insectos etc., elaboramos para partilhar a vida com os demais.

Através da linguagem o homem constrói a sua vida social, as suas necessidades, as suas culturas e políticas. Exprime as suas necessidades, sejam elas emocionais ou sociais, expressa, compartilha e absorve os conhecimentos e as experiências. De acordo com os PCN (2000:25), “Produzir linguagem significa produzir discursos, significa dizer alguma coisa para alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico”. Ou seja, ela faz parte das necessidades básicas do ser humano, estando inserida na fala, na escrita e na leitura. José (2011:17) diz que “a linguagem não-verbal consiste em realização por outros meios que não a palavras, que abrangem: a linguagem gestual, sonora, simbólica e icónica. Porém apresentam realidades diferentes, dessa forma cada uma dessas modalidades possui sua a própria relevância”.

A linguagem existe porque se uniu um pensamento a uma forma de expressão, um significado a um significante, como dizem os linguistas: Saussure (2001), Mollica (2003). Essa unidade de dupla face é o signo linguístico. Ele está presente na fala, na escrita e na leitura como princípio da própria linguagem, mas se actualiza em cada um desses casos de maneira diferente. Essa procura das relações entre significado e significante é, em outras palavras, saber como uma língua funciona e quais os usos que tem Cagliari, (1993: 30). Desde o início dos tempos, o homem tenta comunicar-se com os seus semelhantes, embora a forma como o faça tenha vindo a variar ao longo dos séculos.

A linguagem é definida como sistema através do qual o homem comunica as suas ideias e os seus sentimentos, seja através da fala, da escrita ou de outros signos convencionais. O homem evoluiu em paralelo com a evolução da espécie humana. Como uma forma de comunicação, a fala poderia ser comparada com a comunicação entre os outros animais, mas a linguagem humana tem o componente da interpretação e criatividade que marca a sua diferença.

Antes do surgimento da escrita o homem manifestava vários sinais de expressão para se comunicar dentre eles: gestos, sinais de fumaça, ruídos. Após o surgimento da escrita, como grande avanço para humanidade. Hoje, a linguagem oral e a escrita convivem na sociedade e na cultura, ao lado de outras linguagens não-verbais que se juntam ao processo de interlocução das mensagens.

A escrita, por exemplo, é uma actividade com a qual o homem de tão envolvido que é nem se dá conta de como é possível alguém viver sem ler e escrever. Segundo Cagliari (1993: 10), “A invenção da escrita foi o momento mais importante da humanidade, pois somente através dos registos, o saber acumulado pôde ser controlado pelos indivíduos”.

Assim sendo, entendemos que a natureza da linguagem é de suma importância para a vida do ser humano, pois através dela acontece a comunicação, seja ela verbal, corporal ou não verbal.

### 2.1.1-A linguagem oral

Para se entender o que é linguagem oral apresentamos algumas concepções de autores aos quais recorreremos, que, ao nosso ver, abordam o assunto com uma certa profundidade e visão crítica. Desde já, importa esclarecer que por linguagem oral entende-se os usos da fala que dizem respeito à audição e à produção de textos orais, tal como definem Marcushi e Dionísio (2007: 41): “a fala seria uma forma de produção textual-discursiva oral, sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano”.

Gomes (2008: 88) diz que a oralidade é uma prática social bastante antiga, que remonta ao surgimento do próprio homem, constituindo-se em interação na pluralidade de gêneros discursivos, fundada na ocorrência dos factos diários, na pragmática da vida, mediada pelos sons, podendo ocorrer sob os mais diversos estilos, que vão desde uma realização informal a uma realização mais formal, conforme as necessidades de uso. Na mesma linha de pensamento, Oliveira e outros (2000: 354) definem a linguagem oral ou simplesmente oralidade, como “aquela que se opõe à escrita e é sinónimo do que é falado. Fala-se de sistema oral e de código oral em oposição à escrita. As diferenças encontram-se na organização dos significantes: pode haver ou não uma mesma distribuição no oral e no escrito”.

A língua falada é mais imediata, dinâmica, funcional, actual e efémera, preza pela chamada “economia linguística”. Não preza pelos termos coesivos, pois, geralmente, o contexto se dá às pressas do quotidiano. Nela, o tempo do discurso é o mesmo da acção. Dependendo da situação comunicativa não é tão rigorosa: há uma maior liberdade de adequação do falante ao tipo de ouvinte. Esse falante pode (também com mais liberdade) abreviar ou deixar de pronunciar as sílabas iniciais das palavras como, por exemplo: “*Tô bem*” ao invés de “*Estou bem*” “*é memo*” que poderia ser “*é mesmo*” e outras numeras palavras que ouvimos no dia-a-dia na conversa dos nossos alunos e de outras pessoas que convivem connosco. A língua falada, por ser mais natural, pode ser tida como pressuposto da aprendizagem da língua escrita, se entendermos que aquilo que ouvimos é o que aprendemos.

Sócio-linguistas como Bortoni (2004) e Marcushi (2004) associam a língua materna de um povo ao contexto de uso. Qualquer cidadão faz uso dela desde que

aprende a falar, pois tem a sua estrutura gramatical internalizada, permitindo-lhe comunicar-se em sociedade.

Bortoni (2004:33/34) afirma que no Brasil, entretanto, “a língua-padrão é determinada pelo contexto de forma secundária: Em toda comunidade de fala onde convivem falantes de diversas variedades regionais, como é o caso das grandes metrópoles brasileiras, os falantes que são detentores de maior poder – e por isso gozam de mais prestígio – transferem esse prestígio para a variedade linguística que falam. Assim, as variedades faladas pelos grupos de maior poder político e económico passam a ser vistas como variedades mais bonitas e até mais corretas. Mas essas variedades que ganham prestígio porque são faladas por grupos de maior poder, nada têm de intrinsecamente superior às demais. O prestígio que adquirem é um mero político resultado de factores económicos”

Marcushi (2010: 25), por sua vez, define oralidade como “uma prática social interactiva para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou géneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso”.

A língua e fala desempenham um papel essencial à sobrevivência humana, pois permitem a comunicação entre os homens. Esses dois elementos se complementam: enquanto a fala se torna perceptível através de um conjunto de código convencional (língua), a língua se estabelece através da fala, ou seja, a fala permite a sua evolução, tal como defende Saussure: “[...] a língua é necessária para que a fala seja inteligível e produza todos os seus efeitos; mas esta é necessária para que a língua se estabeleça; historicamente, o facto da fala vem sempre antes [...] é ouvindo os outros que aprendemos a língua materna; ela se deposita em nosso cérebro somente após inúmeras experiências” (Saussure, 2001: 51).

Hoje, tanto o uso da oralidade como o da escrita dependem muito das circunstâncias em que nos encontramos.

Gomes (2011: 32) afirma haver na linguagem actual situações em que o processo comunicativo só ocorre no plano da oralidade e outras vezes no da escrita. O mesmo autor reforça que o falante ao escolher esta ou aquela modalidade, depende geralmente da situação e da necessidade do momento.

Lévy (1996: 12) aponta que a palavra oral, antes das primeiras tentativas de se gravar uma informação, era usada pelos antigos como elemento de gestão da memória social, visto que toda a experiência, descoberta, e acervo cultural desses povos se encontravam na memória dos indivíduos.

De acordo com Marcuschi (2003), a fala é uma actividade muito mais central do que a escrita no dia-a-dia da maioria das pessoas. Contudo, as instituições escolares dão à fala atenção quase inversa à sua centralidade na relação com a escrita. Neste caso, não se trata de uma contradição, mas de uma postura. O autor se refere sobre a diferença de abordagem de textos orais e escritos em sala de aula que vem sendo muito questionada ultimamente, devido ao professor ainda continuar sem saber o que fazer para trabalhar a oralidade nas aulas.

Nesta visão, quando se trata de fala para a escrita, exige de certa forma, atenção, pois a língua portuguesa compõe-se de duas modalidades; o português escrito e o português falado e nesse aspecto distingue-se pelas formas, gramáticas e recursos expressivos, cada uma possui sua função, importâncias e características próprias. Desse modo, pode-se afirmar que se fala de um jeito e escreve-se de outro.

De acordo com Cagliari (1993: 31): “Uma criança que escreve *disi* não está cometendo um erro de distração, mas transportando para o domínio da escrita algo que reflecte sua percepção da fala. Isto é, a criança escreveu a palavra não segundo sua forma ortográfica, mas segundo o modo como ela pronuncia. Em outras palavras, fez uma transcrição fonética. Por outro lado, uma criança que leia a palavra disse dizendo duas sílabas de duração igual está transportando para a fala algo que a escrita ortográfica insinua (ou que faz lembrar a fala artificial da professora). Se o aluno passar pela escola fazendo esse jogo de pular da fala para a escrita sem saber o que pertence a fala e o que pertence a escrita e por que as coisas são como são, ele terá dificuldade imensas em seguir seus estudos de português, por que o absurdo está presente a todo momento”.

Devido a isso é que ainda se houve dizer que a língua falada não precisa de ser trabalhada, porque o aluno aprende-a em casa. No entanto, sabemos que concentrar o ensino de Língua Portuguesa apenas na língua escrita é insuficiente. É preciso levar os alunos a reflectir a respeito da língua que falamos e a importância

que ela tem para a aquisição da escrita. Sobre isso, Fávero et al (2003: 13) afirmam “o ensino da oralidade não pode vir isoladamente, isto é, sem relação com a escrita, pois mantêm entre si relações mútuas e intercambiáveis”.

Certamente em termos de desenvolvimento humano, a fala é status primário. Culturalmente, os homens aprendem a falar antes de escrever e, individualmente, as crianças aprendem a falar antes de ler e escrever. Todas as crianças aprendem a falar (excluindo-se as patologias); muitas crianças não aprendem a ler e a escrever. Todas as culturas fazem uso da Comunicação oral; muitas línguas são ágrafas. De uma perspectiva histórica e da teoria do desenvolvimento, a fala é claramente primária (Fávero, 2003).

Neste contexto a língua falada deve ocupar um lugar de destaque no ensino da língua. Segundo Marcuschi (1993), a motivação para que essa modalidade seja trabalhada com tal relevo se dá de um lado, porque o aluno já sabe falar quando chega à escola e domina, em sua essência, a gramática da língua. Por outro lado, a fala influencia sobremaneira a escrita, principalmente no que se refere à representação gráfica dos sons.

Quanto à escola não se trata obviamente de ensinar a fala, mas de mostrar aos alunos a grande variedade de usos da fala, dando-lhes a consciência de que a língua não é homogênea, trabalhando com eles os diferentes níveis (do mais coloquial ao mais formal) das duas modalidades, escrita e falada. Na verdade vem se criando a consciência de que a oralidade tem um papel no ensino da língua.

Conforme os conceitos apresentados, julgamos que os autores são unânimes ao considerarem a oralidade um recurso comunicativo que se processa através da fala, a qual pode ter um carácter formal ou informal, dependendo do contexto de uso.

Portanto, segundo Zorzi (2008), “a oralidade (língua falada) é um conjunto de situações maior do que a escrita, pois a aquisição da linguagem oral é uma característica universal do ser humano e é o que nos diferencia das outras das outras espécies. Além disso, nós já nascemos geneticamente preparados para adquirir a língua da esfera social em que vivemos; esta aquisição que se dá em um determinado tempo de vida.

Por outro lado, o autor define a linguagem oral como instrumento de comunicação e elaboração do pensamento adquirido num sistema arbitrário de sinais que representam a língua. Ao realizarmos a fala produzimos sons articulados ao significado que permite a comunicação”.

### **2.1.2- Linguagem escrita**

Historicamente a escrita, sempre foi considerada a verdadeira forma de linguagem e a fala instável, não podendo constituir objecto de estudo, Miranda, 2008 apud Regina et al (2014:18). Essa postura só começou a mudar no século passado quando da fonética passa a disciplina autónoma. Estes estudos, porém, não resultaram em comparação entre a fala e a escrita, acentuando a especificidade de cada uma, mas a primeira é vista como primária e a segunda como dela derivada. Segundo Mattoso e Câmara (apud Fávero, 2003), “a escrita decorre da fala e é secundária em referência a esta”.

