



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS
MESTRADO EM LETRAS – PPGL

INTERFERÊNCIA DA FALA NA ESCRITA DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO
Descrição e análise de usos de Monotongação e de Apagamento do [R] final

MANAUS
2017



MARIA DO PERPÉTUO SOCORRO CONCEIÇÃO DA SILVA

INTERFERÊNCIA DA FALA NA ESCRITA DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO
Descrição e análise de usos de Monotongação e de Apagamento do [R] final

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, para a obtenção do grau de Mestre em Linguística.
Orientadora: Professora Dra. Maria Sandra Campos

MANAUS

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

S586i Silva, Maria do Perpétuo Socorro Conceição da
Interferência da fala na escrita de alunos do ensino médio:
descrição e análise de usos de monotongação e de apagamento do
[R] final / Maria do Perpétuo Socorro Conceição da Silva. 2017
163 f.: il. color; 31 cm.

Orientadora: Maria Sandra Campos
Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do
Amazonas.

1. Fala e escrita. 2. Variação linguística. 3. Monotongação. 4.
Apagamento do [R] final. I. Campos, Maria Sandra II. Universidade
Federal do Amazonas III. Título

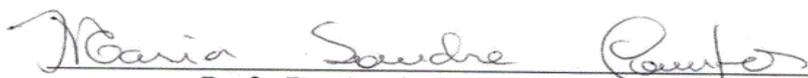
DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Universidade Federal do Amazonas
Programa de Pós-Graduação em Letras

Maria do Perpétuo Socorro Conceição da Silva

**“INTERFERÊNCIA DA FALA NA ESCRITA DE ALUNOS DO
ENSINO MÉDIO: Descrição e análise de usos de Monotongação e de
Apagamento do [R] final”**

Banca Examinadora:



Profa. Dra. Maria Sandra Campos - **Orientadora**
Universidade Federal do Amazonas - UFAM

2017



Profa. Dra. Silvana de Andrade Martins - **Membro**
Universidade do Estado do Amazonas - UEA

Profa. Dra. Fernanda Dias de Los Rios Mendonça - **Membro**
Universidade Federal do Amazonas - UFAM

Profa. Dra. Maria Cecília Mollica - **Suplente**
Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ



Profa. Dra. Maria Luiza de Carvalho Cruz Cardoso - **Suplente**
Universidade Federal do Amazonas - UFAM

A Deus, fonte suprema do Amor e da Sabedoria que, atendendo aos meus anseios, me deu forças para enfrentar as tormentas do destino. Aos meus saudosos pais, Francisco e Glória, minha eterna gratidão pelo incentivo ao estudo. À Sandrine, João Victor e Anna Luísa, a quem além do amor sem limite, devo sempre dar exemplo.

AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte de Amor maior, por sua presença nos momentos de angústias, pelo consolo em minha alma e por me iluminar nas horas mais difíceis ao longo deste trabalho.

À Professora Dra. Maria Sandra Campos, por ter acolhido a ideia deste trabalho desde o início, pelo saber compartilhado e pelo profissionalismo ético com que conduziu o processo de orientação. Obrigada também pela paciência, compreensão e atenção durante este período de caminhada.

Às Professoras Silvana Andrade Martins e Maria Luíza de Carvalho Cruz pela colaboração e sugestões oferecidas tanto na Banca de Qualificação, quanto na defesa desta Dissertação.

Aos professores do PPGL, especialmente, ao Professor Dr. Orlando Azevedo e à Professora Dra. Marta Monteiro, pela atenção de sempre.

À Angélica Gonçalves de Lima Castro, secretária do PPGL, pela atenção, presteza e delicadeza com que sempre me atendeu.

Aos Professores doutores Maria Francisca Morais de Lima e Aldenir de Carvalho Caetano, colegas de trabalho, pelo apoio desde minha aprovação até o final deste Mestrado.

Ao professor Dr. Simon Alexis Ramos Tortolero, pelo exemplo de perseverança, bem como pela amizade, carinho e atenção.

Aos meus colegas de Mestrado, Josibel, Carol, Regina, Kellen, Marcondes, Solano, Dorotea, Anne, Dani Gonzaga, Ricardo, Francisco e Dani Branquinho pelo companheirismo e amizade.

À Lygia, amiga de mestrado que levarei para a vida toda. Tua amizade tem um valor inestimável para mim.

Aos meus filhos Sandrine e João Victor pela compreensão em minhas ausências e pelas palavras de conforto na finalização de cada etapa deste mestrado.

A minha neta Anna Luísa pela alegria da esperança em dias melhores.

Aos meus saudosos pais, Francisco e Glorinha pela minha formação como ser humano e por me fazerem compreender desde cedo o valor da educação e do conhecimento.

Aos meus irmãos Harlem Ney, Cléia, Cleny e Ruth pelo laço de amor que nos une.

A minha querida amiga Antonia Martins pelo seu carinho e apoio incontestes, principalmente nas traduções. A tua amizade foi um dos melhores presentes que ganhei no Mestrado.

A minha amiga-irmã Regina Célia e seu esposo Florismar, presente de Deus em minha vida. Sem o apoio de vocês, com certeza, tudo seria mais difícil.

À Yara Diniz, amiga mais que especial, pela lealdade e companheirismo.

A minha irmã Raimunda Ney, seu esposo Jucelino e Emily por compreenderem meu distanciamento durante este período de reclusão.

Ao amigo Valdeli Tavares Campos, pelo carinho e apoio de sempre.

Ao amigo Antonio Vianez da Costa pela atenção e troca de saberes.

Por fim, e não menos importante, agradeço a todos os alunos participantes desta pesquisa, que gentilmente se dispuseram a colaborar comigo na constituição deste estudo. A vocês, minha eterna gratidão.

“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”.

Paulo Freire. Pedagogia da autonomia. 2003, p. 29

RESUMO

O estudo que ora apresentamos versa sobre o uso dos fenômenos de monotongação dos ditongos [ey] e [ow], bem como do apagamento do [R] em final de vocábulo, em 292 textos escritos por alunos do ensino médio do Instituto Federal de educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – Campus Manaus Zona Leste. À luz da Sociolinguística laboviana e, deste modo, considerando a língua como resultante das interações sociais, o presente trabalho tenta descrever e analisar o papel dos fatores sociais nos fenômenos investigados, principalmente, o papel social da escola no processo de aquisição da modalidade escrita da língua, que em certos casos, diverge da modalidade falada pelo aluno. Além disso, visa descrever e analisar ainda, como os contextos linguísticos que favorecem a variação na fala, principalmente os que se referem aos fenômenos aqui investigados, podem estar presentes na escrita dos alunos supramencionados, contribuindo para uma possível influência da fala na escrita destes educandos. Deste modo, controlamos duas variáveis sociais (nível escolar e gênero/sexo) nos três fenômenos estudados. Quanto às variáveis linguísticas, na análise referente à monotongação do ditongo [ey], controlamos a variável modo de articulação do segmento seguinte por meio dos fatores de tepe [r], fricativa palatal surda [ʃ] e fricativa palatal sonora [ʒ]. Na análise do ditongo [ow], controlamos a variável ponto de articulação do contexto fonológico seguinte, considerando os fatores: a) oclusiva labial [p, b, v], b) tepe [r], c) coronal, menos tepe [t, s], d) dorsal [k], e) final absoluto. No que se refere à análise do fenômeno realização zero [Ø] do segmento consonantal [R] controlamos as variáveis: a) extensão do vocábulo, b) contexto precedente, c) contexto subsequente, d) Ponto de articulação do segmento subsequente, e) classe morfológica do vocábulo. Os resultados alcançados na pesquisa sugerem que, na escrita, os fenômenos investigados são pouco produtivos e, à medida que os alunos avançam nas séries do ensino médio, eles tendem a diminuir, evidenciando, deste modo, o papel decisivo da escola como lugar de manutenção do padrão linguístico.

PALAVRAS-CHAVE: Fala e escrita; Variação linguística; Monotongação e apagamento do [R] em final de vocábulo.

ABSTRACT

The present study deals with the use of the Monophthongization phenomena of the diphthongs [ey] and [ow], as well as the erasure of the [R] at the end of the word in 292 texts written by high school students of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Amazonas. Concerned to the Labovian Sociolinguistics and, thus, considering a language as a result of social interactions, this paper attempts to describe and analyzes the role of social factors in the investigated phenomena, mainly the social role of the school in the process of acquiring the written language modality, which in certain cases, diverges from students spoken modality. In addition, it aims to describe and analyze how the linguistic contexts which favor a variation in speech, especially those that refer to the investigated phenomena here, may be present in the writing of the above mentioned students, contributing to a possible influence of speech in the writing of these students. In this way, we control two social variables (school grade and gender/sex) in the three phenomena studied. As for the linguistic variables, the analysis referring to the monophthongization of the diphthong [ey], we control the variable mode of articulation of the following segment by means of tap factor [ɾ], voiceless palatal fricative [ç] and voiced palatal fricative [ʒ]. Analyzing the diphthong [ow], we control the variable point of articulation in the following phonological context, considering the factors: a) lip occlusive [p, b, v], b) tap [ɾ], c) coronal, less tap [t, s], d) dorsal [k], e) absolute end. Regarding the analysis of the phenomenon zero realization [Ø] of the consonantal segment [R] we control the following variables: a) Extension of the word, b) Preview context, c) Subsequent context, d) Point of articulation of the subsequent segment, e) Morphological class of the word. The obtained results in the research suggest that, in writing, the investigated phenomena are not very productive and, as students progress in the high school series, they tend to decrease, thus evidencing the decisive role of the school as a place of maintenance of the linguistic form.