Há anos remotos, as línguas das sociedades eram consideradas agrafas\, pois apenas contavam com oralidade como recurso comunicativo. Com o advento de escrita e a sua evolução ao longo do tempo, esta passou, primeiramente, a ser um recurso importante entre as pessoas ditas letradas, ou seja, não era de acesso comum. Hoje, a escrita faz parte da nossa vida, Regina et al (2014)

A escrita constitui uma das ferramentas mais importantes de comunicação em quase todos espaços sociais.

Tal como é espelhado na visão de Biber (1988 apud Marcuschi, 2010:29). “[...] a introdução da escrita no mundo foi um feito notável e correspondeu à transição do mito para a história se nos apoiamos nos documentos. Foi a escrita que permitiu tornar a língua um objecto de estudo sistemático. Com a escrita surgiu a institucionalização rigorosa do ensino formal da língua como objecto básico de toda formação individual para enfrentar as demandas das sociedades ditas letradas”.

Tendo em conta a importância da escrita no mundo actual, a escola tem a responsabilidade de levar os alunos a que aprendam a comunicar-se correctamente na sua língua, tanto no plano oral como no escrito.

A escolarização é uma prática formal de ensino em que uma das actividades é a alfabetização. Uma habilidade restrita à actividade descrita envolve uma série de

actividades que se voltam para a formação do cidadão como um todo e não apenas para o acto da escrita.

Afinal, o que podemos entender por escrita? Responder a esta questão não parece uma tarefa fácil, uma vez que escrever envolve vários aspectos (linguísticos, cognitivos, pragmáticos, sócio-históricos e culturais). Por outro lado, a escrita é vista sob diversas perspectivas e em diferentes sentidos por muitos autores.

“A escrita consiste na representação da linguagem falada, através de sinais visuais convencionais, utilizando para tal diversos tipos de materiais como suporte” (Chorão, 1997 apud Manuel, et al 2010: 9); “Sistema de comunicação, baseado em símbolos gráficos convencionais” (Moderna Enciclopédia Universal, 1985); Transmissão de ideias ou de sons através de sinais feitos num certo número de meios apropriados, que vão da pedra à madeira, ao barro, ao metal, ao cabedal, ao linho, ao pergaminho, e ao papel” (Diringer, 1971: 32).

Kosh e Elias (2011: 32), por exemplo, definem a escrita tendo em conta o modo como ela é produzida e dependendo da interacção que se estabelece entre os intervenientes no processo comunicativo. Para estes autores, o modo pelo qual concebemos a escrita não se dissocia do modo pelo qual entendemos a linguagem, o texto e o sujeito que escreve. De acordo com Kato (2012 apud Aguiar et al., 2011:57) “escrever é um acto de comunicação em que um dos parceiros é apenas imaginado. Este acto é considerado bem-sucedido quando o autor consegue traduzir as suas intenções de forma que o leitor possa recuperá-las sem dificuldade”.

Alguns autores consideram o advento da escrita, ao contrário da fala, uma tecnologia, fruto de uma aprendizagem formal que se desenvolve no ciclo escolar. É o que considera Ong (1998 apud Aguiar et al. 2011), quando afirma que “a escrita é a palavra tecnologizada. Escrever é, sim, uma tecnologia. A fala é inerente ao ser humano. Aprende-se a falar falando. Com a escrita é algo diverso. Não é natural, é artificial, produzida”.

A língua escrita é mais trabalhada e apresentada (externada) de forma mais coesa e organizada. Obedece a um fim a que se destina. Ela é menos dependente do contexto funcional. Pressupõe um planeamento verbal mais cuidadoso, já que é

mais sujeita a regras convencionais. O tempo do discurso textual não é o mesmo da acção. Por isso, ela se torna um registo que pode permanecer ao longo do tempo. Marcuschi (2010: 26) apresenta o conceito de escrita, fazendo referência às suas diferentes formas de manifestação. “A escrita seria um modo de produção textual-discursiva para fins comunicativos com certas especificidades materiais e se caracterizaria por sua constituição gráfica, embora envolva também recursos de ordem pictórica e outros (situa-se no plano de letramento). Pode manifestar-se do ponto de vista de sua tecnologia, por unidades **alfabéticas** (escrita alfabética)” (Marcuschi, 2010: 26).

O autor estabelece uma classificação das diferentes formas, como a escrita se manifesta. Isto é **pictográfica** (gravação de ícones, ex: pinturas rupestres), **ideográfica** (gravação de símbolos ex: hieróglifos egípcios, caracteres chineses, algarismos árabes, sinais de pontuação) e **fonográfica** (gravação de caracteres correspondentes a sons e unidades fonológicas, ex: alfabetos e alfa bários) (cf. Marcuschi, 2010: 26).

No nosso caso, a escrita em estudo é a fonográfica, que inclui os alfabetos e os silabários.

O sistema de escrita alfabético é formado por signos (letras), cada um dos quais, em princípio, representa um fonema. Este é o método de escrita mais flexível e mais útil jamais inventado e tornou-se praticamente, desde a sua origem no Próximo Oriente, a base universal das escritas utilizadas pelos povos “civilizados” passando de língua para língua com um mínimo de dificuldades.

“A evolução ou adaptação de um alfabeto a uma língua distinta daquela para que foi criado e a evolução das línguas contribuem para que não haja correspondência perfeita entre a escrita alfabética e os fonemas”, Miranda, 2008, apud Regina e Maria (2014:21)

De uma forma geral, o sistema alfabético tem vantagens implícitas no uso de letras para representar sons isolados (mais do que ideias ou mesmo sílabas). Com efeito, o sistema alfabético tem os seus vinte e dois, vinte e três, vinte e

quatro ou vinte e seis letras e, que combinados formam uma cadeia de palavras, frases e textos.

Num sistema alfabético, sinais convencionais, denominadas letras (ou grafemas) e dígrafos representam os sons mínimos da língua; sinais auxiliares super-escritos às letras, acentos assinalam a proeminência de uma sílaba dentro da palavra (como acontece em geral em Português, em que o acento gráfico assinala a sílaba tónica). Os sinais de pontuação representam características prosódicas da fala-pausas (vírgula, ponto e vírgula, ponto) e entoação (ponto de exclamação) ou fornecem indicações sobre o tipo de discurso-citado (aspas) ou directo (travessão). Uma vez que é aprendida e não adquirida espontaneamente e que existe convencionalidade na escolha dos símbolos, a representação escrita num sistema alfabético precisa de ser normalizada.

Corroborando com Marcushi (2007: 41), “a escrita seria, além de uma tecnologia de representação gráfica da língua com base em um sistema de notação que, no nosso caso, é alfabético, também um modo de produção textual-discursiva com suas próprias especificidades”.

Independentemente do privilégio que a escrita ostenta na sociedade, a experiência e a ciência mostram que a humanidade continua oralista. Isso pode ser constatado pela maneira como até pessoas letradas usam nas suas relações interpessoais: em casa, na igreja, na rua, nas bombas de combustível, no mercado.

De acordo com Benveniste (apud Geraldi, 2002: 128), “a modalidade escrita da linguagem é tão profundamente marcada pela expressão de subjectividade que nós nos perguntamos se, construídas de outro modo, poderia ainda funcionar e chamar-se linguagem”.

No que diz respeito ao desenvolvimento da competência escrita dos alunos, é comum, na fase inicial, a aparição de marcas da oralidade. A ênfase, as rupturas, a fluência, a entonação e o ritmo também aparecem de modo peculiar nos textos.

À medida que a escrita passa pelo discurso interior revela também o discurso social internalizado, tais como as suas normas e as suas formas. Se a

escrita aparece inicialmente marcada pelo discurso interior, gradualmente, com a apreensão dessas normas e formas, deverá transformar-se: da escrita truncada, aglutinada ou ilegível, passará ao carácter legível e de fruição num jogo de formulações possíveis, adquirindo, então, uma nova característica.

De acordo com Costa (1999: 37), “as ocorrências de um texto não devem ser analisadas *per si*, mas o texto deve ser percebido e interpretado integralmente”. Dessa forma, a análise dos textos centrou-se predominantemente no plano da coesão e da coerência.

Podemos dizer que, não há como negar que a língua escrita é mais bem-elaborada que a língua falada, porque é a modalidade que mantém a unidade linguística de um povo e é a que faz o pensamento atravessar o espaço e o tempo. Nenhuma reflexão, nenhuma análise mais detida será possível sem a língua escrita, cujas transformações se processam lentamente e em número consideravelmente menor, quando comparada com a modalidade falada. Há muitos conceitos acerca da linguagem escrita e, ao que nos parece, todos eles são convergentes no que diz respeito à linguagem escrita.

Portanto, segundo Marcushi (2010: 19), a escrita é apreciada como um bem social indispensável ao quotidiano do ser humano, seja no meio urbano, seja no meio rural. A modalidade escrita da língua é fruto do aprendizado fora de casa, ou seja, na escola, por possuir um contexto mais formal da língua e este é um dos motivos para que ela seja considerada, pela sociedade, um bem cultural de prestígio.

### **2. 1.3- Influência da linguagem oral na escrita**

Como já abordamos, a fala antecede a escrita. A criança mantém o contacto com os sons da fala nos primeiros momentos de vida. Aprende a falar devido a interacção social, que começa no seio familiar. O seu contacto com a escrita surge mais tarde com a escolarização. Esta tese é comprovada por Azevedo (2010: 17-18) ao afirmar que «a fala é aprendida falando, no quotidiano e de forma espontânea. A aquisição da escrita realiza-se através de um processo sistemático e consciente». Nesse processo de transição da oralidade para a escrita que inicia

do ciclo escolar, a criança tende a transpor hábitos da fala para escrita por desconhecimento das regras gráficas. É o que atestam Kock e Elias (2011: 18) quando afirmam «que na fase inicial de aquisição da escrita, a criança transpõe para o texto escrito os procedimentos que está a habituado em sua fala [...], somente com o tempo e com a intervenção contínua e paciente do professor é que vai construir o seu modelo de texto escrito». Este facto é também comprovado por Halliday (1985: 103): quando se refere *What we do is affected by we are*, traduzido literalmente, o que fazemos é afectado pelo que somos. Essa tentativa de representar na escrita hábitos da oralidade é o que podemos chamar de influência ou interferência. Por outras palavras, entende-se por influência da oralidade na escrita a presença, na produção escrita, de aspectos típicos do texto falado.

O fenómeno acontece quando o texto que a criança tem em mente no acto de aquisição da escrita é um texto falado. Esta questão é apontada por Zorzi (2003: 21), quando diz que «a oralidade, quando começa a ser usada como referência inicial da escrita, se traduz na tendência de a criança escrever do modo como fala».

Nas fases iniciais de uso da escrita, para além das relações que se estabelece entre estas e a oralidade, o aluno precisa de conhecer as relações entre sons e letras, as regras de sua combinação ou seja, distinguir as “pistas acústicos – articulatórias” do padrão visual ou ortográfico para evitar confusões na produção textual escrita, cuja actividade não é uma tarefa face como advoga Zorzi: “O sistema alfabético que caracteriza a escrita implica correspondência entre sons e letras, ou seja, os sons da fala são representados por letras, e inversamente as letras se transformam em sons. Há, desta forma uma relação entre sons e letras. Podemos encontrar palavras escritas praticamente do modo como são faladas, não havendo discrepância entre a forma de falar e a forma de escrever. [...] Porém, a escrita alfabética não significa escrita fonética. Frequentemente, encontramos palavras que podem ser pronunciadas de uma forma, mas que são escrita de outra maneira” ( Zorzi,1998: 36).

No processo de apropriação da escrita, inicialmente, é a escrita que tenta representar a fala e, posteriormente, é a fala que tenta simular a escrita, ambas o fazem de forma parcial (cf. Kato, 1987: 11).

Para além de factores cognitivos que levam a criança a errar, por força da oralidade, existem outros que afectam a escrita em diferentes níveis. Estes factores vão desde os linguísticos aos extralinguísticos. Dentro dos factores linguísticos apresentam-se questões gramaticais como: fonológicas, fonéticas, morfológicas, anafóricas, sintácticas e semânticas, assim como outras decorrentes do meio que se utiliza para a comunicação e o momento em que a mesma decorre.

Sob ponto de vista extralinguístico, existem factores como identidade social do falante, género, idade, escolaridade, classe económica, papéis sociais, ideologias, instrução escolar, entre outras, sendo que todas essas marcas, não só influenciam os modos de transposição do fonema para o grafema, como concorre para a elaboração de um tipo de escrita que em muito se assemelha ao discurso oral (cf. Gomes, 2008: 56)

Tais apontamentos são de relevância para o presente estudo porque se defende aqui a interferência da fala na escrita, e, como afirma Cagliari (1999: 124), “a variação linguística, característica inerente a toda e qualquer língua do mundo, pode constituir um grande problema para quem está adquirindo o sistema da escrita”. Isto porque o aluno pode transpor as variantes distantes da norma para o texto escrito. Em outro estudo, o autor ainda aponta que “o erro mais comum dos \ alunos é caracterizado por uma transcrição fonética da própria fala” (Cagliari, 1992: 138).

Capistrano (2007: 37) discute que as marcas de oralidade presentes na escrita de crianças em processo de aquisição. Começaremos por mostrar a visão de Koch, apud Capistrano (2007) que vem dizer que quando a criança está no processo de aquisição da escrita, o modelo de texto que ela tem é o de texto oral, ou seja, a criança escreve da maneira como fala, o que é visto pelo autor como influência. Um exemplo dessa influência pode ser quando a criança fala “amelhor” > “melhor”, “convocê” > “com você” como mostra o texto de Capistrano (2007). Nesses exemplos, podemos observar como as marcas de oralidade estão presentes na

escrita de alunos nesse processo de aquisição, principalmente porque elas não conseguem diferenciar a passagem do falado para o escrito. Nesse momento dos primeiros contactos com a escrita, as crianças não param para pensar como escrever, pois ainda não têm uma noção clara do que seja a escrita e, assim, elas escrevem exactamente como falam, o que justifica essa interferência como sendo natural nesse momento.

Quanto aos erros ortográficos, Cagliari,(1993) apud Capistrano (2007) aponta que, para as crianças em fase de aquisição, não seriam insuperáveis ou difíceis de corrigir, seriam, na verdade, um processo de aprendizagem pelo qual a criança passa. O autor coloca que “a criança não procura copiar, mas representar o que ela imagina que seja a escrita” Cagliari, apud Capistrano 2007: 10). Ou seja, quando a criança escreve, ela imagina que o certo seria escrever da mesma forma que fala, e o som que sai da fala é representado pela criança na escrita. Nesse processo de aquisição da escrita, a criança não consegue entender que não se pode escrever como se fala e, por isso, às vezes, a criança fala “fui ao banheiro” e, como na fala, as três palavras são pronunciadas juntas, a criança escreve tudo junto também, como no exemplo: “fuiabancheiro”.

O autor ainda coloca que “Os problemas de influência da oralidade na escrita são dispostos em dois subgrupos: juntura intervocabular e segmentação indevida” Cagliari, apud Capistrano (2007:10). No primeiro subgrupo, o autor refere-se ao facto da fala ser separada somente pela entonação, o que faz o falante juntar todas as palavras.

Um exemplo seria “eusoucrente” (eu sou crente). Já o segundo subgrupo trata dos casos não convencionais em que o aluno separa a sua escrita devido à acentuação gráfica, o que torna a escrita incorrecta do ponto de vista ortográfico, como no exemplo a seguir: “a migo” (amigo), “em bora” (embora)

Desse modo, a segmentação escrita não convencional associa-se à relação indevida, porém, necessária, que a criança estabelece entre a fala e a escrita. Nesse sentido, Capistrano (2007: 11) afirma que [...] “as crianças imaginam que a escrita seja, inicialmente, uma representação da fala”. No momento em que acontecem

essas segmentações não convencionais, a criança estaria tentando representar os aspectos da fala.

Segundo Kato (1986), “a escrita e a fala são realizações de uma mesma gramática, mas há variação na forma pela qual as actividades linguísticas são distribuídas entre as duas modalidades devido as diferenças temporais, sociais e individuais”. Sob essa visão, pode-se aduzir que a escrita tem uma forma canónica e muito mais convencionada do que a fala, porém, em muitos casos, ou melhor, em muitos textos escritos encontram-se “pegadas” da fala a fim de persuadir o leitor, torná-lo participante activo da mensagem no seu papel de receptor.

O aspecto oral da linguagem caracteriza-se por ocorrer na situação, enquanto na escrita, a linguagem é usada fora da situação. Ou seja, quando alguém se pronuncia, propicia a presença real, mais íntima, do interlocutor, além de ser mais fácil para convencê-lo de alguma coisa (depende da intenção do emissor), cobrando-se de maneira rápida a receptividade, enquanto na modalidade escrita isso não acontece tão facilmente e, quando acontece, dependerá, também, da elaboração e construção do texto.

“Cada pessoa tem a sua maneira própria de falar; cada região possui marcas linguísticas (maneiras diferentes de dizer a mesma coisa no mesmo contexto e como mesmo valor de verdade) que a diferencia de uma outra; cada grupo adquire vocabulários que o caracterizam; enfim, vivemos em um país assinalado pela diversidade de: analfabeto e letrado, entre outras. Tudo isso influencia, tanto na hora de falar, quanto no momento da escrita, porque, querendo ou não, deixamos nossas marcas – é inevitável quereremos “esconder “a forma peculiar de cada um” Cristóforo (1996: 46).

“A presença da oralidade na escrita pode, em alguns casos, tornar-se um efeito estilístico que imprime ao texto maior verossimilhança. É o que acontece, por exemplo, em romances regionalistas que procuram transcrever com fidedignidade a linguagem do homem sertanejo. Essa oralidade, entretanto, não se restringe a textos literários: ela aparece também em actividades escolares. O porque desse acontecimento é objecto de estudo para muitos pesquisadores” Cristóforo (1996:46).

Cardoso (2000: 12) “não considera a aprendizagem da leitura e da escrita como transição do mundo da voz para o mundo da letra, mas como uma inter-relação entre esses dois mundos”

Nesse sentido, para que não houvesse marcas da oralidade em textos escritos seria, conforme Cardoso (2000: 13) “Assim, analisa, e cria condições para que aflorem situações em que são identificadas as estratégias de que se vão apropriando as crianças para descobrir as aproximações e os distanciamentos entre texto oral e texto escrito em função das condições pragmáticas do discurso oral e escrito”.

As crianças até chegarem a essa descoberta, a natural ocorrência das marcas da oralidade na escrita perdurará, pois em uma análise sociolinguística do discurso. “A língua falada tem carácter unilateral, pressupõe a presença de interlocutores, pois pode perdurar por pouco tempo e é efémera, espontânea e imediata. E é acompanhada de gestos corporais e entonação da voz menos influenciada do contexto extralinguístico. Mais influência do contexto extralinguístico consideram que o processo de alfabetização envolve uma sequência de ajustamentos cognitivos, linguísticos e sociais e a escrita é mais elaborada e permanente os sinais de pontuação indicam as pausas ” (Gumpers, Kaltman e O’connor apud Cardoso, 2000: 146).

Além da espera de um “amadurecimento linguístico”, outro factor determinante rege a questão: os contextos de uso da linguagem. Citamos Kato que nos dá a seguinte afirmação: “Há variação na forma pela qual as actividades linguísticas são distribuídas entre as duas modalidades – escrita e falada – variação essa que depende das diferenças sociais e, principalmente, funcionais, havendo, além disso, variação individual” (Kato, 2004: 41). Os alunos ainda não têm uma consciência firme, concretizada de que, para cada contexto comunicativo, há uma forma adequada de uso da linguagem, seja ela escrita ou falada.

Esta é uma diferença funcional que ainda parece ser difícil de ser compreendida. Passando das questões sociais, linguísticas e cognitivas para a efectiva relação fala/escrita, muitos pesquisadores defendem a ideia de um

continuum entre ambos. Significa, então, dizer que as ideias dicotômicas existentes sobre a fala e a escrita são relativas.

Nesse sentido, “a dicotomia entre linguagem oral e escrita, apresentada por muitos linguistas, pode ser mais um resultado de diferenças na formalidade e propósito do discurso do que uma distinção fala/escrita propriamente dita” (Beamen, apud Cardoso, 2000: 146).

Expõe-se que cada uma dessas modalidades possui recursos diferentes em face das exigências de interação e comunicação próprias, mas que sistema gramatical mantém-se o mesmo.

Perini (2004: 60) declara que, ao escrever, utilizamos estruturas gramaticais e construções textuais diferentes da fala, a qual, por sua vez, assume um carácter mais espontâneo, menos rígido do que a escrita.

Ainda, Perini (2004:60) considera: “É importante observar como a língua falada tem regras tão complexas e tão estritas quanto as da língua escrita; apenas, são diferentes. Mas por que é que nos parecem tão fáceis? Ah, é porque são as regras da nossa língua nativa – as outras são de uma língua que aprendemos na escola”

Perini (2003) afirma que não escrevemos o que falamos e nem falamos o que escrevemos, porque não tem muito sentido e é impossível. Segundo ele, enquanto falamos, organizamos frases (até muitas vezes para facilitar a compreensão do ouvinte) que jamais a gramática normativa aceitaria na escrita, como, por exemplo – *eu vi ela hoje na escola*, em lugar de *eu a vi hoje na escola*. Também na oralidade o falante poderá usar recursos para preencher as lacunas (ex: *né, é é é, ã*, etc.) que na escrita não são aceites pela norma padrão – deve-se reflectir sobre o que se está escrevendo e reescrever, se for preciso; na fala não poderia estar toda a hora redizendo, pois dificultaria.

Tarallo (1997: 13) considera que “a língua falada é o veículo linguístico de comunicação, usado em situações naturais de interação social, do tipo comunicação face a face”. Enfim, nota-se que há diferenças significativas entre a língua falada e a língua escrita, mas há certas exigências que cabe às duas

cumprir: tanto ao falar, quanto ao escrever precisamos ter clareza, objectividade, saber o que dizer e como se expressar. É preciso sintonia entre os participantes do processo para o sucesso da comunicação.

Pois, fala é diferente da escrita sob muitos aspectos; cada uma dessas modalidades tem características próprias, mas uma influência a outra, especialmente a fala na escrita. Segundo os gramáticos, a oralidade é mais fácil, mais usada no nosso dia-a-dia, permite-se alguns “erros”; enquanto a escrita é mais complexa, rígida, rebuscada. A oralidade, talvez por ser mais usada, deixa, muitas vezes, as suas marcas nos textos escritos.

A análise dos dados sobre influência da linguagem oral nos textos escritos pelos alunos da 7ª classe da escola em referência, terão sido analisados essencialmente à luz das tipologias de marcas de oralidade proposta pelos seguintes autores:

Zorzi (1998: 30), acerca da apropriação do sistema ortográfico. Este autor estabelece o segundo quadro de alterações mais frequentes encontradas na escrita dos alunos: “1. Representações múltiplas; 2. Apoio na oralidade; 3. Omissões; 4. Junção/separação; 5. Confusão am X ao; 6. Generalizações; 7. Trocas das vogais anteriores (e-i); 8. Acréscimo de letras; 9. Letras parecidas; 10. Inversões, 11. Erros múltiplos.”

Das muitas questões averiguadas pela investigação de Zorzi (1998: 30), podemos apontar 4 constatações importantes para a comparação com a nossa pesquisa, uma vez que os mesmos são de natureza oral:

1. Apoio na oralidade;
2. Erros múltiplos;
3. Omissões;
4. Trocas das vogais anteriores (e-i).

Silva e Barros (2016:139) abordaram das marcas da oralidade baseando-se em 8:

- 1 Acréscimos de fonemas/ou vogais
- 2 Ausência/omissão das vogais e supressão das consoantes;
- 3 Ausência da sílaba inicial (es);
- 4 Troca de fonemas/ou vogais;
- 5 Supressão da consoante S de plural;
6. Troca de consoantes por outras consoantes;
7. Troca de consoantes ou troca de consoantes por vogais;
8. Repetição de palavras na frase.

Bortoni-Ricardo (2005: 54) aponta quatro categorias de erros mas (para nós vamos designar de marcas de oralidade) que se seguem:

1) Erros decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita;

2) Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas categóricas no dialecto estudado;

3) Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis graduais;

4) Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas. (Bortoni-Ricardo, 2005: 54)

Como se pode constatar, apenas a primeira categoria não tem relação com a oralidade, pois diz respeito à questão ortográfica. Um exemplo desta ocorrência seria a troca de letras com semelhança fonética, como em *tassa/ taça*. As outras três, como afirma a pesquisadora, são “decorrentes da transposição dos hábitos da fala para a escrita” (2005: 54) e para nós vamos designar de marcas de oralidades.