KEYWORDS: Speech and writing; Linguistic variation; Monophthongization and erasure of [R] in end of word.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dicotomias estritas	27
Quadro 2 – Dicotomia parcial	28
Quadro 3 – Visão culturalista	29
Quadro 4 – A perspectiva variacionista.....	31
Quadro 5 – A perspectiva sociointeracionista	32
Quadro 6 – Ditongos decrescentes no latim clássico	75
Quadro 7 – Processos de transformação dos ditongos	77
Quadro 8 – Ditongos crescentes	78
Quadro 9 – Ditongos decrescentes	79
Quadro 10 – Demonstrativo de alunos por turma e série	112
Quadro 11 – Estratificação do <i>corpus</i>	114

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Dados gerais do <i>corpus</i>	121
Tabela 2 – Variável nível escolar para o ditongo [ey].....	124
Tabela 3 – Variável contexto linguístico seguinte para o ditongo [ey]	125
Tabela 4 – Variável gênero/sexo para o ditongo [ey].....	127
Tabela 5 – Variável contexto fonológico seguinte para o ditongo [ow]	128
Tabela 6 – Variável nível escolar para o ditongo [ow].....	130
Tabela 7 – Variável gênero/sexo para o ditongo [ow].....	132
Tabela 8 – Variável extensão do vocábulo para a consoante [R].....	133
Tabela 9 – Variável contexto precedente para a consoante para a consoante [R].....	135
Tabela 10 – Variável contexto subsequente para a consoante [R]	136
Tabela 11 – Variável ponto de articulação do segmento subsequente para a consoante [R]	138
Tabela 12 – Variável classe morfológica para a consoante [R]	139
Tabela 13 – Variável nível escolar para a consoante [R]	141
Tabela 14 – Variável gênero/sexo para a consoante [R]	142

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Dados gerais do <i>corpus</i>	122
Gráfico 2 – Variável nível escolar para o ditongo [ey]	125
Gráfico 3 – Variável contexto linguístico seguinte para o ditongo [ey].....	126
Gráfico 4 – Variável gênero/sexo para o ditongo [ey]	127
Gráfico 5 – Variável contexto fonológico seguinte para o ditongo [ow]	130
Gráfico 6 – Variável nível escolar para o ditongo [ow]	131
Gráfico 7 – Variável gênero/sexo para o ditongo [ow]	132
Gráfico 8 – Variável extensão do vocábulo para a consoante [R].....	134
Gráfico 9 – Variável contexto precedente para a consoante [R]	136
Gráfico 10 – Variável contexto subsequente para a consoante [R]	137
Gráfico 11 – Variável ponto de articulação do segmento subsequente para a consoante [R]	139
Gráfico 12 – Variável classe morfológica para a consoante [R]	141
Gráfico 13 – Variável nível escolar para a consoante [R].....	143
Gráfico 14 – Variável gênero/sexo para a consoante [R].....	142

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS, SÍMBOLOS E SINAIS

Apud = indica fonte de uma citação indireta

CVC= consoante+vogal+consoante

CV= consoante+vogal

CCV = consoante+consoante+vogal

Et al.= e outros

L= linha

LUAL = língua usada em Alagoas.

NURC = Norma urbana culta.

VCV = vogal+consoante+vogal.

VARSUL = Variação linguística no Sul do Brasil.

VALPB = Variação linguística no estado da Paraíba.

~ = símbolo usado para indicar alternância de fonema.

[] = indica uso de um fone da língua.

// = indica uso de um fonema.

% = usado em resultados que envolvem porcentagem.

¥ = símbolo de moeda chinesa e japonesa.

™ = geralmente é usado para indicar marcas comerciais não registradas.

© = símbolo que representa uma marca registrada ou protegida por direitos autorais.

@ = denominado arroba, é hoje muito utilizado na informática.

// = componente de uma URL (Localizador Uniforme de Recurso)

ɾ = símbolo fonético que representa a vibrante simples alveolar

ʃ = símbolo que representa a fricativa palatal surda. Ex.: peixe.

ʒ = símbolo que representa a fricativa palatal sonora. Ex.: queijo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
1 FALA E ESCRITA	24
1.1 REFLEXÕES ACERCA DA FALA E DA ESCRITA.....	24
1.2 A FALA NO CONTEXTO DOS ESTUDOS LINGUÍSTICOS	36
1.3 O PAPEL DA FALA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	40
1.4 A ESCRITA: CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	43
1.4.1 A escrita na perspectiva histórica.....	46
1.4.2 A escrita alfabética e as motivações do sistema ortográfico da língua portuguesa.....	51
1.4.3 A escrita no cotidiano escolar	55
2 ASPECTOS SOCIOLINGUÍSTICOS E FONÉTICO-FONOLÓGICOS	59
2.1 O DOMÍNIO SOCIOLINGUÍSTICO: ORIGEM, <i>STATUS</i> E EVOLUÇÃO	59
2.2 TÓPICOS DA SOCIOLINGUÍSTICA VARIACIONISTA: VARIEDADES, VARIANTES E VARIÁVEIS LINGUÍSTICAS	66
2.3 A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E SUA RELAÇÃO COM A ESCRITA	69
3 OS FENÔMENOS EM ESTUDO	73
3.1 OS DITONGOS: BREVES CONSIDERAÇÕES.....	73
3.2 A MONOTONGAÇÃO DOS DITONGOS [EY] E [OW]	83
3.3 A CONSOANTE ERRE E SUAS FORMAS DE REALIZAÇÃO	94
3.4 O APAGAMENTO DO [R].....	100
4 O CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA	108
4.1 O LOCAL DA PESQUISA	108
4.2 OS PARTICIPANTES.....	111
4.3 A COLETA DE DADOS E A CONSTITUIÇÃO DO <i>CORPUS</i>	113
4.4 A ORGANIZAÇÃO DO <i>CORPUS</i>	115
4.5 A CONSTITUIÇÃO DAS VARIÁVEIS.....	116
4.5.1 Variáveis Dependentes.....	116
4.5.1.1 Variável dependente para o ditongo [ey]: supressão da semivogal anterior [y].	116
4.5.1.2 Variável dependente para o ditongo [ow]: supressão da semivogal posterior [w]...	116

4.5.1.3 Variável dependente para o apagamento de [R] em final de vocábulo: manutenção do segmento consonantal [r] ou o seu apagamento [Ø].	116
4.5.2 Variáveis Independentes	117
4.5.2.1 Variáveis linguísticas	118
4.5.2.1.1 Para o ditongo [ey]	118
4.5.2.1.2 Para o ditongo [ow]	118
4.5.2.1.3 Para a realização ou apagamento do [R] em final de vocábulo	119
4.5.2.1.3.1 Extensão do vocábulo.	119
4.5.2.1.3.2 Contexto precedente	120
4.5.2.1.3.3 Contexto subsequente.	120
4.5.2.1.3.4 Ponto de articulação do segmento subsequente	121
4.5.2.1.3.5 Classe morfológica do vocábulo	121
5 ANÁLISE DOS DADOS	122
5.1 A ORGANIZAÇÃO DAS VARIANTES NO <i>CORPUS</i> .	122
5.2 RESULTADOS DA ANÁLISE DA VARIAÇÃO <i>EI ~ E</i>	124
5.2.1 A variável nível escolar	124
5.2.2 A variável contexto linguístico seguinte	126
5.2.3 Variável gênero/sexo	128
5.3 RESULTADOS DA ANÁLISE DA VARIAÇÃO <i>OU ~ O</i>	129
5.3.1 A variável contexto linguístico seguinte	129
5.3.2 Variável nível escolar	131
5.3.3 A variável gênero/sexo	132
5.4 RESULTADOS DA ANÁLISE DAS VARIANTES [R] X [Ø] EM FINAL DE VOCÁBULO	133
5.4.1 Extensão do vocábulo.	134
5.4.2 Contexto precedente	136
5.4.3 O contexto subsequente.	137
5.4.4 O ponto de articulação do segmento subsequente.	138
5.4.5 A classe morfológica do vocábulo	140
5.4.6 Variável nível escolar	142
5.4.7 A variável gênero sexo	144

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	147
REFERÊNCIAS.....	150
APÊNDICE A: Roteiro para a produção textual apresentado aos alunos.....	164

INTRODUÇÃO

Estudiosos da relação fala e escrita como Mollica (2000, 2003), Tasca (2002), Paiva (2014), entre outros, têm observado com certa regularidade em suas pesquisas, que determinados aspectos linguísticos variáveis e próprios da fala são também usados pelos alunos na escrita. Este fenômeno talvez ocorra pelo fato de que, quando escrevemos, trazemos para o texto nossa essência, isto é, nossa história familiar e religiosa, nossa identidade cultural e linguística, enfim, nossa vivência de mundo. De acordo com Baronas e Duarte (2014, p. 156) “[...] quem escreve deixa em seus textos vestígios significativos de seu lugar na sociedade”.

Entretanto, no Brasil, conforme Mattos e Silva (2004), esta questão é incômoda para professores de língua portuguesa que, sem saberem ao certo como lidar com o fenômeno da variação linguística na escola, consideram erro todo e qualquer uso linguístico que não se coadune com o padrão de língua estabelecido pela gramática prescritiva.