A autora utiliza o termo “erros” para os desvios da norma e, em estudo realizado em 2006, justifica a utilização de tal termo. Segundo Bortoni-Ricardo

(2006), a fala prevê a variação, já a escrita não, ou seja, devem-se respeitar as variadas formas de expressão linguística na modalidade oral; entretanto, “na modalidade escrita, a variação não está prevista quando uma língua já venceu os estágios históricos da sua codificação. A uniformidade de que a ortografia se reveste garante sua funcionalidade” (2006: 273). Bortoni Ricardo ainda comenta o papel do professor na tarefa de corrigir os alunos na modalidade escrita e afirma: Considerar uma transgressão à ortografia como um erro não significa considerá-la uma deficiência do aluno que dê ensejo a críticas ou a um tratamento que o deixe humilhado. O domínio da ortografia é lento e requer muito contacto com a modalidade escrita da língua. Dominar bem as regras de ortografia é um trabalho para toda a trajectória escolar e, quem sabe, para toda a vida do indivíduo.

O presente estudo não utilizará o termo “erro”, entretanto corrobora com as ideias de Bortoni-Ricardo (2006) ao afirmar que a escrita não permite a variação linguística, mas sim marcas de oralidade.

Dos vários pontos seleccionados pertencentes a autores em referência, reestruturamo-los de modo a constituir um quadro de análise para o nosso trabalho, uma vez que os mesmos na designação das suas categorias ou modelos diferem na sua denominação, mas com a mesma intersecção significativa. Neste contexto orientar-nos-emos nas suas definições constituindo assim o segundo quadro:

1. Apoio na oralidade: “erros ocorridos quando a palavra é escrita da forma como é falada, ou seja, a escrita se aproximam de uma transcrição fonética.” Zorzi (1998: 30).

2. Ausência da sílaba inicial (es): “É o aspecto que acontece geralmente com a forma verbal “estar”. Esta marca de oralidade ocorre quando o aluno usa a linguagem da fala na escrita, fazendo assim uma supressão da primeira sílaba pretónica da forma verbal ou seja, a marca da oralidade na escrita, escrevendo da mesma forma que fala, o que é característico de aférese”. Silva e Barros (2016: 139).

3. Trocas das vogais anteriores (e-i): “confusão entre pares de fonemas que se diferenciam pelo traço de sonoridade” (Zorzi: 30).

4. Ausência/omissão das vogais e consoantes: “ocorre quando a pessoa ao pronunciar certas palavras não reconhece o som da vogal ou da consoante como sendo o som de uma letra” (Silva e Barros 2016: 139).

5. Troca das consoantes por vogais: “ocorrências fonéticas caracterizadas pela troca de fonemas de certos grafemas na escrita, principalmente na troca da vogal posterior “u” com a consoante lateral “l” e em outros factores de ordem fonéticos, como “r” por “l” ”Silva e Barros (2016: 139)

Portanto, neste prisma de reflexão sobre a influência da oralidade na escrita, pode-se asseverar que saber comunicar bem é saber transformar ideias e sentimentos em palavras na forma e no momento adequado, compreendendo e fazendo-se compreender, pois a comunicação é uma via de duas mãos, exige intelecção (ouvir e ler) e expressão.

## **CAPÍTULO III: ANÁLISE DOS DADOS**

### **3.1- Metodologia**

Este trabalho afigura-se como uma pesquisa descritiva, uma vez que descreve as marcas da oralidade na escrita produzida pelos alunos, particularmente aquelas decorrentes da oralidade.

Com vista ao alcance dos objectivos propostos, recorreremos aos seguintes procedimentos metodológicos:

Fomos à escola no período de aplicação de provas de professor de Língua Portuguesa no ano de 2018. O teste referido teve como tema "O dia do trabalhador". Julgámos importante escolher um tema que deixasse os alunos exprimir os seus conhecimentos sobre o assunto, de maneira livre e espontâneo, procurando deste modo verificar nas suas composições marcas da oralidade.

A população deste trabalho é constituída por 540 textos extraídos da prova do professor do I trimestre do Ano Lectivo de 2018. Recolhemos as provas durante um dia e, analisámo-las durante um mês. A análise foi feita à redacção da prova referida. A amostra foi seleccionada mediante a tabela de números aleatórios retirada da internet no dia 5 de Outubro de 2018.

As 540 provas fazem parte do processo normal de avaliação trimestral do professor. Para a obtenção da amostra numeramos inicialmente a nossa população do número 1 a 540. Tendo em conta este tipo de dados e o número de população, decidimos seleccionar 10% para a nossa amostra. Assim, como referimos acima, a selecção da amostra foi feita através da tabela de números aleatórios. A tabela de números aleatórios possui 5 a 6 dígitos. Tendo em conta estes factos, decidimos optar por seleccionar a amostra através dos últimos 3 dígitos da referida tabela. Estando as redacções numeradas de 1 a 540, seleccionamos 54 composições que correspondem a 10%.

Seleccionamos assim, como primeiro número, o 97 da nossa amostra e assim seguimos de forma vertical da tabela. Os números cujos três últimos dígitos superam a nossa população, por exemplo 541, não foram seleccionados e, passamos para os números seguintes de acordo a grandeza numérica da nossa população.

Portanto, foi assim que obtivemos as 54 composições que constitui como corpus do nosso trabalho.

### 3.1.1- Marcas da oralidade nos textos escritos pelos alunos

O corpus foi analisado segundo as tipologias de Zorzi (1998: 30), Silva e Barros (2016: 139) e Bortoni-Ricardo (2005: 54), como já referimos no fim do capítulo anterior.

As tipologias dos autores que nos servem de referência, apresentam, para além de outros aspectos, marcas de oralidade na linguagem escrita

As tabelas descrevem as palavras, as marcas, os números e as percentagens de ocorrências de marcas de oralidade. A sua distribuição foi feita através do tipo de marcas de oralidade.

**Tabela nº 3**

Troca das consoantes por vogais

<b>Palavras</b>	<b>Marcas</b>	<b>Números</b>	<b>Percentagens</b>
Voltem	Voutem	4	26,66%
Desenvolvimento	Desenvouvimento	9	60%
Possivelmente	Possiveumente	2	13,33%
<b>Total</b>		15	100%

A tabela da *troca das consoantes por vogais*, mostra-nos a percentagem de cada ocorrência por palavra. A palavra “voutem” constitui 26,66%, a “desenvouvimento” constitui 60% a “possiveumente” constitui 13,33%, A análise quantitativa revelou que, a palavra “possivelmente” da tabela está em menor quantidade de marcas de oralidade e a palavra “desenvolvimento” está em maior quantidade de marcas de oralidade.

As palavras da tabela estão relacionadas com a ditongação “vou” das palavras, “voutem”, “desenvouvimento” e “veu” em “possiveumente” detectamo-las em doze textos. Os alunos desconhecem a forma como se escreve a sílaba “vol” e

“*vel*” que são monotongos”. Eles pensam que as palavras “*voltem*, desenvolvimento e possivelmente escrevem-se como “*voutem*”, “*desenvouvimento*” e “*possiveumente*”. Para eles a sílaba “*vo*” grafa-se por “*vou*” em que o grafema “*l*” existe como “*u*”, causando assim um ditongo. Na mesma linha de pensamento aconteceu com a terceira palavra da tabela “*possiveumente*” tornaram a sílaba “*vel* “ em ditongo, assim a terceira sílaba da palavra. “*vel*” escreve-se como “*ve*u. Para eles o som de “*l*” junto da vogal “*o*” tem o som de “*u*”.

**Tabela nº 4**

Troca de vogal por consoante

<b>Palavras</b>	<b>Marcas</b>	<b>Número</b>	<b>Percentagens</b>
Encontrou	Encontrol	1	50%
Aconteceu	Acontecel	1	50%
<b>Total</b>		2	100%

A tabela da *troca de vogal por consoante* mostra-nos a percentagem de cada ocorrência por palavra. A palavra “*encontrol*” constitui 50% e “*acontecel*” constitui 50%. A análise quantitativa revelou que as duas palavras têm a mesma percentagem.

As palavras da tabela mostram-nos a troca do “*u*” final pela consoante lateral “*l*”, foi um caso de duas ocorrências e encontrámo-las em textos diferentes, pensamos que terá acontecido por influência da oralidade nas conversas do dia-a-dia.

A dificuldade dos alunos em trocar o grafema “*u*” em “*l*” poderá estar ligada ao desconhecimento da convenção ortográfica sobre a forma como se grafam as referidas palavras nos casos assinalados.

O sistema de escrita da Língua Portuguesa apresenta como características básica uma correspondência entre som e letra. Nessas situações acima os alunos trocam a semivogal “*u*” pela consoante “*l*” ou vice-versa porque os mesmos não notam a diferença de pronúncia e da escrita entre uma letra e outra, pensam ser a

mesma coisa, ou chegam a pensar que o grafema “l” não existe nestas circunstâncias.

Mollica (1998: 79), em pesquisa realizada sobre o processo de monotongação nas séries iniciais de uma escola pública e uma escola particular, em turmas com e sem instrução, concluiu que as crianças que receberam instrução sobre a possível influência da fala sobre a escrita monotongaram menos, o que, segundo a autora, “leva a supor que a consciência explícita por parte do falante acerca da influência da relação fala/escrita concorre para melhorar o desempenho no processo de alfabetização”.

No português, o segmento //, uma consoante do grupo das consoantes líquidas, a depender da posição que ocupa, pode apresentar diferenças articulatórias, a saber: -dental ou alveolar: na posição de onset (como em ‘lua’, ‘lata’ ou ‘lixo’) ou como segundo elemento de grupo consonantal (como em ‘placa’, ‘bloco’ ou ‘flor’); - velar ou semivogal: na posição de coda diante de consoante ou em fim de palavra (como em ‘sol’, ‘alto’ ou ‘mel’).

Segundo Quednau (1993), o Rio Grande do Sul apresenta, predominantemente, a variante vocalizada na fala dos monolíngues de Porto Alegre e a variante velarizada na fala dos bilíngues alemães, italianos e da região fronteira talvez o fenómeno da velarização que ocorre, normalmente, na fala de pessoas mais velhas, não esteja influenciando a geração actual de crianças ou, talvez, a saliência da pronúncia do português chame a atenção das crianças e acabe sendo trazida para escrita.

Sendo, então, uma variável muito recorrente na fala dos alunos, torna-se difícil para o aluno, especialmente nas marcas da oralidade, compreender que algo que ela ouve como um ‘u’ precisa ser grafado com um ‘l’. Em virtude disso, é natural que desvios ortográficos ocorram, principalmente quando há pouco contacto com a escrita. A nossa hipótese, considerando os números de nossa pesquisa, é que as crianças que lêem com mais frequência consigam apreender essa arbitrariedade ortográfica mais facilmente. Prova disso é que quando os alunos começam a interiorizar essa regra, em situação escolar, surgem as hipercorreções, como vimos na tabela acima, cujo “erro” deve ser percebido pelo professor como apreensão de uma regra e não como um problema ortográfico.

Silva (2012: 430) “os alunos demonstraram que a maneira falada em casa, é a que prevalece na escrita, embora o mesmo possua um bom desenvolvimento/conhecimento para elaborar uma história”.

Em virtude de termos um número muito pequeno de dados, não conseguimos extrair conclusões que pudéssemos sustentar a respeito da vocalização da consoante lateral //l/. Entretanto, não restam dúvidas, de que as representações gráficas com ‘u’ têm origem na variação da língua oral que, em nosso dialecto, pode ser considerado como um fenómeno praticamente categórico, uma vez que ocorre na fala de grande parte dos falantes do português brasileiro, independente da classe social.

**Tabela nº 5**

Trocas das vogais anteriores (e-i)

<b>Palavras</b>	<b>Marcas</b>	<b>Números</b>	<b>Percentagens</b>
Comemorar	Comimorar	3	9,09%
Emprego	Imprego	1	3,03%
Recordar	Ricordar	1	3,03%
Depois	Dipois	5	15,15%
Este dia	Esti dia	12	36,36%
Demorar	Dimorar	4	12,12%
Bonito	Bunito	1	3,03%
Enfermeiro	Infermero	4	12,12%
Descansar	Discansar	1	3,03%
Porque	Purque	1	3,03%
<b>Total</b>		<b>33</b>	<b>100%</b>

A tabela de *trocas das vogais anteriores (e-i)* mostra-nos a percentagem de cada ocorrência por palavra. A palavra *comimorar* constitui 9,09%, a *imprego*

constitui 3,03%, a *ricordar* constitui 3,03%, a *dipois* constitui 15,15%, *esti dia* constitui 36,36%, *dimorar* constitui 12,12%, *bunito* constitui 3,03%, *infermero* constitui 12,12%, *discansar* constitui 3,03% e a *purque* constitui 3,03%. A análise quantitativa revelou que, as palavras “*imprego, recordar, bunito, discansar e purque*” estão em menor quantidade de marcas de oralidade e a palavra “*esti dia*” está em maior quantidade de marcas de oralidade.

As palavras “*emprego e enfermeiro*” sofrem a influência da oralidade nestes ocorre a tendência de o aluno substituir o “e” pelo “i” na primeira sílaba. Talvez seja da nasalização da consoante explosiva “m” antes da consoante muda “p” ou por facto da vogal “e” nas primeiras sílabas antes da consoante “m” tem o som de “i”. E, na mesma linha de análise a vogal “e” da primeira sílaba é menos aberta em relação à vogal do ditongo da terceira sílaba, isto é uma regra gramatical ao pronunciá-las.

E na palavra “*enfermeiro*” o grafema “e” inicial foi escrita como “i”. Pensamos por causa de anteceder o grafema “n” nasal porque a vogal “e” antes das consoantes “m, n e d” tem o som de “i” como por exemplo: educação, empresa e enfermeiro. E depois do som tónico da vogal “e” da mesma palavra houve uma tendência de monotongação ao omitir a semivogal “i”.

Os alunos escrevem “*esti dia*” (este dia), porque para ele o “e” final tem o som de “i” e não de “e”. Todas as vogais finais de uma língua são mais fechadas.

As palavras escritas como “*dipois, dimorar e discansar*” podem ter resultado da confusão fonética ao pronunciar os respectivos fonemas junto da consoante sonora “d”. Neste caso os alunos escrevem o “i” em vez de “e” porque para os mesmos, o fonema “e” medial da consoante sonora “d” da primeira sílaba não existe como “e” mas sim como “i”.

A palavra recordar foi escrita como “*ricordar*”, aqui o aluno fez a confusão na troca da vogal média “e” na escrita pela semivogal alta “i”. O facto terá acontecido por causa da consoante vibrante “r” ter-se juntado à vogal “e” que tem o som de “i” em algumas palavras ao pronunciá-la.

A palavra comemorar foi escrita como “*comimorar*”, o aluno fez uma troca de fonema do “e” pelo “i”, pensamos que terá acontecido por desconhecimento da

escrita da palavra por parte do aluno ou porque a vogal “e” antes da consoante nasal bilabial “m” tem o som de “i”.

Nestas situações notamos que os alunos têm dificuldade de distinguir a vogal fechada “e” com a semivogal alta “i” ou a distinção das vogais anteriores e posteriores quando pronunciadas em posição, pretónica e postónica.

As palavras “*bunito*”>bonito e “*porque*”> porque, foram escritas com fonema de “u” junto das consoantes oclusivas (*b e p*) e não de “o” porque neste contexto os alunos têm o som de “o” como “u”. Para os mesmos, grafar com o fonema de “o” soaria com muita tonalidade e que poderia ter o som de “ó” o que ficaria em (*bónimo e pórque*). Daí que o escreveram da forma como o som é pronunciado. Na mesma linha de análise agrafia do morfema, ou seja, o aluno demonstra que está assimilando uma regra e passa a aplicá-la de forma generalizada. O que foi curioso é que as vogais finais das duas palavras foram bem escritas. Porque se a marca de oralidade abrangesse todos os fonemas escreveriam desta forma: “*bunitu e purqui*”.

Regina et al (2014: 167) disseram que a outra troca bastante corriqueira entre os alunos é a substituição do “e” pelo “i”, sobretudo em palavras como as apresentadas anteriormente, em que o som representado ortograficamente pelo “e”, na realidade, pode ser perfeitamente pronunciado como [i], mais facilmente, então, relacionável à letra “i” e não ao “e”.

Cagliari (1993: 138-9) afirma que “O erro mais comum dos alunos é caracterizado por uma transcrição fonética da própria fala. Duas vogais em vez de uma, por usar na sua pronúncia um ditongo”. Percebemos em vários textos recolhidos a troca de uma letra por outra, isso acontece geralmente pela influência da fala na escrita.

Como nosso objectivo aqui não é analisar o processo em si, não nos detivemos em análises fonológicas bem detalhadas de nossos dados, mas procuramos na literatura da área, algumas explicações. Segundo Câmara Jr. (2006 [1970]), o sistema vocálico do português é constituído de sete fonemas que se mantêm estáveis na posição tónica, cuja disposição está representada no esquema abaixo. Portanto, quando nesta posição, as vogais da língua criam as seguintes oposições: s[a]co, s[e]co, s[ɛ]co, s[i]co, s[o]co, s[ɔ]co, s[u]co.

### Vogais em posição tónica

altas	/i/	/u/
médias	/e/	/o/
médias	/ɛ/	/ɔ/
baixa	/a/	

No entanto, nas posições átonas, há uma diminuição no número de fonemas em consequência da neutralização que actua na fonologia da língua (cf. Câmara Jr., 1970). Vogais baixas como /ɛ/ e /ɔ/ de palavras como ‘belo’ e ‘pobre’ tornam-se /e/ e /o/ em suas formas derivadas ‘beleza’ e ‘pobreza’, respectivamente.

Na posição pretónica ocorrem ainda processos como a harmonização vocálica, em que a vogal pretónica assimila um ou mais traços da vogal da sílaba imediatamente seguinte, beneficiando, segundo Bisol (1981), o processo harmónico na pronúncia dos falantes; e o alçamento de pretónica em início da palavra ou dentro dela, como nos exemplos da tabela nº 5. A posição postónica não-final, ficam quatro vogais – *i, u, e, a* –. E, em posição final de palavra, ficaria o sistema reduzido a três vogais: *a, i, u*, como mostra a palavra “*bunito*” (bonito) expressa na tabela nº 5.

É importante referir que, assim como no estudo de Miranda (2008), houve um número significativamente maior de desvios envolvendo a grafia do ‘e’ na postónica final em relação aos desvios envolvendo a grafia do ‘o’ na mesma posição. Nesse estudo, a autora aponta que o uso das letras ‘e’ e ‘o’ nessa posição pode ser “caracterizado como sendo definido por regra contextual, pois, excepto por um conjunto reduzido de itens lexicais, no qual estão incluídas palavras como ‘lazúli’, ‘báli’ e ‘dândi’, por exemplo, o sistema Ortográfico selecciona sistematicamente as letras ‘e’ e ‘o’.” (Miranda, 2008: 157).

Através do levantamento dos dados e de uma análise preliminar, notamos que alguns resultados apresentados confirmaram vários aspectos já explorados na literatura linguística sobre as vogais pretónicas, como no estudo de Bisol (1981: 18) que trata da influência das consoantes adjacentes como as bilabiais [*b, m*], por exemplo. Em palavras como *b[u]nito*, vocábulo recorrente em nosso corpus, provavelmente em função de uma das oficinas, a labial pode ter influenciado o alçamento de [o] devido ao seu traço de labialidade. Conforme a autora, tal traço

favoreceria a realização de [u] que, numa escala crescente, seria mais arredondada que [o].

Os dados revelam que o alçamento da pretónica inicial, por uma característica do léxico da língua, envolve sempre a vogal coronal, especialmente quando ela está seguida da fricativa /s/ em posição de coda como em *'iscondeu'* por *escondeu* e *'ispantalho'* por *espantalho*, casos em que ocorre o alçamento como regra praticamente categórica. Schwindt (2002: 43), ao realizar pesquisa sobre a harmonização vocálica no Rio Grande do Sul, deixa de fora do cômputo de seus dados, não só as palavras iniciadas por e seguido de /s/ como também as palavras iniciadas por e seguido de “n”, como *'intão'*, por terem estas estruturas, também, uma elevação quase categórica. Tais dados são bastante recorrentes na escrita inicial, no entanto, torna-se mais fácil à criança depreender a regra ortográfica contextual, visto que há poucas palavras na língua grafadas com a vogal alta ‘i’ nesta posição.

Nestes casos as crianças escrevem exactamente o que ouvem e falam e, como não há qualquer estigma para estas variações, ou seja, não há nenhuma reprimenda ao enunciarem a forma variante do vocábulo, é somente através do texto escrito que a forma ortográfica será conhecida. Nestes casos é imprescindível a orientação do professor mostrando a variação bem como a norma ortográfica. O que se observa, portanto, é que a fonologia do Português tende a apresentar processos cujo resultado é uma vogal alta. Diante de tais regras, as quais são de natureza variável e, por isso, não são codificadas na ortografia, é natural que a criança, no processo de aquisição da escrita, venha a interpretar a manifestação de um som vocálico – especialmente uma vogal alta – como decorrente de uma regra fonológica. De posse deste conhecimento de que as vogais altas resultantes de regras são representativas de um fonema vocálico médio e que, portanto, são escritas com a letra e ou a letra o, a criança, às vezes, por um processo chamado hipercorreção ou supergeneralização, utiliza essas letras para representar os fonemas /i/ e /u/, conforme exemplificada na tabela nº 5, *“dipois”*>depois, *“comimorar”*>comemorar e *“bunito”*>bonito *“porque”*> porque etc, encontrados nos textos que analisamos:

No entanto, podemos perceber por exemplo os casos das formas nominais ‘golosas’ e ‘gerafas’ há um abaixamento da pretónica.

Fica evidente nesses exemplos que a criança já percebeu que não há isomorfia entre a palavra falada e a palavra escrita e, na intenção de acertar acaba desviando-se da norma. Entretanto, este desvio é um ótimo indício do nível de compreensão do sistema ortográfico, e que o professor, de forma alguma, poderá considerar como uma simples troca de letras.

**Tabela nº 6**

Omissão das consoantes e vogais

<b>Palavras</b>	<b>Marcas</b>	<b>Números</b>	<b>Percentagens</b>
Também	Tamem	8	30,76%
É mesmo	É memo	11	42,30%
Doutor	Dotor	4	15,38%
Poucos(as)	Pocos(as)	3	11,53%
<b>Total</b>		<b>26</b>	<b>100,97%</b>

A tabela de *omissão das consoantes e vogais* mostra-nos as percentagens de cada ocorrência por palavra. A palavra “*tamem*” constitui 30,76%, a “*é memo*” constitui 42,30%, a “*dotor*” constitui 15,38% e a “*poco (as)*” constitui 11,53%. A análise quantitativa revelou que, a palavra *pocos (as)* está com menor quantidade de marcas de oralidade e a palavra “*é memo*” está em maior quantidade de marcas de oralidade.

E esta representa as marcas de oralidade resultantes da omissão de fonemas ou grafemas em determinadas palavras. Isto resulta da força que a oralidade exerce sobre a escrita neste nível escolar, bem como do desconhecimento dos alunos sobre a forma de as grafar.

As palavras “também e mesmo” foram escritas como “*tamem e memo*” o facto deve-se à força da oralidade na escrita, os alunos escreveram do modo que falam sem ter o cuidado da forma como se escreve. Para eles as consoantes omissas não existem.

Quando a escrita das palavras doutor e poucos (as), escrita como *dotor e pocos* (as) há a redução do ditongo passando para o monotongo.

Verificamos uma tendência para síncope (supressão de fonemas no meio do vocábulo) e, ao mesmo tempo, monotongação (que é o nome dado a transformação ou redução de um ditongo numa vogal) na maior parte das palavras grafadas por exemplo, mesmo, também poucos (as) e doutor foram grafadas: *tamem, memo, pocos (as) e dotor*, tendo-lhes sido reduzido uma letra no meio da sua estrutura, tal como acontece na fala quotidiana. E há outros exemplos similares para além dos que encontramos no nosso corpus: *freira>frera, europa>oropa, eugênio>ogênio, sou>só e cabeleireiro>cabelerero*.

Os desvios ortográficos referentes à grafia dos ditongos são frequentemente encontrados nas produções textuais dos alunos e por vezes relacionam-se, na maioria das vezes, à redução do ditongo, também chamada de monotongação, fenómeno que pode ser exemplificado pela grafia da sequência ‘*ei*’ como ‘*e*’ e da sequência ‘*ou*’ como ‘*o*’.