Neste sentido, estudos sociolinguísticos, em especial os da corrente variacionista que tratam da variação nas línguas naturais, vêm dando um suporte na compreensão de fatores que restringem ou condicionam o uso de uma ou outra forma variante pelo aluno, e como essa escolha pode se relacionar com a sua representação gráfica. Mesmo assim, enfatiza Tasca (2002, p. 12), “[...] ainda há muito a ser feito para se obter um conhecimento mais realista sobre o uso da língua falada e escrita no Brasil e sobre o tratamento dado ao ensino de Português”.

É preciso, por exemplo, que os professores de língua portuguesa conheçam o funcionamento de sua própria língua, sem perder de vista o seu dinamismo e a sua historicidade. Assim Margotti e Vieira (2006, p. 122) sugerem que os professores compreendam a língua como:

[...] uma realidade heterogênea, cuja variação estrutural no espaço geográfico, na ordem social e em suas funções (da língua) está em grande parte relacionada à história, às crenças e aos valores culturais e ideológicos da comunidade que a fala: relações de prestígio e poder, posição social e orientação cultural do falante.

Esta perspectiva, além de outras contribuições, possibilitará a redução do preconceito linguístico nas escolas, bem como poderá ajudar a fomentar a efetivação de uma pedagogia culturalmente sensível¹.

Tradicionalmente, a escrita sempre gozou de supremacia em relação à fala. De acordo com Tasca (2006, p. 185) “[...] tal como a língua, a escrita foi historicamente entendida como um sistema estável, em oposição à fala, de natureza instável. Desse modo, a concretização ideal da língua seria efetuada quase sempre na escrita e nunca na fala”.

Esta visão, além de distante da realidade linguística do aluno, é preconceituosa e simplista. Na concepção de Marcuschi e Dionísio (2007, p. 08), a língua deve ser estudada com base em seus usos, em condições reais e não triviais da vida cotidiana. Além disto, enfatizam os autores, fala e escrita devem ser entendidas como modalidades de um mesmo sistema linguístico, onde não constituem reflexo uma da outra, mas também não chegam a constituir sistemas dicotômicos. São, como bem nos lembra Cagliari (2007, p. 37) “[...] dois usos diferentes, cada qual com suas características próprias, sua vida própria, almejando finalidades específicas”.

Com base nestas reflexões, surgiu o interesse em realizar este estudo que tem como título “Interferência da fala na escrita de alunos do ensino médio: descrição e análise de usos de monotongação e de apagamento do [R] em final de vocábulo”. Esta temática, além de suscitante, vem se coadunar com uma inquietação que temos vivenciado ao longo de nossa profissão como professora de língua portuguesa no ensino médio: o uso de aspectos linguísticos próprios da modalidade falada nos textos escritos por nossos alunos.

Este fato, além de nos incomodar, chama a atenção por se tratar de educandos que estão em média, há mais de oito anos, em contato direto com a escrita. Estudiosos como Kato (1990), Tasca (2002), Mollica (2003), Bortoni-Ricardo (2005), Hora (2006) entre outros, afirmam que é comum este tipo de ocorrência entre alunos das séries iniciais do ensino fundamental, mas, à medida que o discente avança em seus estudos, estes usos vão se reduzindo.

Antes de termos contato com as teorias que versam sobre variação linguística e com estudos sobre oralidade e escrita, atribuíamos estas questões apenas ao desconhecimento das normas gramaticais da escrita por parte do educando. Mais tarde, com leituras na área de

¹ Conforme Bortoni-Ricardo (2005, p. 118), uma pedagogia culturalmente sensível é um tipo de esforço especial empreendido pela escola, a fim de reduzir os problemas de comunicação entre professores e alunos, de desenvolver a confiança e impedir a gênese de conflito que se move rapidamente para além das dificuldades de comunicação, transformando-se em lutas amargas de trocas de identidade negativas entre alguns alunos e seus professores.

Sociolinguística, Linguística Textual, Fonética e Fonologia entre outras, passamos a compreender que o processo de aprendizagem da escrita envolve fatores diversos que vão muito além de codificar sons em letras, tomando a escrita como uma transcrição da oralidade.

Quando iniciamos nossos estudos no mestrado, decidimos que seria um momento adequado para estudar essas questões, seja por que elas sempre nos inquietaram, seja pela oportunidade de tentar compreender o referido fenômeno.

Por se tratar de um tema abrangente, já que a influência da oralidade na escrita pode ocorrer em diferentes níveis linguísticos, a saber: o fonético-fonológico, o morfossintático ou o semântico-pragmático e, considerando o tempo determinado para a realização deste estudo, resolvemos fazer um recorte e nos deter especificamente, nos aspectos fonético-fonológicos relacionados aos fenômenos da monotongação dos ditongos decrescentes [ey] em [e], [ow] em [o] e do apagamento do [R] em final de vocábulo. A monotongação dos referidos ditongos, conforme Mollica (2000, p. 53) é um fenômeno observável na língua oral, tanto do ponto de vista sincrônico quanto do ponto de vista diacrônico, e sua ocorrência tende a se transferir à forma gráfica dos educandos. Quanto ao apagamento da vibrante [R], embora possa ocorrer também em contexto medial, como em sorvete -[soøveti], berço - [beəso], entre outros, optamos pelo contexto final por ser de uso muito geral, configurando, de acordo com Dias (2004), um fenômeno esperado na história da mudança natural do idioma. Além disso, Costa (2010) informa que é muito comum encontrar nos textos escritos por alunos do ensino fundamental, palavras em que o erre final não é grafado.

No que se refere à base de sustentação teórica, este estudo concentra-se nas perspectivas de autores que abordam a relação entre fala e escrita, como Costa (2010), Marcuschi (2010, 2007, 2005, 1997, 1986), Fávero *et alii* (2007), Mollica (2000, 2003), Tasca (2002) entre outros, bem como nos pressupostos da Sociolinguística variacionista laboviana, da Sociolinguística educacional e da Fonética e Fonologia.

Deste modo, estabelecemos como objetivo geral neste estudo:

➤ Investigar a interferência da fala na escrita de alunos do ensino médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – Campus Manaus Zona Leste, por meio do uso dos fenômenos de monotongação dos ditongos [ey] ~ [e], [ow] ~ [o] e do apagamento do [R] em final de vocábulo, nos textos produzidos por estes alunos.

Como objetivos específicos, foram definidos:

- Identificar a ocorrência dos fenômenos de monotongação dos ditongos [ey] e [ow] bem como do apagamento do [R] final nos textos escritos pelos alunos investigados;
- Quantificar os fenômenos encontrados nos referidos textos estudados;
- Verificar que fatores linguísticos e sociais podem favorecer ou não à ocorrência de tais fenômenos na escrita dos participantes;
- Analisar as ocorrências referentes aos fenômenos estudados à luz das teorias que tratam da relação entre fala e escrita, bem como da Sociolinguística variacionista, da Sociolinguística educacional e da Fonética e Fonologia.
- Descrever os resultados apontados a partir da análise das variáveis selecionadas para esta investigação.

Considerando a afirmação de Matos e Silva (2002, p. 59) de que “[...] determinados processos fonético-fonológicos como os de monotongação e apagamento do [R] são bastante frequentes na fala de boa parte de brasileiros, com resultados que atestam quase sua categoricidade,” supomos também que estes fenômenos estejam repercutindo na escrita de nossos discentes do ensino médio.

Deste modo, os objetivos apresentados pretendem pôr à prova as seguintes hipóteses:

- À medida que os discentes do ensino médio avançam em sua escolarização, tendem a diminuir em sua escrita os índices de monotongação dos ditongos [ey] e [ow] bem como do apagamento do [R] em final de vocábulo;
- Existe diferença na escrita de meninos e meninas, onde aqueles tendem a escrever de uma forma mais próxima ao nível informal da língua e estas, se aproximam bem mais do nível formal;
- O contexto linguístico de tepe é o que mais influencia na supressão da semivogal [y] do ditongo [ey], enquanto o apagamento da semivogal [w] do ditongo [ow] é mais produtivo em final de palavra.
- Assim como na fala, os verbos são a classe morfológica que mais interfere no apagamento do [R] final.
- Os vocábulos mais extensos são os que geram mais dificuldade na escrita dos alunos, favorecendo o apagamento do [R] no final das palavras.

No que se refere à relevância deste trabalho, entre outros aspectos, está a possibilidade de contribuir com uma forma de ensino-aprendizagem de língua portuguesa que conceba fala e escrita como duas possibilidades de uso da língua que utilizam o mesmo sistema, e deste modo

não devem ser vistas como polos dicotômicos, pois respeitadas as especificidades inerentes a cada uma, no âmbito da linguagem, elas interagem entre si e se complementam. Soma-se a este aspecto, a possibilidade de contribuir com a ampliação dos estudos acerca da variação linguística na escrita, pois ao realizarmos um levantamento bibliográfico nesta área, verificamos existir uma escassez de estudos voltados para o problema em questão, principalmente em nossa região. A maior parte dos trabalhos que encontramos sobre a referida temática na literatura linguística brasileira está mais concentrada a observar a ocorrência destes fenômenos na fala. No âmbito da escrita, são poucas as pesquisas que existem; além disso, estão voltadas, sobretudo, para os níveis de alfabetização e ensino fundamental.

Por isso, pensamos ser salutar refletir sobre os três anos de escolarização do ensino médio, uma vez que é neste período que as aprendizagens são fixadas, que são desenvolvidas habilidades e competência em leitura e escrita para que o aluno atinja sua emancipação no mundo letrado. Não menos importante que isso, é refletir também sobre a prática da escrita e seus modos heterogêneos de constituição e correlação com a língua falada, considerando a relevância destas instâncias em nossa sociedade.