Essa redução do ditongo tem relação directa com o que ocorre na linguagem oral e necessita de especial atenção por parte dos professores alfabetizadores, principalmente em virtude da frequência com que ocorrem. Em nosso corpus, encontramos apenas duas marcas de oralidades referentes a monotongação. Kato (1998) fala que esses são casos típicos da oralidade, em contexto de uso da fala espontânea, que foram transpostos para a escrita do texto. Vejamos que esses erros, embora denunciem a falta de monitoramento do escrevente com o uso adequado da linguagem escrita, não comprometem a compreensão da mensagem do texto pelo leitor. Neste processo é muito comum no início da alfabetização, uma vez que nessa fase o aluno pauta a escrita pela sua fala.

Outro autor que traz uma importante discussão sobre marcas de oralidade na escrita é Corrêa (1997 apud Capistrano, 2007: 30) quando coloca que “[...] embora seja necessário reconhecer metodologicamente a diferença entre oral e o

escrito, esse reconhecimento não deveria implicar a postulação de uma oposição radical entre o oral/falado e o letrado/escrito”. Em seus estudos, ele afirma que não se deve colocar em oposição o escrito e o falado, não de forma tão radical como postulam alguns autores, como Abaurre (1992 apud Capistrano, 2007) que afirma que seria ingênuo acreditar que as crianças escrevem como falam.

Percebe-se também característica da linguagem coloquial, da mesma forma que na anterior. Cagliari afirma que a criança “[...] escreve “u” em vez de “o”, pois fala [u] e não [o][...]” (1993: 139).

Podemos citar, ainda, outros autores, como Corrêa (1997), Koch (1997) e Cagliari (1993), que postulam que há uma interferência da fala na escrita de crianças em fase de aquisição.

No que diz respeito ao desenvolvimento da competência escrita dos alunos, é comum, na fase inicial, a aparição de marcas da oralidade. A ênfase, as rupturas, a fluência, a entonação e o ritmo também aparecem de modo peculiar nos textos. À medida que a escrita passa pelo discurso interior revela também o discurso social internalizado, tais como suas normas e suas formas. Se a escrita aparece inicialmente marcada pelo discurso interior, gradualmente, com a apreensão dessas normas e formas, deverá transformar-se: da escrita truncada, aglutinada ou ilegível, passará ao carácter legível e de fruição em um jogo de formulações possíveis, adquirindo, então, uma nova característica.

Essas ocorrências representam a expressão, por escrito, do som que o aluno omite na fala, devido ao facto de que ele ainda não sabe representar os fonemas por diferentes grafemas.

**Tabela nº 7**

Ausência da sílaba inicial (es)

<b>Palavras</b>	<b>Marcas</b>	<b>Números</b>	<b>Percentagens</b>
Estamos	tamos	2	8,69%
Estavam	tavam	3	13,04%
Eles estão	tão	6	26,08%
Está bem	Tá bem	3	13,04%
Ele está bem	Ele tá bem	9	39,13%
<b>Total</b>		<b>23</b>	<b>100%</b>

A tabela da *Ausência da sílaba inicial (es)* mostra-nos as percentagens de cada ocorrência por palavra. A palavra “*tamos*” constitui 8,69%, “*tavam*” constitui 13,04%, “*tão*” constitui 26,08%, “*tá bem*” constitui 13,04% e a “*ele tá bem*” constitui 39,13%. A análise quantitativa revelou que, a palavra “*tamos*” está em menor quantidade de marcas de oralidade e a palavra “*ele tá bem*” está em maior quantidade de marcas de oralidade.

Nestas frases há marca da oralidade, em excluir a sílaba inicial “es” do verbo estar. O aluno suprime a sílaba inicial (es), e opta, pela escrita simplesmente como pronuncia. A supressão ocorre tanto no plural como no singular nas expressões verbais.

No que diz respeito aos nomes como *Estabelecimento, Escova e Estação* a supressão da primeira sílaba inicial não acontece, talvez por ser expressões nominais de pouco uso na conversa das pessoas, em que merecem maior atenção ao pronunciá-los.

Neste contexto estamos perante aférese que é um metaplasmo que consiste na supressão de um fonema (ou de uma sílaba) no início de um vocábulo. Em nosso corpus este fenómeno ocorreu apenas com a palavra ‘está’ que foi substituída diversas vezes por ‘*ta*’, ‘*tava*’ e “*tamos*” etc (quando indicando o passado). Por ser variação muito comum na fala de qualquer pessoa, não possui qualquer estigma. O

facto de ter aparecido em nosso corpus, pode estar não só relacionado à influência da fala, mas, também, por estar presente em textos, principalmente os narrativos, aos quais os alunos têm bastante contacto nesta fase escolar, como mostra os seguintes exemplos: *ainda>inda*, *até>te*, *está>tá*, *espera>pera*, *josé>zé*, *uniforme>niforme ou liforme*.

Segundo a “Literatura do Guimarães. Blogspot.com”: esclarece o seguinte: eu estava com medo. Esta frase está certa, tanto na escrita como quanto “idioma falado”. Se alguém escrever ou falar “estava”, não há motivo para que seja corrigida.

“*Eu tava* com medo”. Esta frase está errada se formos avaliar na área da escrita. Mas se formos avaliar na área oral, esta frase não está necessariamente errada e nem certa. Isto dependerá muito da linguagem funcional entre os interlocutores. Tem outras palavras com marcas de oralidade na escrita como por exemplo: *pobrema* (problema), *obigado* (obrigado), e tantas outras marcas da oralidades presente no colóquio das pessoas das suas conversas do dia a dia.

Nesses fragmentos, destacamos as escritas de *tamos>* estamos e *está bem> tá bem*, em que constatamos a transposição da fala informal para a escrita do texto. Nesses dois usos, o escrevente reproduziu fielmente em sua escrita a forma como ele fala a forma verbal *estamos* com o apagamento da sílaba inicial do vocábulo, como também, com o desvio de concordância em relação ao que estabelece a norma gramatical, uma vez que só o primeiro elemento do sintagma nominal encontra-se no plural. Facto que evidencia a dificuldade do escrevente em diferenciar as variações da oralidade das variações da escrita.

Muitos autores ao transcreverem em discurso directo a fala de seus personagens utilizam a variante do vocábulo *está* como ‘*ta*’ ou ‘*tava*’, sendo que as crianças, talvez por já terem visto esta forma grafada em algum texto ou por se apoiarem na oralidade, tendem a reproduzi-la.

Portanto, o verbo *estar* tem tido variantes em todas as pessoas, tempos e modos.

Como este é um verbo muito frequente, tanto em nossa fala como em nossa escrita, é natural que o aprendente o utilize conforme fala e ouve. É, portanto,

responsabilidade da escola mostrar os contextos sem que se pode usar uma ou outra maneira.

**Tabela nº 8**

Ausência da consoante “r” como marca do infinitivo

Palavras	Marcas	Números	Percentagens
A ver	A ve	6	30%
Falar	Fala	13	43,33%
Pensar	Pensa	8	26,66%
Ficar	Fica	2	6,66%
A melhor	A melho	1	3,33%
<b>Total</b>		<b>30</b>	<b>100%</b>

A tabela de *Ausência da consoante “r” como marca do infinitivo* mostra-nos as percentagens de cada ocorrência por palavra. A palavra “*ave*” constitui 30%, a “*fala*” constitui 43,33%, a “*pensa*” constitui 26,66%, a “*fica*” constitui 6,66% e a “*a melho*” constitui 3,33%. A análise quantitativa revelou que, a palavra “*a melho*” está em menor quantidade de marcas de oralidade e a palavra “*fala*” está em maior quantidade de marcas de oralidade.

Nestas palavras notamos que os alunos não acabam de pronunciar as palavras, tal facto é que faz com que as grafe como pronunciam. O que vemos nas palavras é a tonalidade da última vogal isto talvez faz com que desabafe o som do “r” e para os mesmos a consoante “r” final não existe tanto na linguagem oral como na escrita, por isso escreveram da forma como falam.

Nestas circunstâncias estamos perante apócope que é o nome dado ao fenómeno que suprime um fonema no final do vocábulo. Como, por exemplo beber>*bebê*, saber>*sabê*, passar>*passá*, parenteses>*parentes*, furunculo>*furunco*, pôr>*pô*, lâmpada>*lampa*, e rapaz>*rapá*

Nesta análise, há grande incidência de apagamentos. do ‘r’ e está relacionada à marcação do infinitivo. Com relação aos verbos, o apagamento do ‘r’

no infinitivo é fenómeno comum quase em todas as pessoas nas suas conversas diárias. Este facto se verifica muitas (ou talvez todas) regiões do Brasil, como comprovam os estudos variacionistas de Monaretto (2000) e Callou (1979).

Como esses fenómenos têm relação directa com o que ocorre na linguagem oral, isto é, são muito produtivos na fala, devem ser trabalhados na escola tanto do ponto de vista da variação, como da escrita.

Essas marcas de oralidade parecem-no ter apoio na escrita porque aluno não escreve “r” por não haver som correspondente em sua fala. Como por exemplo Mulhe (mulher) Lava (lavar)

Cagliari (1993:65) relata para este caso que, “Alguns alunos deixam de assinalar a letra “r” de certas palavras porque segundo suas pronúncias não ocorre nenhum som que eles reconheçam como pertencendo à categoria do “r”. Por exemplo, há alunos que escrevem achá (em vez de achar).”

Cagliari (2003:117), no entanto, diz que: “é uma ilusão pensar que a escrita é um espelho da fala. A única forma de escrita que retrata a fala, de maneira a correlacionar univocamente letra e som, é a transcrição fonética”. Portanto, a relação entre as letras e os sons da fala é sempre muito complicada, e é difícil para o aprendiz, em seu processo inicial de alfabetização, representar na escrita a cadeia de fala que escuta. Em função disso, aparecem, em seus textos, muitos desvios ortográficos, dos quais, vários são decorrentes do apoio na oralidade.

Boléo (1943) afirma que, em Portugal, “a supressão do “r” em frases é ainda mais frequente nos falares populares.” Com isso, a origem europeia é a mais provável.

Segundo Possenti (2000), na oralidade, diversos modelos de estruturas populares já fazem parte da língua comum, como por exemplo, não falar os “r” finais dos verbos no infinitivo como (*“falá” “dizê” “comê”*), o “u” final de algumas formas verbais do passado como exemplo (*falô; cantô, parô*), etc.

Não conhecemos estudos que tratem deste fenómeno na escrita, no entanto, na nossa análise, encontramos vários dados, conforme exemplos da tabela, nº 8. Tais dados nos fazem pensar que a criança lança mão de estratégias, nestes casos, o apagamento, para evitar a grafia da sílaba complexa. Conforme Carraher (1986),

essas marcas de oralidade na escrita pode ocorrer pelo fato de que as sílabas que não obedecem ao padrão CV (consoante –vogal), oferecem maior dificuldade de escrita, principalmente a alunos expostos a métodos silábicos de alfabetização. No caso de 'próprio', também podemos pensar em um caso de dissimilação em que o falante a fim de evitar duas sílabas complexas elimina a complexidade de uma delas. Em dialectos menos prestigiados esse é um fenómeno bastante comum, como vemos também em 'poblema', por exemplo, na fala, o morfema 'r' costuma não se realizar quando apresenta essa função morfológica de marcador de formas não flexionadas.

Entretanto, não há nenhum estigma para esse tipo de omissão e é possível que a encontremos até mesmo em estilos mais monitorados. Talvez isso se dê pelo facto de a informação que seria veiculada pelo marcador 'r' está a implícita na tonicidade da vogal final.

Parece-nos, portanto, que há, neste caso, uma nítida influência da escolarização. Cabe lembrar que por ser este fenómeno muito produtivo na fala, deve ser trabalhado na escola, tanto do ponto de vista da variação, como da escrita, pois apesar de em nossos dados termos percebido uma diminuição deste apagamento com o avançar das séries, não raro deparamo-nos com estes casos em textos produzidos por alunos até mesmo de séries mais adiantadas (cf. Garcia:2009) Nestas situações, é necessária uma atenção por parte dos professores, desde a alfabetização, para o trabalho de consciência acerca da influência da relação fala/escrita para um melhor desempenho no processo de ensino/aprendizagem.

Por fim Paiva (1996), na oralidade, e de Adamoli (2006), na escrita; a questão da alternância entre as líquidas ou a queda de [r] nos grupos consonantais (blusa/brusa, próprio/próprio), fenómenos já estudados por Mollica e Paiva (1991;1993); a queda de [r] pós-vocálico, em especial nos infinitivos (beber/bebê, cantar/canta), amplamente discutida em Lima (1992), dentre outros.

Cabe salientar que em nosso estudo tais traços foram observados na escrita e, por isso, considerados como de influência da fala. Dessa forma, é importante, então, analisarmos as características da escrita bem como de aspectos do sistema ortográfico, uma vez que são imprescindíveis à nossa pesquisa.

**Tabela nº 9**

Acréscimo do fonema ou vogal posterior “u”

<b>Palavras</b>	<b>Marcas</b>	<b>Números</b>	<b>Percentagens</b>
Boas	bouas	1	100%
<b>Total</b>		<b>1</b>	<b>100%</b>

A tabela de *Acréscimo do fonema ou vogal posterior* mostra-nos a percentagem de ocorrência da palavra. A palavra “*bouas*” constitui os 100%.

Um aluno fez uma inserção de um fonema no meio da palavra o que resultou numa sequência vocálica. O aluno fez uma confusão da vogal longa e aberta “o”, tal facto é que o fez escrever da forma como vimos na tabela nº 9, há uma tendência de ditongação da palavra, uma vez que a palavra certa é um hiato. Contrariamente ao caso das omissões constatámos que a palavra tinha letra a mais. Por força do que acontece na oralidade, as crianças tendem a crescer letras a determinadas palavras, o que é característico da epêntese. Dos casos em que ocorre a epêntese, observadas em Português oral, destaca-se: *asterisco>asteristico*, *lista>litra*, (forma registada em dicionário), *beneficencia>beneficiência*, e *estalo>estralo*. Neste contexto encontramos apenas uma marca de oralidade. E nesta perspectiva também encontramos ainda caso de ditongação (transformação de uma vogal ou hiato em ditongo), porque a palavra “boas” foi escrita “*bouas*” que é característico da fala.

De acordo com o vocábulo ortográfico da língua portuguesa (V.O.L.P.) o termo correcto é boa. Esta palavra é gramaticalmente classificada como adjetivo (classe gramatical que expressa qualidade ou características de pessoas ou coisas) e significa algo ou alguém que corresponde satisfatoriamente ao que é exigido, desejado ou esperado quanto à sua natureza, adequação, função, eficácia, funcionamento etc.

Trata-se do feminino de bom e o aposto de má. A palavra boa é escrita sem a semivogal “u” está correcta. E por outro, lado a palavra boua, escrita desnecessariamente com a semivogal “u” está errada. Também encontramos estas marcas de oralidade na monografia de Lini (2007: 41): *pessouas, voceis, voua*.

Portanto, temos a dizer que consoante a análise feita, nos textos dos alunos, vemos muitas marcas de oralidades de várias ordens.

O sistema de escrita da Língua Portuguesa, apresenta como características básicas uma correspondência entre som e letra. Por exemplo, os sons /p/, /v/, /b/ e /t/ representados exclusivamente pelas letras p, v, b e t respectivamente.

No entanto, nem sempre existe esta relação estável entre sons e letras.

**Tabela nº 10**

Resumo das marcas de oralidades detectadas

<b>Tipos de marcas</b>	<b>Números de ocorrências</b>	<b>Total (%)</b>
Troca das consoantes por vogais	15	11,81%
Troca de vogais por consoantes	2	1,57%
Trocas das vogais anteriores (e-i)	30	23,62%
Omissão das consoantes e vogais	26	20,47%
Ausência da sílaba inicial (es)	23	18,11%
Ausência da consoante “r” como marca do infinitivo	30	23,62%
Acréscimo do fonema “u” ou da vogal posterior	1	0,78%
<b>Total geral</b>	<b>127</b>	<b>100%</b>

## **CAPÍTULO IV: PROPOSTAS E SUPERAÇÃO DAS MARCAS**

#### 4. 1. Propostas e Superação das Marcas

A situação da troca do grafema “*l*” por “*u*” em palavras como “*voutem*”, “*desenvouvimento*” e “*possiveumente*”, que pensamos se tratar da pretensão do aluno grafar *voltem*, pode ser um caso de língua materna. É provável que do ponto de vista fonético o aluno não conheça o som [l] e, nestes casos, substitui-lo por [u]. Nestas situações o aluno deve aprender que na Língua Portuguesa existe o som [l] ao contrário do registo a que está habituado. O aluno tem a percepção do som [l] e deve o professor mostrar que existe o grafema apropriado para aquele som, da mesma forma que existem sons que se grafam com o grafema “*u*”. Os exercícios na aula devem ser feitos, alguns, em paralelo, os dois grafemas e os dois fonemas, de forma sistemática. Deve-se tentar igualmente perceber a língua materna do aluno e os problemas que estão relacionados com a sua língua materna. E as palavras “*encontrol e acontecel*”, os alunos trocam os grafemas ao contrário das palavras anteriores. Neste contexto para o seu aperfeiçoamento deve-se optar pela explicação dada nas duas primeiras palavras.

“Os casos que se apresentam com a troca do “*e*” pelo “*i*” são bastantes no corpus. Estes casos podem estar relacionados com a situação linguística do aluno. Isto significa que a escola ainda não fez a sua intervenção no sentido de minimizar esta dificuldade que o aluno apresenta. Deste modo, deve ser feita a diferenciação dos grafemas “*e*” e “*i*” com recurso a várias palavras. Este exercício deve ser sistemático para consolidar as questões relacionadas com os dois grafemas” (Moreira, 2015: 48). Os professores devem dar exercícios de palavras onde a vogal “*e*” tem o fonema de “*i*”, na sua natureza articulatória, só assim poderão escrevê-las e pronunciá-las correctamente.

No corpus encontramos duas ocorrências das palavras “*bunito e purque*” em que os alunos trocam o grafema “*u*” pelo “*o*”. Na maior parte dos casos há a tendência grafar “*u*” quando devia grafar “*o*”. Trata-se de uma decisão baseada na oralidade que não se enquadra na escrita. Os alunos devem compreender que um mesmo fonema pode ter várias letras e os professores devem elaborar exercícios relacionados com as dificuldades dos alunos, fazer exercício de palavras como nos casos das vogais anteriores (e-i).

“Devem conhecer esses fonemas, essas letras. Devem ainda compreender que uma mesma letra pode ter vários sons e, por isso, devem conhecer essas letras e esses sons” (Zorzi e Ciasca, 2008: 329, apud Moreira, 2015:49).

As palavras “*tamem, memo, dotor e pocos (as)*” sofrem a omissão dos respectivos grafemas é devido a influência da linguagem oral na escrita. Por estas os professores e outros agentes educativos devem empreender pedagogias teóricas e práticas de modo a que os alunos aprendam as duas modalidades (oral e escrita). Isto, é, elaborar palavras correctas nas salas de aulas e ensinar devidamente a sua escrita e pronúncia, em relação a pronúncia informal influenciada pela força da oralidade.

As ocorrências relacionadas com ausência da primeira sílaba estão ligadas principalmente com a forma verbal “estar” como: “*tamos, tavam, tão, tá bem e tá*”. Aqui o aluno deve ter calma na tentativa de que tudo o que falamos não corresponde na escrita. A fala propõe ao indivíduo a escrita para uma determinada palavra. Quando se pretende grafar uma palavra uma tendência pode ser o recurso à soletração e à memória do som. Este recurso pode resultar em casos como este. Deve, então, recorrer-se à aprendizagem para resolver o problema. Os professores nas suas aulas devem ensinar os alunos a pronunciar e a escrever a primeira sílaba “es” da forma verbal.

As palavras “*a ve*”, “*fala*”, “*pensa*”, “*fica*” e a “*a melho*” foram detectadas sem o “*r*” final da forma verbal.

Nestas circunstâncias os professores devem adoptar modelos de superação do problema. Criar exercícios dentro das salas de aulas ou trabalhos para casa que tenham formas verbais no infinitivo para terem o conhecimento dos mesmos, a nível da fala e da escrita. E orientar os alunos a prática de muita leitura para se familiarizar com alguns verbos no infinitivo e dizer que a consoante “*r*” deve ser pronunciada e escrita.

Nos dados foi igualmente encontrado uma ocorrência na inserção de um fonema no meio de um hiato, no caso da palavra boas em “*bouas*”. Nesta situação os professores nas salas de aulas devem ensinar as divisões silábicas, noções de monotongo, ditongo e hiato para se evitar as sequências vocálicas longas. Assim os alunos estarão habilitados para perceber os componentes sonoros das palavras

(saber o que é som, no caso os fonemas que compõem a palavra falada e diferenciá-lo do que é letra). E serem capazes a segmentação fonémica das palavras e ser hábil para relacionar cada fonema a uma letra ou a um grafema, prestando atenção à quantidade e à ordem em que devem figurar cada palavra escrita chegarem a solução da dificuldade.

Portanto, que este trabalho não seja mais um, mas contribua para compreensão do problema das marcas da oralidade dos nossos alunos, bem como passa a merecer outras reflexões nas próximas gerações com maior relevância descritiva, explicativa e sugestiva.

## **V- CONCLUSÃO**

## 5.1- Conclusão

As marcas de oralidades que encontramos dão-se em diferentes níveis gramaticais e passam, igualmente, por fenómenos de trocas das consoantes por vogais, troca de vogais por consoantes, trocas das vogais anteriores (e-i), omissão das consoantes e vogais, ausências da sílaba inicial (es), ausência da consoante “r” como marca do infinitivo e acréscimo do fonema “u” ou da vogal posterior.

E os dados analisados revelam que os alunos ainda não consolidaram suficientemente a sua aprendizagem no sentido de evitar as dificuldades que apresentam. Devem estar atentos os agentes do ensino para minimizar as dificuldades apresentadas. A diferença entre o oral e o escrito deve ser vincada e as diferenças devem observadas nas aulas. Há um grande número de casos em que se deve prestar atenção às ocorrências que se parecem com interferências linguísticas pois deve reconhecer-se que, muitos alunos não têm o Português como sua língua materna, isto é, tem-na como língua segunda, uma vez que a escola encontra-se na zona rural e, a sua língua primeira na sua maioria é Mumuila.

O nível apresentado pelos alunos revela, indubitavelmente, uma qualidade de aquisição e ensino bastante deficientes. Os problemas apresentados ao longo deste trabalho fazem crer que há muitas dificuldades “externas ao processo de ensino-aprendizagem” que devem ser resolvidas para melhorar o ensino no seu todo.

Algumas marcas de oralidade encontradas podem servir para ver o estado da situação em termos da fraca aprendizagem ou falha de estratégias, pois parecem-nos que os professores têm necessidade de prestar mais atenção aos alunos e às particularidades individuais, para além das mais gerais e comuns e fazer diagnósticos em todas as turmas para perceber quais as estratégias a executar, no sentido da convergência em contexto da linguagem oral e escrita. Os alunos têm necessidade de conhecer as regras de pronúncia e da ortografia e consolidar esse conhecimento para minimizar as dificuldades apresentadas.

Os alunos cometem muitas marcas de oralidades na escrita, provavelmente lêem pouco ou os professores recomendam poucas actividades de leituras na escola como, trabalhos para casa (TPC). E para dominar ou aperfeiçoar a sua autocorreção tanto a nível da pronúncia e escrita, os alunos têm de realizar sobre a

escrita que produzem uma série de acções semelhantes às que realizam sobre o objecto físico, isto é, têm de descobrir como, porquê e em que situações a fala e a escrita funciona.

Portanto, as marcas de oralidade encontradas dão uma ideia das dificuldades dos alunos no que se refere aos aspectos apresentados. A tipologia de análise usada neste trabalho pode servir para chamar a atenção dos professores e agentes da educação para os problemas encontrados e para o trabalho que se deve realizar da parte dos professores, alunos e encarregados de educação. Também torna-se necessário aplicar outras tipologias de aprendizagem para verificar outras dificuldades não observadas neste trabalho. Isto é necessário para servir de diagnóstico à situação do ensino a esse nível, no sentido de se traçarem estratégias adequadas para minimizar os problemas apresentados.