Mediante estas reflexões, esta pesquisa, por suas características, se insere no âmbito do modelo teórico-metodológico da Sociolinguística de cunho variacionista, conhecido também como Sociolinguística Laboviana ou Sociolinguística Quantitativa, e tenta identificar os possíveis contextos linguísticos e sociais que justificam os usos encontrados em relação ao objeto de estudo.

No que se refere a sua estrutura formal, ela se constitui de introdução e cinco capítulos seguidos das considerações finais e das referências, organizados da seguinte forma:

Capítulo 1 – Fala e Escrita: neste capítulo fazemos uma reflexão acerca da relação entre fala e escrita, tentando compreender como estas duas modalidades linguísticas foram concebidas, estudadas e tratadas ao longo da história. Descrevemos também suas especificidades, a relação entre ambas e o papel desempenhado por cada uma delas no âmbito do ensino.

O capítulo 2 tratará de aspectos sociolinguísticos, principalmente aqueles relacionados à Sociolinguística Variacionista. Neste sentido, foca na história dos estudos linguísticos para entendermos o papel da Sociolinguística dentro deste contexto; aborda os principais conceitos teóricos da Sociolinguística Variacionista, bem como a variação linguística e sua relação com a escrita.

No capítulo 3, discorreremos sobre o nosso objeto de estudo, a saber, o fenômeno de monotongação dos ditongos [ey] e [ow] e o apagamento do [R] em final de vocábulo, tentando entender, com base em pesquisas já realizadas, como estes fenômenos se constituem e de que forma se fazem presentes na fala e na escrita. Com o intuito de desenvolver uma compreensão mais abrangente acerca dos referidos processos linguísticos, faremos uma breve abordagem sobre os ditongos e as múltiplas formas de realização do segmento consonantal erre.

O capítulo 4 será destinado à descrição da trajetória metodológica. Aqui serão expostos aspectos relacionados à constituição do *corpus*, ao tratamento dos dados e aos critérios de análise.

No capítulo 5 – análise dos dados – registraremos os resultados da pesquisa obtidos por meio da análise dos dados gerados.

Considerando as limitações inerentes a toda pesquisa, deixamos em aberto a possibilidade de futuros trabalhos nesta área, em que sugerimos verificar se os fenômenos aqui estudados são próprios de alunos da educação básica ou se também se estendem a outros níveis de ensino, em outros âmbitos.

1 FALA E ESCRITA

Entendemos fala e escrita não como dois sistemas antagônicos entre si, mas como duas modalidades de um mesmo sistema linguístico, com especificidades próprias, que apresentam entre si mais semelhanças que diferenças, estabelecendo, portanto, uma relação de complementaridade. Com base neste princípio, este capítulo tratará de aspectos relacionados à fala e à escrita, descrevendo as diferentes perspectivas construídas ao longo da história, suas especificidades, a relação entre ambas as modalidades linguísticas e o papel desempenhado por cada uma delas no âmbito do ensino. Diante deste contexto, faremos também uma abordagem específica sobre a escrita, no intuito de compreender como se dá o funcionamento desta modalidade, principalmente no que se refere à língua portuguesa.

1.1 REFLEXÕES ACERCA DA FALA E DA ESCRITA

De acordo com Fávero et al. (2007, p. 9), embora haja uma produção volumosa de estudos acerca da fala e outra em escala crescente no âmbito da escrita, ainda temos muito a conhecer sobre estas duas modalidades discursivas. Por ser um tema que tem despertado especial interesse em estudiosos tanto da área das ciências humanas, quanto da área das ciências sociais era de se esperar que as características entre fala e escrita já tivessem sido analisadas exaustivamente. Entretanto, ponderam as autoras em lide, o consenso entre os estudiosos no que se refere às convergências destas duas formas de uso linguístico não é um ponto muito pacífico e tem provocado intensos debates ao longo da história. Para Marcuschi e Dionísio (2007, p. 24), “[...] toda a análise da relação entre fala e escrita ficou bastante prejudicada na linguística, em função da ideia de que a fala se dava no âmbito do uso real da língua, o que impedia um estudo sistemático pela enorme variedade”.

A propósito, já na Grécia antiga, os mentores filosóficos elegeram a escrita, principalmente a literária, como o verdadeiro modelo de língua o que lhe atribuiu supremacia em relação à fala, tendo, essencialmente, a função de representá-la. Conforme informa Heine (2006, p. 2), a escrita pautava-se apenas nas obras literárias do passado, sem considerar, desse modo, diferentes manifestações inerentes, tanto à língua oral quanto à escrita.

Em seus escritos, tanto os gregos quanto os povos antigos mostravam uma diferença entre a escrita e a fala, e aquela era considerada um artefato secundário, uma representação desta. Na percepção destes estudiosos, apesar de os sons da voz serem inumeráveis, poderiam ser compreendidos com apenas um pequeno número de letras (DESBORDES, 1996, p. 25). Desta forma, a escrita era considerada representação ou um mero instrumento de transposição da oralidade, ficando restrita apenas ao código, sem nenhuma relação com seus usos.

Neste âmbito, é possível compreender as duas primeiras propriedades dicotômicas, entre fala e escrita em suas formas físicas de manifestação: a fala realiza-se por meio fônico e a escrita, por meio gráfico. Desbordes (1996, p. 28) informa que, no final da Antiguidade, os autores Boécio e Prisciano pensavam ter feito um grande progresso no sentido de separar a fala da escrita ao distinguir letra e pronúncia.

Percebe-se então, que o apego à letra, enquanto forma isolada e representação do oral ultrapassa um longo período da história da humanidade, derivando daí a percepção de que fala e escrita constituem polos distintos com sistemas linguísticos adversos. A língua escrita estaria no papel de simples transcodificação de um sistema ao outro, o da fala. Nesta perspectiva, de acordo com Rey-Debove (1996, p. 75-77): “[...] a prioridade de um dos dois sistemas é fortuita e depende apenas da ordem de aprendizagem, que se manifesta por competências desiguais para o oral e o escrito”. A referida autora observa também que neste caso:

[...] estudam-se os produtos da transcodificação, o transcrito e o oralizado, e insiste-se em assinalar o que não pôde passar diretamente de um sistema para outro como um ‘resto’ que necessita de uma adaptação ao nível do conteúdo. Este restante constitui o cerne da distinção entre o oral e o escrito.

Nas primeiras décadas do século XX, surge a linguística moderna e, segundo Tasca (2002, p. 30) propõe que se inverta a ênfase dada à escrita através da história em favor do aspecto oral da linguagem, uma vez que aquela é secundária em relação a este, tanto no que concerne à origem e evolução, quanto no que diz respeito à intensidade de uso. Neste período, boa parte das pesquisas tinha como objetivo estudar a fala e, quando faziam referência à escrita, consideravam-na independente daquela.

Nesta vertente, de acordo com Fávero et al. (2007, p. 10), vieram trabalhos de vários linguistas entre os quais Sapir - que afirma ser a escrita o simbolismo visual da fala; Bloomfield -

para quem a escrita não é a linguagem, mas uma forma de gravar a linguagem por marcas visíveis e Fillmore, que mesmo em outra vertente, advoga que a comunicação escrita é derivada da norma conversacional face a face.

No Brasil, Mattoso Câmara (2010, p. 11) se integra aos autores supracitados ao afirmar que “[...] a escrita decorre da fala e é secundária em referência a esta”. Também nossas gramáticas parecem enveredar por este mesmo viés visto que não só tratam as relações entre fala e escrita seguindo o paradigma da língua escrita, mas também a elegem como modelo correto de fala.

Como vemos, os estudos realizados durante este período ignoram, de acordo com Tasca (2002, p. 30), a inter-relação que existe entre as duas faces da linguagem, o que torna difícil mostrar, com adequação, as implicações que existem entre ambas.

Com a chegada dos estudos saussurianos, este cenário sofre novas modificações: conforme Marcuschi (2000, p. 2-3), transfere-se a visão da cultura para o sistema, a filologia é substituída, lentamente, pelo estruturalismo linguístico e os estudos diacrônicos saem de cena para a entrada dos sincrônicos. A historicidade perde seu espaço para a sistemicidade. É o apogeu da língua enquanto um sistema de regras, que poderia ser estudada imanentemente, já que teria um determinado grau de estabilidade interna, estruturação e imanência significativa.

Neste contexto prevalecem os estudos no plano descritivo e explicativo das formas, ligados à imanência e autonomia do sistema e se ignora por completo os atores e usuários da língua. Com isto, conforme Marcuschi (2000, p. 2) a fala deixa de ser analisada enquanto fenômeno empírico e situado e passa a ser concebida como constructo social, somatório das individualidades e acima das idiosincrasias, configurando-se como uma modalidade linguística que “[...] não era a fala e sim um ideal de fala ou uma fala idealizada, que também não chegava a ser a escrita”.

A partir da década de oitenta, em contraposição aos estudos que estabeleciam uma dicotomia entre fala e escrita e se centravam exclusivamente no código, surge uma corrente teórica, mais tarde denominada de concepção sociointeracionista, cuja premissa maior é a de que, para se obter uma observação satisfatória das semelhanças e diferenças entre fala e escrita, é necessário levar em conta a distribuição de seus usos na vida cotidiana. Nesta concepção, fala e escrita deixam de competir entre si e passam a ser entendidas como atividades discursivas complementares. Assim, no entendimento de Marcuschi (2010, p. 16) “[...] mais do que uma

simples mudança de perspectiva, isto representa a construção de um novo objeto de análise [...], os usos da língua, pois o que determina a variação linguística em todas as suas manifestações são os usos que fazemos da língua”. Afinal, esclarece o autor, são as formas que se adequam aos usos e não o contrário.