## **BIBLIOGRAFIA**

- ADAMOLI, M. (2006). Aquisição dos ditongos orais mediais na escrita infantil: uma discussão entre ortografia e fonologia. Pelotas: U. F. P.
- ADRIANO, P. (2015). A crise Normativa do Português em Angola. Luanda: Mayamba.
- AGUIAR, M. T., & ANA, E. (2011). Os caminhos entre a fala e a escrita- Um percurso da fonaudiologia pelos géneros textuais. São Paulo: Pulso Editorial.
- AZEVEDO, F. (2000). Ensinar e aprender a Escrever Através e para além do erro. Lisboa: Porto Editora.
- AZEVEDO, F. (2010). Metodologia da Língua Portuguesa. Lisboa: Plural Editores.
- BARONA, A. (2005). A influência da urbanização na fala de informantes rurais. São Paulo: UNESP-RUF.
- BISOL, L. (1981). Harmonização vocálica: uma regra variável. Rio de Janeiro: U. F. R. J.
- BÓLEO, P. (1943). Brasileirismo: problemas de métodos. Coimbra: Coimbra.
- BORTONI-RICARD, S. (2004). Educação em Língua Materna: a Sociologia na Sala de aulas. São Paulo: Parábola Editorial.
- BOURDIEU, P. (1996). A economia das Trocas Linguísticas: o que falar quer dizer. São Paulo: Editora da USP.
- CABRAL, L. (2002). O papel da Língua Portuguesa para o enriquecimento da cultura Geral. Lubango: Isced.
- CABREIRA, S. H. (1996). A monotongação dos ditongos orais decrescentes . Porto Alegre: PUCRS.
- CAGLIARI. (1993). A leitura e escrita na escola e os desafios actuais. Campinas: Mercado.
- CAGLIARI, M., & CAGLIARI, C. (1997). " na Escola e na Vida" In Diante das Letras a escrita na Alfabetização. Campinas: Mercado.

CALLAU, D. I. (1979). Variação e distribuição da variante na fala urbana culta no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: U. F. R. J. CÂMARA Jr, J. M. (1991). Manual de expressão oral e escrita (11ª edição ed.). Petrópolis: Vozes.

CÂMARA, J. J. (2006). Estrutura da Língua Portuguesa (38ª edição. ed.). Petrópolis: Vozes.

CAPILA, A. (2013). As vertentes da Oralidade, leitura, escrita gramática. Lubango: Isced.

CAPISTRANO, C. C. (2007). Segmentação da escrita infantil. São Paulo: Martins Fontes.

CARDOSO, C. J. (2000). Da oralidade à escrita: produção do texto narrativo no contexto escolar. Cuiabá: U.F. M. T./ MEC.

CARRAHER, F. H. (1986). Exploração sobre o desenvolvimento da ortografia do Português. São Paulo: SE/CEHV.

CHAMBERS, J. R. (1995). Sociolinguistic Theory. Oxford: Blackwell Publishers.

CINTRA, C. (1984). Nova Gramática do Português Contemporâneo. Lisboa: João Sá da Costa.

COSTA, V., & MARIA., G. (1991). Redacção e textualidade. São Paulo: Martins Fontes.

CRISTÓFARO, S. T. (1996). Fonologia: por uma análise integral à morfologia e a sintaxe. Belo Horizonte: Fale/ UFMG.

CUNHA, A. P. (2004). A hipo e a hipersegmentação nos dados de aquisição de escrita: um estudo sobre a influência da prosódia. Pelotas: UFPEL Pelotas.

DALIA, D., JÚLIA, C., & CORDAS, M. (2007). Em Português? Claro! Resposta Breves perguntas frequentemente sobre os usos da Língua. Portugal: Porto Editora.

DIRINGER, D. (1971). A escrita. Lisboa: UFPEL.

EDITE, E., MARIA, S., & MARIA, L. (2013). Saber Escrever- Saber Falar. Lisboa: Dom Quixote.

ESTRELA, S., & LEITÃO, J. (2013). Saber Escrever, Saber falar. Lisboa: Dom Quixote.

- FARACO, A. (1992). A escrita e Alfabetização. São Paulo: Contexto.
- FARACO, L. A., & LÚCIA. (2005). Oralidade e escrita perspectivas par a ensino de Língua materna (5ª edição ed.). São Paulo: Cortez.
- FARIA, T. (1996). Introdução à Linguística Geral e Moderna. Lisboa: Editora Caminho.
- FÁTIMA, T. (1999). O meio Sócio-Cultural e a sua influência sobre aprendizagem. Lubango: Isced.
- FÁVERO, & LOPES, L. (2003). Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino da língua materna. São Paulo: Cortez.
- FERAZ, J. (2006). O ensino do Língua Materna. Lisboa: Editorial Caminho S. A.
- FERREIRO, E., & TEBEROSKY, A. (1987). A Psicogénese da Língua Escrita. Porto Alegre: Artmed.
- GARCIA, D. (2009). Um olhar sociolinguístico para o erro ortográfico a mais do VI congresso internacional de educação. São Leopoldo: Casa Beira.
- GENERRE, M. (1985). Linguagem, escrita e poder. São Pulo: Martins Fontes.
- GERALDO, J. W. (2002). O texto na sala de aula. São Paulo: Ática.
- GOMES, A. (2006). Ortografia para todos. Para (ensinar) escrever sem erros. Portugal: Porto Editora.
- GOMES, A., & CAVACAS, F. (2005). Escutar Falar-Oralidade. Lisboa: Editora Clássica.
- GOMES, L. F. (2011). Hipertexto no cotidiano escolar. S. Paulo: Cortez.
- JACINTO, L. (2003). Estudo sobre a situação do ensino do Português no III nível. Lubango: Isced.
- KATO, A., & MARY. (2002). Gramática do Português falado (Vol. v volume). São Paulo: Unicamp.
- KATO, M. (1986). No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática.

KOCH, E., & ELIAS. (2011). Ler e Escrever textos-estratégias de produção textual. São Paulo: Editora Contexto.

KOCHI, I., VILLAÇA, E., & VANDA, M. (2011). Estratégias de produção textual. São Paulo: Editora contexto.

LENI, V. (2007). A escrita dos alunos do ensino fundamental. Rio de Janeiro: U. E L. L.

LÉVY, P. (1996). O que é virtual. Rio de Janeiro: Editora 34.

LIMA, J. D. (1992). Difusão Lexical na vibrante final. Rio de Janeiro: U. F. R. J.

LUZIO, E. R., & RODRIGUES, M. L. (s.d.). Marcas da Oralidades nos textos escritos. Disponível em ([http://www.urbinadeletras.com.br/exibelotexto.pht?cod=35680&cat=\(artigos\)](http://www.urbinadeletras.com.br/exibelotexto.pht?cod=35680&cat=(artigos))). Acesso em 16/05/018.

MACAI, D. (1987). A discordância entre a sintaxe da língua falada e a da língua escrita como uma das causas do baixo aproveitamento em Português. Lubango: Isced.

MANUEL, C., JOÃO, A., & LIUDA. (2010). Análise de erros ortográficos em produções de alunos da 11ª classe IMELUB. Lubango: Isced.

MARCUSCHI, A. (2010). Da fala para escrita-atividade de retextualização. São Paulo: Cortez.

MARCUSCHI, L., & DIONÍSIO, P. (2007). A fala e a escrita. São Paulo: s/e.

MARCUSHI. (2000). Géneros Digitais como material didáctico nas aulas de Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: UFA.

MARCUSHI. (2003). Géneros textuais - Definição e funcionalidade. Rio de Janeiro: Lucerna.

MARCUSHI, & ANTÓNIO, L. (1993). Análise de convenção. São Paulo: Ática.

MASSINI, & CAGLIARI, G. O. (2001). O texto na Alfabetização: coesão e coerência. Campinas: Mercado de Letras.

MIRANDA, A. R. (2008). Aquisição ortográfica das vogais do Português: relação com a fonologia e a morfologia. Lisboa: U. F.S. M.

MOLLICA, M. C., & BRAGA, M. L. (2003). Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação. São Paulo: Contexto.

MONARETTO, V. N. (2000). O apagamento da vibrante pós-vocálico nas capitais do Sul do Brasil. Porto Alegre: Letras de Hoje.

MORAIS, A. G. (2003). Ortografia: ensinar aprender. São Paulo: Ática.

Moreira, L. L. (2015). Análise dos textos escritos produzidos por alunos da 7ª classe em Angola e proposta de remediação de erros. Lisboa: F. C. S. H.

NAMBALO, H., CHIENGO, O., & BAPTISTA, S. (2013). O erro ortográfico no texto produzido pelos alunos da 10ª classe. Lubango: Isced.

NASCIMENTO, Z., & PINTO, C. ((s/n)). Dinâmica da escrita como escrever com êxito (4ª edição ed.). Lisboa: Plátano Editora.

PAIVA, M. C. (2009). Sus pressão das semivogais nos ditongos decrescentes. Coimbra: Coimbra.

PARÂMETROS, C. (1998). Terceiro e quarto ciclo do ensino Fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEEFF.

PERENI, M. (2004). Os dois mundo da expressão Linguística. In: A língua do Brasil amanhã e outros mistérios. São Paulo: Parábola Editorial.

PERENI, M. A. (2003). Gramática Descritiva do Português. S. Paulo: Ática.

PETTER, M. (2005). Linguagem, Língua e Linguística. São Paulo: Contexto.

PINTO, J. (2007). Gramática do Português Para Todos (1ª edição ed.). Lisboa: Plátano Editora.

PINTO, J., & LOPES, M. (2011). Gramática do Português Moderno (13ª edição ed.). Lisboa: Plátano Editora.

POSSENTI. (2002). O drama da escrita. Curitiba: Criar edições.

POSSENTI, S. (1997). Por que (não) Ensinar a Gramática na Escola. Campinas: Mercado de Letras.

QUEDNAU, A. (1993). A Lateral Pós-vocálico no Português Gaúcho: análise variacionista e representação não linear. Porto Alegre: UFRGS.

- REBELOS, S. (1993). Dificuldade da Leitura e da escrita em alunos do ensino básico (1ª edição ed.). Lisboa: Lisboa a S. S. A.
- REGINA, O. M., & MARIA, S. (2014). Influência da oralidade nos erros ortográficos dos alunos da escola de educação básica. São Paulo: Parábola Editora.
- ROCHA, T. (2010). Assim é que é falar! Perguntas, Respostas e Regras sobre o Português falado e escrito (1ª edição ed.). Portugal: Grupo Planeta.
- SANTOS, I., SANTOS, L., ROSALES, M., & NUNES, L. (2008). Propostas de estratégias Metodológicas para a superação dos erros. Lubango: ISCED.
- SAUSSURE, F. (2001). Curso de Linguística Geral. São Paulo: Actual Editora.
- SCHERRE, M. M. (1998). Padrões Sociolinguísticos: análise de fenómenos variáveis do Português falado na cidade do Rio de Janeiro. (2ª edição ed.). Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- SCHWANDT, L. C. (2002). A regra variável de harmonização vocálica. Porto Alegre: PUERS.
- SILVA, D. E. (2001). A repetição em narrativa: do oral ao escrito. Brasília: Universidade do Brasil.
- SILVA, G. M. (1998). Actuação das Variáveis Sociais na Supressão das Semi-vogais anteriores nos ditongos decrescentes. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro.
- SIMÕES, D. (2006.). Consideração sobre a fala e a escrita: fonologia em nove chaves. São Paulo.: Parábora Editorial.
- SOARES, M. (2006). Alfabetização e Letramento. São Paula: Contexto.
- TARALLO, F. A. (1985). A pesquisa sociolinguística. São Paulo: Ática.
- TASCA, M. (2002). Interferência da Língua falada na escrita das séries inicia: o papel de factores sociais. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- VARELA, N. (1993). Na aquisição da escrita ocorrem processos similares aos da fala? Porto Alegre: PUCRS.
- VIEIRA, A., KONDJA, J., & KAMBUTA, J. (2015). Influência da Linguagem oral na produção de textos escritos dos alunos. Lubango: ISCED.

VIEIRA, R. C. (2005). A influência da oralidade na produção da escrita de alunos do ensino fundamental de uma escola pública. Rio de Janeiro: Rio de Janeiro.

ZORZI. (2008). Caracterização dos erros ortográficos em crianças com transtornos de aprendizagem. São Paulo: Campinas.

ZORZI, L. (1998). Aprender a escrever: apropriação do sistema ortográfico. Porto Alegre: Artmed.

ZORZI, L. (2003). Aprendizagem e distúrbio da linguagem escrita: Questões clínicas e educacionais. Porto Alegre: Artmed.