Na tentativa de elucidar melhor como se caracterizam as diversas visões acerca da relação fala e escrita, o referido autor as separa em quatro tendências, conforme a ênfase pré-estabelecida por seus defensores. Deste modo, temos a seguinte classificação: perspectiva das dicotomias, dividida nas vertentes estrita e parcial, tendência fenomenológica de caráter culturalista, perspectiva variacionista e perspectiva sociointeracionista.

A primeira das tendências, a perspectiva das dicotomias, analisa a relação entre fala e escrita estabelecendo uma oposição entre elas e é considerada entre os linguistas a de maior tradição. Segundo Marcuschi (2010, p. 27), esta perspectiva, a rigor, tem matizes bem diferenciados o que leva seus defensores a se dividirem em dois grupos: de um lado estão os que defendem as dicotomias mais polarizadas e visão restrita, entre os quais se incluem, Bernstein, Labov, Halliday (numa primeira fase) e Ochs; e de outro, os que compreendem que as relações entre fala e escrita se dão dentro de um contínuo seja tipológico ou da realidade cognitiva e social, como, Chafe, Tannen, Gumperz, Biber, Blanche-Benveniste e Halliday/Hasan.

No âmbito das dicotomias estritas, fala e escrita são identificadas pelas características que as distanciam e por orientações próprias e excludentes em relação a regras. A escrita tem a condição própria de ser um dispositivo estatal, que deve ser ensinado na escola prioritariamente em seu uso padrão. Neste aspecto, ambas as modalidades, fala e escrita, se encontram em permanente estado de concorrência e são concebidas como sistemas autônomos e independentes. No entendimento do autor em lide “[...] trata-se, no geral, de uma análise que se volta para o código e permanece na imanência do fato linguístico”. Assim, a perspectiva das dicotomias na sua forma mais rigorosa e restritiva, tal qual vista pelos gramáticos, originou o prescritivismo de uma única norma linguística eleita como padrão que está representada na chamada norma culta. É a partir desta norma que, segundo Marcuschi (2010), conhecemos as dicotomias que separam a fala e a escrita em dois blocos antagônicos e com propriedades específicas, tais como as do quadro abaixo:

Quadro 1: Dicotomia estrita

Fala	<i>versus</i>	Escrita
contextualizada		descontextualizada
dependente		autônoma
Implícita		explícita
redundante		condensada
não planejada		planejada
imprecisa		precisa
não normatizada		normatizada
fragmentária		completa

Fonte: Marcuschi (2010, p. 27).

Para o autor supramencionado, estas dicotomias resultam, sobretudo, de uma observação baseada na natureza das condições empíricas de uso da língua e não de características dos textos produzidos. Assim sendo, não esboçam qualquer preocupação com os usos discursivos nem com a produção de textos; aliás, findam contribuindo para que surjam visões distorcidas do próprio fenômeno textual. Ratificando esta ideia, Antunes (2012, p. 35) argumenta que:

[...] não tem sentido a ideia de uma fala apenas como lugar da espontaneidade, do relaxamento, da falta de planejamento e até do descuido em relação às normas da língua padrão nem, por outro lado, a ideia de uma escrita uniforme, invariável, formal e correta, em qualquer circunstância. Tanto a fala quanto a escrita podem variar, podem estar mais planejadas ou menos planejada, podem estar mais, ou menos “cuidadas” em relação à norma padrão, podem ser mais ou menos formais, pois ambas são igualmente dependentes de seu contexto de uso.

Assim, ao analisarmos a relação entre fala e escrita, não devemos estabelecer um marco divisório entre elas, e sim considerar as diferentes condições de produção de ambas e levar em conta como essas diferenças interferem na sua realização concreta.

A vertente parcial da perspectiva dicotômica, conforme Marcuschi (2010), é menos drástica, pois nela fala e escrita são tratadas como representações paralelas da mesma língua, embora continuem autônomas e específicas. Com base na estrutura desta perspectiva, Koch (1997, p. 62) elaborou um esquema que ilustra as mais frequentes diferenças entre fala e escrita

apontadas na literatura e informa que elas continuam a vigorar não apenas nas teorias, mas inclusive na mente das pessoas que cresceram sob tal pensamento. Observemos o quadro a seguir:

Quadro 2: Dicotomia parcial

Fala	Escrita
contextualizada	descontextualizada
implícita	explícita
redundante	condensada
não planejada	planejada
predominância do <i>modus</i> pragmático	predominância do <i>modus</i> sintático
fragmentada	não fragmentada
incompleta	completa
pouco elaborada	elaborada
pouca densidade informacional	densidade informacional
predominância de frases curtas, simples ou coordenadas	predominância de frases complexas com subordinação abundante
pequena frequência de passivas	emprego frequente de passivas
poucas nominalizações	abundância de nominalizações
menor densidade lexical	maior densidade lexical

Fonte: Koch (1997, p. 62)

Neste paralelo, pondera a autora supracitada, nem todas as características são representações de uma ou de outra modalidade e tiveram como parâmetro somente o ideal da escrita padrão, nos moldes da gramática normativa do português europeu.

Este modelo de dicotomia é muito difundido, nos manuais escolares, através das gramáticas pedagógicas. Assim, durante o período escolar, aprende-se que a escrita se diferencia da fala, entre outros aspectos, pelo fato de a primeira estar mais ligada à norma padrão da língua, e a segunda mais à norma não padrão.

De acordo com Marcuschi (2010), a fala nesta perspectiva é considerada o lugar do erro e do caos gramatical e, a escrita, como o lugar da norma e do bom uso da língua. Além disso, essas

descrições não se pautam na interação dos falantes em seus usos discursivos e nem na produção textual, mas tende somente a noções de regras rígidas, voltadas aos signos linguísticos da escrita. Acrescenta-se ainda nesta concepção, a supremacia, a supervalorização da escrita, enquanto elemento de dominação e divisão de grupos de uma sociedade.

A segunda tendência – denominada fenomenológica de caráter culturalista – volta-se muito mais para a natureza da oralidade *versus* escrita, realiza análises, sobretudo de cunho cognitivo, antropológico ou social e desenvolve uma fenomenologia da escrita e seus efeitos na forma de organização e produção do conhecimento (MARCUSCHI, 2010, p. 28).

Tem como foco principal, identificar as mudanças operadas nas sociedades em que se introduziu o sistema da escrita. Seus principais representantes, conforme o referido teórico, são Walter Ong, Jack Godoy, Sylvia Scribner e David Olson (nos seus primeiros trabalhos, em 1977).

Ainda, de acordo com o autor mencionado, as principais características desta visão poderiam ser resumidas nas oposições sugeridas conforme quadro abaixo.

Quadro 3: Visão culturalista

Cultura oral	<i>versus</i>	Cultura letrada
pensamento concreto		pensamento abstrato
raciocínio prático		raciocínio lógico
atividade artesanal		atividade tecnológica
cultivo da tradição		inovação constante
ritualismo		analiticidade

Fonte: Marcuschi (2010, p. 29)

Esta tendência é pouco adequada para a observação dos fatos da língua, enfatiza o autor em lide. Ele ainda intensifica suas críticas acrescentando que ela também não deixa de ser restrita, porque desprestigia a oralidade e supervaloriza a escrita e, portanto, os textos produzidos pelo homem letrado. Desta forma, embora concorde que a escrita tenha fomentado imensas vantagens e consideráveis avanços para as sociedades que a adotaram, Marcuschi (2010, p. 29) ressalta que “[...] é forçoso admitir que ela não possui algum valor intrínseco absoluto”. Em outras palavras, isto significa que a escrita pura e simplesmente não faz com que alguém seja mais inteligente, ou ainda, que uma sociedade seja mais civilizada e que os povos que não a

adotam sejam mais ignorantes e, por isso, inferiores. A descontextualização que a escrita favorece em relação ao conteúdo da mensagem não é capaz, por si só, de acelerar o desenvolvimento mental, no que se refere à descentralização do pensamento que passaria do concreto para o abstrato.

Além de Marcuschi, também teceram críticas contra esta perspectiva os autores Biber (1988) e Gnerre (1985). Aliás, este último, segundo o referido autor, fez uma longa análise crítica à perspectiva culturalista de engrandecimento da escrita e detectou que seus defensores criaram alguns problemas resumidos, por ele, em três pontos:

- Etnocentrismo;
- Supervalorização da escrita;
- Tratamento globalizante.

O etnocentrismo, na concepção de Marcuschi (2010, p. 30), se define como uma forma de ver a cultura do outro com base na sua própria cultura e valorizar aspectos dentro de uma perspectiva em que se situa o autor. Já o segundo ponto, a supervalorização da escrita, sobretudo a escrita alfabética, consiste em elevar as culturas com escrita ou os grupos que dominam esta tecnologia a um patamar superior, separando as culturas ditas civilizadas das primitivas.

Quanto ao tratamento globalizante, este autor esclarece que:

[...] a forma globalizante de ver a escrita resente-se da desatenção para o fato de que não existem “sociedades letradas”, mas sim “grupos de letrados”, elites que detêm o poder social, já que as sociedades não são fenômenos homogêneos, globais, mas apresentam diferenças internas. Não é necessária uma análise muito minuciosa; basta dar uma olhada em nosso entorno para constatar que a “sociedade brasileira” não é homogênea em relação ao letramento. Por outro lado, várias das postulações acima não passam de crenças já desmontadas pela investigação contemporânea na área. (MARCUSCHI, 2010, p. 31).

No que se refere à terceira tendência – a variacionista – tem como atribuição principal tratar do papel da fala e da escrita à luz dos processos educacionais, sugerindo propostas específicas quanto ao tratamento da variação na relação do que é padrão e não padrão linguístico nos contextos de ensino formal. Conforme o autor supramencionado, nesta perspectiva estão situados os paradigmas teóricos voltados para uma nova tendência que vem se convencendo denominar currículo bidialetal, cujo principal propósito é “[...] detectar as variações de uso da

língua sob sua forma dialetal e sociodialetoal” (MARCUSCHI, 2010, p. 31). Este autor acrescenta que, embora a tendência variacionista seja uma variante da perspectiva das dicotomias, possui grande sensibilidade para os conhecimentos dos indivíduos que enfrentam o ensino formal.

Na perspectiva variacionista toda a atenção está voltada para as regularidades e variações linguísticas e não mais para as distinções dicotômicas, ou caracterizações estanques entre fala e escrita. Também aqui, de acordo com o referido autor, se percebe um rigor metodológico mais adequado da observação linguística que não é visto nas perspectivas anteriores. Ainda assim, podem ser construídas distinções como as que podem ser visualizadas no quadro abaixo:

Quadro 4: A perspectiva variacionista

Fala e escrita apresentam	
língua padrão	variedades não padrão
língua culta	língua coloquial
norma padrão	normas não padrão

Fonte: Marcuschi (2010, p. 31)

É importante observar, nesta tendência, o fato de não se estabelecer dicotomias entre fala e escrita, mas sim uma observação de variedades linguísticas distintas. Observa-se também que todas as variedades são submetidas a algum tipo de norma, mas como nem todas podem ser padrão, a escolha se dá de forma aleatória considerando-se quase sempre o prestígio social destas variedades. Neste sentido, a decisão é mais ideológica que linguística (MARCUSCHI, 2010, p. 31).

No Brasil, representam a perspectiva variacionista, autoras como Bortoni-Ricardo, Kleiman e Soares, entre outras; esta última, assegura o referido autor, numa versão um pouco diversa, mas dentro do mesmo espírito.

O ponto fraco da perspectiva em questão, na visão de Marcuschi (2010), refere-se, principalmente, à impossibilidade de um desempenho bidialetoal², visto que, no seu entendimento, “[...] a fala e a escrita não são propriamente dois dialetos, mas sim duas modalidades de uso da

² Sobre este aspecto, Marcuschi alerta para o fato de que Labov não tem interesse direto no ensino nem na questão da norma bidialetoal. O problema dele é identificar as razões e os fatores que contribuem para a variação e pouco lhe interessa qual a variedade a ser adotada no ensino (2010, p. 32).

língua, de maneira que o aluno ao dominar a escrita, se torna bimodal, fluente em dois modos de uso e não simplesmente em dois dialetos” (p. 32).

Entretanto, o autor avalia que a perspectiva variacionista apresenta aspectos positivos, principalmente, os que estão relacionados ao ponto de vista de Stubbs (1986) e de Milroy (1992), que sugerem que as relações entre fala e escrita, nos contextos educacionais, deveriam ser tratadas como um caso de variação linguística, já que as línguas, sob o ponto de vista de seus usos, não são homogêneas nem uniformes. Assim, Marcuschi (2010) conclui sua avaliação acerca da perspectiva variacionista afirmando que justamente por uma questão de uso, a noção da variação que se dá tanto na fala como na escrita nos permitiria evitar o equívoco de identificar a escrita como a padronização da língua, ou seja, impediria identificar a escrita como equivalente à língua padrão.

A última das perspectivas é a sociointeracionista, que nas palavras de Marcuschi (2010, p. 32) “[...] se define mais como uma série de postulados de certo modo desconexos e difusos do que, a rigor, como uma vertente teórica sistemática e coerente”. O ponto alto desta tendência é o tratamento das relações entre fala e escrita dentro de uma perspectiva dialógica, onde tanto o texto oral quanto o escrito são tratados como atividades comunicativas que se constroem por meios de práticas sociais situadas em um contexto real de uso da língua.

Com o intuito de ter uma visão mais clara acerca do que propõe a perspectiva sociointeracionista, observemos o quadro abaixo:

Quadro 5: A perspectiva sociointeracionista

Fala e escrita apresentam
dialogicidade
usos estratégicos
funções interacionais
envolvimento
negociação
situacionalidade
coerência
dinamicidade

Fonte: Marcuschi (2010, p. 33)

Como podemos perceber, a perspectiva sociointeracionista não concebe fala e escrita como modalidades linguísticas polarizadas entre si, mas sim, como atividades interativas e complementares, que se fundam nos pressupostos especificados acima.

Na opinião do autor supramencionado, este paradigma dispõe da vantagem de perceber claramente a língua como um fenômeno interativo e dinâmico, que se volta para as atividades dialógicas que marcam as características mais salientes da fala, tais como as estratégias de formulação em tempo real.

Todavia, segundo o referido autor, mesmo que esta perspectiva esteja livre dos problemas ideológicos e dos preconceitos das anteriores, ela possui pontos críticos, principalmente, no que se refere ao baixo potencial explicativo e descritivo dos fenômenos sintáticos e fonológicos da língua, bem como das estratégias de produção e compreensão textual. Entretanto, enfatiza ele, este problema pode ser solucionado por meio de uma reformulação geral na perspectiva sociointeracionista, transformando-a num modelo mais completo. Esta reformulação englobaria a fusão da visão Variacionista aos postulados da Análise da conversação etnográfica e da Linguística de texto, possibilitando, desta forma, resultados mais seguros e com maior adequação empírica e teórica. Na concepção de Marcuschi, talvez seja este o caminho mais sensato no tratamento das correlações entre formas linguísticas, contextualidade, interação e cognição no tratamento das semelhanças e diferenças entre fala e escrita nas atividades de formulação textual-discursiva.

De acordo com Paiva (2014, p. 12), na proposta analítica sugerida por Marcuschi, tanto os textos falados quanto os escritos se distinguem por um gradiente de formalidade que se reflete em diferentes formas de organização textual e linguística. Neste sentido, uma conversa entre familiares ou amigos apresenta uma maneira de organização bem diferente da de uma aula ou uma palestra, mesmo sendo todos eventos orais. Da mesma forma, uma carta pessoal e uma reportagem jornalística exibem propriedades e características que as diferenciam entre si e de um texto acadêmico. As diversas formas de uso da linguagem se constituem em diferentes gêneros e tipos textuais que se caracterizam por objetivos sociocomunicativos específicos.

No ponto de vista de Paiva (2014), essas diferenças parecem ser muito mais relevantes do que simplesmente a oposição oral/escrito, visto que as diferenças entre estas duas modalidades linguísticas são, provavelmente, muito mais funcionais do que estruturais, podendo haver muitos pontos de justaposição e de superposição entre elas, dependendo das condições de enunciação.

Sobre este aspecto vários estudos com análises controladas de amostras de textos escritos diversificados, atestam, conforme a referida autora, que de fato, não existem regras linguísticas exclusivas da fala ou da escrita. Se a variação é uma característica imanente do sistema linguístico e fala e escrita são modalidades de realização deste sistema, não há como a escrita deixar de refletir esta variação, embora, é claro, com uma intensidade menor que a fala, devido à questão de normatização. Em relação a este entendimento, Marcuschi e Dionísio (2007, p. 15-16) afirmam que:

[...] a grande variação presenciada na oralidade não se verifica com a mesma intensidade na escrita, dado que a escrita tem normas e padrões ditados pelas academias. Possui normas ortográficas mais rígidas e algumas regras de textualização que diferem na relação com a fala. Mas isso ainda não significa que não haja variação nos modos de escrever.

Deste modo, afirmar que a escrita simplesmente reproduz ou espelha as variações que existem na fala, seria, no mínimo simplificador. Levando em conta que a escrita não é pura transposição do oral, Paiva (2014) afirma que somos obrigados a admitir que as especificidades funcionais e a carga histórica de que se investe a escrita podem resultar numa diferente configuração dos processos variáveis, ou quem sabe, dar origem a variações específicas. Estudos como os de Scherre e Naro (2000, 2007), Mollica (2000, 2003), Tasca (2002), entre outros, que analisam comparativamente diversos fenômenos variáveis em amostra de fala e de escrita permitiram identificar de forma mais objetiva as convergências e divergências entre as duas modalidades. Além disto, estes estudos comprovam que, apesar das diferenças quantitativas, os padrões de variação observados nas duas modalidades apresentam, na maioria dos casos configuração bastante semelhante, apontando a motivação independente de muitos princípios que sistematizam a heterogeneidade linguística e regulam a forma de implementação de mudanças nas línguas.

Entretanto, afirma Paiva (2014, p. 13), a incorporação de fenômenos da fala pela escrita não ocorre de maneira simultânea em todo o vocabulário possivelmente afetado, apresenta função diferenciada em razão do gênero ou do tipo de texto. Gêneros textuais escritos situados em um ponto mais baixo do *continuum* de formalidade são, pois, suscetíveis à recorrência de variantes mais amplamente presentes no vernáculo.

Reforçando as reflexões feitas até aqui, Antunes (2012, p. 35) defende que:

[...] embora fala e escrita tenham as suas especificidades não existem diferenças essenciais entre a oralidade e a escrita, nem, muito menos, grandes oposições. Uma e outra servem à interação verbal, sob a forma de diferentes gêneros textuais, na diversidade dialetal e de registro que qualquer uso da linguagem implica.

Fávero et al. (2007, p. 69), em comunhão com esta ideia, explicam que “[...] o que aparenta ser distinção entre fala e escrita, são apenas diferenças estruturais”.

Finalmente, com o intuito de esclarecer a contradição entre os estudiosos da relação fala-escrita, Marcuschi (2010) explica que dois aspectos podem ser considerados o cerne das confusões: (i) o enfoque enviesado e até preconceituoso a que a questão foi geralmente submetida; e (ii) a metodologia inadequada que resultou em visões bastante contraditórias.

Posto isto, o autor encerra a avaliação da perspectiva sociointeracionista e defende a propositura de seus postulados, argumentando que:

[...] as diferenças entre fala e escrita podem ser frutiferamente vistas e analisadas na perspectiva do uso e não do sistema. E neste caso, a determinação da relação entre fala e escrita torna-se mais congruente levando-se em consideração não o código, mas os usos do código (2010, p. 43).

1.2 A FALA NO CONTEXTO DOS ESTUDOS LINGUÍSTICOS

Ao refletirmos sobre a fala, a primeira ideia que nos vem em mente é a de que ela é o instrumento linguístico de base, o mais comum e o que mais utilizamos no dia a dia. Desta forma, tanto nos contextos mais simples, como as conversas com os familiares, quanto nos mais complexos, como um discurso acadêmico, estamos sempre fazendo uso desta modalidade. Sobre este aspecto, Ong (1998 *apud* MARCUSCHI e DIONÍSIO, 2007) afirma que, por sermos povos orais, falamos mais que escrevemos. Assim, deduzimos que, mesmo as pessoas que têm a escrita como ferramenta de trabalho falam muito mais do que escrevem. Também em locais onde a escrita é utilizada de forma intensa como escolas, universidades e instituições de pesquisa, as pessoas usam a fala com uma intensidade bem maior que a escrita.

Entretanto, a consciência do papel primordial da língua falada não pode minimizar a expressão escrita, pois cada uma destas modalidades tem sua arena preferencial, nem sempre fácil

de distinguir, já que são atividades discursivas complementares (MARCUSCHI; DIONÍSIO, 2007, p. 15). Nesta perspectiva, asseveram os autores, nem a fala apresenta propriedades intrínsecas negativas, nem a escrita propriedades intrínsecas privilegiadas, ambas são modos de representação cognitiva e social que se revelam em práticas específicas.

Entretanto, a escrita, principalmente a literária, sempre foi muito mais explorada que a fala. Esta, por conter uma série de recursos pragmáticos, pausas, hesitações, alongamentos de vogais e consoantes, repetições, ênfases, truncamentos, gestualidade, entre outros, foi considerada durante muito tempo, até meados da década de 1960, o lugar do “caos” (FÁVERO et al., 2007, p. 15). Este panorama contribuiu para que a mesma não pudesse constituir objeto de estudo e ficasse fora do âmbito dos estudos linguísticos por uma longa fase. A quebra deste paradigma, isto é, a inserção da fala enquanto objeto científico, de acordo com Castilho (2014, p. 14), “[...] se deu muito recentemente na Linguística, embora há tanto tempo se tenha reconhecido sua primazia sobre a língua escrita”.

No Brasil, é só a partir dos anos 70 do século XX, por ensejo da criação do Projeto de Estudo da Norma Linguística Urbana Culta - NURC³, que esta modalidade linguística vem se constituir objeto de reflexão nos estudos linguísticos (HEINE, 2012, p. 197). Ainda de acordo com esta autora, os estudos acerca da língua falada só foram implementados efetivamente nos cursos de letras no Brasil, a partir de meados da década de oitenta do século vinte.

Este panorama, que visa estudar a língua em sua realização efetiva, tendo na fala seu ponto de partida vem se coadunar, conforme Castilho (2014, p. 23), com a visão greco-latina de Gramática. A este respeito o referido autor, informa que:

[...] no mundo greco-latino, a Gramática surgiu da Retórica, do estudo dos processos de argumentação e de articulação do texto. [...] Com o andar da carruagem, perdemos de vista esse interesse inicial, sobre que se fundamenta, inclusive, a terminologia gramatical ainda hoje usada. E a gramática, que não era uma disciplina autônoma, assumiu na escola uma vida própria, desgarrada de suas origens, e concentrada apenas na sentença, na palavra e no som, obscurecendo-se sua argumentação e empobrecendo-se seu alcance.

³ O NURC foi implantado no Brasil desde 1969, objetivando descrever, de cinco cidades brasileiras (Recife, Salvador, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre), os padrões de uso da língua falada urbana culta (HEINE, 2012, p. 197).

Na realidade, a *Téchné grammatiké*⁴ de autoria do alexandrino Dionísio de Trácia (século II a. C.) que foi difundida ao mundo pelos romanos da Antiguidade Clássica modificou a trajetória dos estudos linguísticos, uma vez que pôs em destaque uma gramática desvinculada do sujeito em suas práticas discursivas, cujo principal propósito era estabelecer as regras do bom uso da língua. Desta forma, não considerou a língua em seu processo comunicativo e, por conseguinte, ignorou também o caráter heterogêneo da língua constituído pela riqueza de sua variabilidade.

Seguindo a trilha de Trácia, no início do século XX, Saussure, ao construir seus fundamentos e posicionamentos metodológicos, deu ênfase à língua enquanto sistema abstrato e a definiu como o objeto de estudo da ciência da linguagem. O procedimento de Chomsky também não foi diferente quando elegeu como objeto de estudo, a competência linguística, isto é, “[...] o conhecimento mental ‘puro’ de uma língua particular por parte do sujeito falante” (RAPOSO, 1992, p. 21).

Neste sentido, segundo o referido autor, o modo de procedimento dos dois linguistas, Saussure e Chomsky, destituiu dos estudos linguísticos as pesquisas de caráter pragmático e ideológico, concentrando-se, apenas, no chamado sistema formal da linguagem. Com isso, eles retiraram da linguística os estudos relacionados ao efetivo processo de comunicação, afirma Heine (2012, p. 198).

Conforme registramos anteriormente, é somente nos anos setenta que surge uma nova concepção de análise, fundada na produção linguística efetiva, que propõe como objeto de reflexão, os aspectos inerentes à língua falada. Esta nova perspectiva de estudo tem como aporte teórico os princípios do paradigma funcional da linguagem que, na visão de Neves (1997, p. 15), abrem um leque para teorias globais, nas quais a língua passa a ser analisada na *interface* linguagem-interação social.

Ultimamente, já no final do século XX, o Ministério da Educação preocupado com as exigências de uma sociedade notabilizada pela competição e pela excelência foi instigado a revisar os currículos que orientam o trabalho docente e de profissionais de áreas afins e cria os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997). Na opinião de Marcuschi (1986, p. 1), “[...] pela

⁴ Tratado breve e metódico da teoria gramatical e suas edições principais são a de G. Uhlig – *Dionysii Thracis Ars Grammatica*, de 1883, e a de I. Bekker, em *Anecdota Graeca*, de 1965, que foram usadas como fonte para esta edição portuguesa; servindo, ainda, de apoio à edição de Jean Lallot – *La Grammaire de Denys le Thrace*, de 1989 (Oliveira, 2011, p. 2534).

primeira vez um documento oficial veio dedicar atenção especial à linguagem oral no ensino de língua portuguesa, dando-lhe uma posição de destaque”.

Um dos aspectos relevantes, quanto à definição de língua falada na perspectiva dos Parâmetros Curriculares, diz respeito à necessidade de conceituá-la não apenas por elementos do código linguístico, mas como uma prática histórico-social, realizada por diferentes gêneros textuais. Isto, no entendimento de Marcuschi (2007, p. 71), inclui:

[...] toda a produção linguística sonora dialogada ou monologada em situação natural, realizada livremente e em tempo real, em contextos e situações comunicativas autênticos, formais ou informais, em condições de proximidade física ou por meios eletrônicos tais como rádio, televisão, telefone e semelhantes.

Entretanto, pondera o autor, não se deve enfatizar demasiadamente estas características em contraste com outras, visto que, por exemplo, os bate-papos na *internet* são um caso particular de produção discursiva que cumprem muitos desses requisitos, mas são linguagem escrita. Na produção falada, o mais relevante é a condição de produção sonora, processamento natural e em tempo real.

Além do exemplo acima citado, existem outros casos de produção discursiva que, devido às suas características, fogem ao conceito de língua falada proposto anteriormente. Neste parâmetro se encaixam as notícias nas rádios e nos telejornais, que embora sejam escritas, chegam a público na forma fônica, e as entrevistas impressas, que são um gênero escrito, mas com base em um evento oral. Também as transcrições quando analisadas apenas sob um aspecto fônico ou gráfico, se tornam difíceis quanto à definição de um *status*.

É óbvio que as pessoas ao lerem as transcrições da fala, não têm a ilusão de estar diante de um texto oral, mas de uma transcrição. E quando elas analisam o texto transcrito, têm a sensação de estarem analisando a produção oral e não a escrita. Quanto a estas questões, Marcuschi (2007) avalia que elas ainda carecem de discussões mais aprofundadas.

Enfim, para se ter uma definição de língua falada que contemple todas as suas características e especificidades, há ainda outros pontos a serem considerados, por exemplo, a observação de fenômenos relacionados à variação linguística ou a aspectos pontuais, como por exemplo, os usos do verbo *ter pelo haver*, a troca de preposições, as reduções morfológicas, entre

outras. Mas neste caso, não se pode confundir as variações socioletais com a fala. O uso de expressões como “a gente vamo”, “o povo veve”, e outras, são variedades de uso da língua, e não fatos inerentes à fala. No caso dos regionalismos, dos idiomatismos, das gírias, deve-se observar que são questões pertinentes ao estilo, à variação, ao registro, etc.. Estas formas de uso linguístico, embora muito mais recorrentes na fala, não podem ser credenciadas como características desta.

1.3 O PAPEL DA FALA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

O ensino de língua portuguesa, a rigor, se confunde com o ensino de gramática, razão pela qual o senso comum entende que aprender uma língua é saber lidar com todas as regras ditadas por sua gramática normativa. Desde o século XVIII, momento em que o ensino de língua portuguesa passa a integrar o currículo escolar, sua preocupação sempre esteve voltada para uma concepção de língua com base na escrita que, por sua vez, estava ancorada na gramática tradicional.

Entretanto, com o desenvolvimento científico, a sociedade passa por mudanças que exigem do indivíduo competência linguística suficiente para que ele possa compreender e acompanhar as transformações que acontecem ao seu redor.

A escola, instituição eleita pela sociedade como responsável pela educação formal, precisa corresponder a esta demanda. Neste sentido, ela precisa superar a concepção retrógrada de ensino de língua para preencher as possíveis lacunas geradas na formação dos alunos. Neste caso, é necessário, por exemplo, que o professor de língua portuguesa tenha consciência de que, o aluno, ao chegar à escola, domina suficientemente a gramática implícita da língua, isto é, conhece e utiliza, competentemente, as estruturas fonético/fonológicas, morfossintáticas e semântico-pragmáticas que o tornam capaz de produzir sequências linguísticas reconhecidas como sendo da língua portuguesa. E, mais que isso, revela o domínio de recursos discursivos indispensáveis para propor e manter relações nas redes sociais de que participa, de acordo com suas vivências, sua idade cronológica, suas experiências, enfim.

Assim, a tarefa da escola começa muito além do que normalmente se considera. A ela cabe promover ações que levem o aluno a ampliar suas capacidades para uma participação eficiente nas práticas de letramento requeridas pela sociedade. Neste caso, o trabalho com a

modalidade falada da língua é de fundamental importância, visto que representa uma via de acesso aos usos mais formalizados e convencionais da linguagem, que exigem um controle mais consciente e voluntário da enunciação.

Neste sentido, o entendimento de que a língua é heterogênea e, portanto, sujeita à variação e mudança parece ser um ponto básico no suporte do trabalho com a fala e a escrita em sala de aula. Todavia, boa parte dos professores de língua portuguesa ainda desenvolve sua prática tendo como principal recurso pedagógico o livro didático, que, por sua vez, tem se mostrado falho e ineficiente nesta questão. Sobre este aspecto, Belini e Sousa (2014, p. 228) afirmam que “[...] ainda não estamos em uma situação satisfatória de ensino da língua portuguesa, pois a incorporação das pesquisas e teorias linguísticas referentes ao ensino de língua portuguesa e ao livro didático no âmbito escolar, apenas ensaiaram aparecer”.

Quanto ao trabalho com a língua falada nos livros didáticos, a impressão que temos é que ainda não existem metodologias próprias para este aspecto, visto que, no geral, os livros didáticos apresentam atividades, principalmente as que se referem à modalidade falada, como, conversas com colegas, discussões em grupo e correção de exercícios feita oralmente, voltadas para outros focos que não o estudo e a sistematização de conhecimento sobre os gêneros orais. Sobre este aspecto, Marcuschi (2005, p. 24) faz a seguinte observação:

Os autores dos manuais didáticos, em sua maioria, ainda não sabem onde e como situar o estudo da fala. A visão monolítica da língua leva a postular um dialeto de fala padrão calcado na escrita, sem maior atenção para as relações de influências mútuas entre fala e escrita. Certamente, não se trata de ensinar a falar. Trata-se de identificar a imensa riqueza e variedade de usos da língua.

No que se refere à ineficiência no trato com a língua falada, não é questão específica de um autor ou de uma obra, mas se trata de um problema compartilhado pela maioria dos manuais didáticos, que ainda refletem os dogmas defendidos por uma forma de ensino extremamente tradicionalista e, na maioria das vezes, ineficaz e desgastante tanto para o aluno como para o professor. Para constatar esta realidade, Marcuschi (2005, p. 27-30) analisou livros didáticos de diferentes autores e verificou aspectos críticos como:

- A terminologia para tratar da fala geralmente não se acha bem fixada, pois as designações são variadas e pouco precisas, confundem-se gírias com dialetos e regionalismos; inexistente a distinção entre oral e coloquial, também falta uma concepção de língua falada;

- Há uma tendência em dicotomizar a produção linguística, classificando a escrita como padrão e a fala como não padrão o que concorre para uma supervalorização da escrita em detrimento da fala;

- A língua falada, via de regra, é tratada como uma questão lexical restrita aos usos de gírias, expressões coloquiais e outros aspectos simplificados;

- Os exercícios e atividades propostas com a linguagem considerada coloquial na sua relação com a linguagem culta são em sua maioria, atividade de reescrita de expressões descontextualizadas;

- As observações sobre a língua falada não são sistemáticas, mas pontualizadas e a propósito de elementos não centrais, como os usos de construções particulares, usos de alguns verbos e colocações de pronomes, quase não havendo a noção de processos e estratégias para caracterizar a relação fala-escrita;

- Também se observa uma nítida consciência para o gênero diálogo como única fonte clara para a presença de estratégias de fala. Com isto, a própria noção de discurso direto é definida como fala citada, quando se poderia também citar a escrita;

- Os exercícios que se dedicam à oralidade privilegiam atividades de oralização da escrita ou atividades que culminam com textos escritos não necessariamente surgidos de discussão sobre o que foi falado; ou exercícios com base na audição de falas reais fora do contexto da aula ou da escola, ignorando-se a produção da fala em tempo real;

- Há poucas obras demonstrando a consciência linguística e sistemática das relações entre a fala e a escrita como duas modalidades de uso da língua, com funções igualmente importantes na sociedade e responsáveis pela formação cultural de um determinado povo e da humanidade;

- Não há menções sistemáticas à variação linguística da fala, ignorando-se a variação na escrita. Também não há uma exploração consistente sobre as formas de construção de sentido na fala. Deste modo as próprias atividades de reescrita da fala não apontam para a possível mudança de sentido na nova formulação, o que sugere uma crença subjacente e não explicitada na possibilidade de tradução perfeita.

Desta forma, de acordo com Bortoni-Ricardo (2005), para que a diversidade linguística seja contemplada, os livros didáticos poderiam inserir em seus programas, os níveis de uso da língua, bem como suas formas de realização do coloquial ao formal, os traços contínuos ou descontínuos, sejam na fala ou na escrita, sem se ater a aspectos estritamente lexicais.

A propósito de uma pedagogia que considere a fala como ponto de partida para o ensino da língua portuguesa, os parâmetros curriculares nacionais, no tocante à língua portuguesa (1997, p. 26), preconizam que:

[...] a escola precisa livrar-se de alguns mitos: o de que existe uma única forma certa de falar – a que se parece com a escrita – e o de que a escrita é o espelho da fala – e, sendo assim, seria preciso consertar a fala do aluno para evitar que ele escreva errado. Essas duas crenças produziram uma prática de mutilação cultural que, além de desvalorizar a forma de falar do aluno, tratando sua comunidade como se fosse formada por incapazes, denota desconhecimento de que a escrita de uma língua não corresponde inteiramente a nenhum de seus dialetos, por mais prestígio que um deles tenha em um momento histórico.

Com base nestas reflexões, para que tenhamos uma escola que se constitua como espaço de saber, de cultura e de ciência, promovendo o aprendizado, é necessário repensar as práticas pedagógicas, adotando uma perspectiva heterogênea de língua. Além disto, é preciso que sejam revistos currículos e materiais didáticos, principalmente os livros que, por diversos fatores, abarcam poucas atividades voltadas para o trabalho com a fala, conforme mencionamos anteriormente, e dão mais ênfase às atividades de escrita que sufocam o que consideramos essencial, como a ampliação progressiva de habilidades de uso e reflexão, adquiridas ao longo da vida escolar.

Finalmente, reforçamos a ideia de que a escola é um lugar que deve promover o ser humano, fazendo-o refletir e agir sobre sua realidade, em vez de apenas aceitá-la, ou adaptar-se a ela.

1.4 A ESCRITA: CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A escrita está inserida no conjunto dos sistemas simbólicos criados pelo homem para a compreensão e a interpretação dos sentidos advindos da sua interação com o outro, com o mundo, integrando a linguagem verbal e articulando-se com outras linguagens, num processo permanente

de construção e reconstrução de significados por meio do qual, conhecimentos, saberes, valores são gerados, avaliados, transformados, com repercussões no próprio desenvolvimento humano. Neste sentido, a escrita é mais que uma mera transcrição da fala, ou um processo de conversão de sons em letras. Ela é uma ferramenta que possibilita o registro de fatos e opiniões, dos aspectos objetivos e subjetivos que configuram uma determinada realidade, em diferentes momentos e contextos sociais, garantindo uma permanente interlocução entre escritores e leitores separados pela distância e pelo tempo.

Hoje, ela recebe uma avaliação social bem sensível e sua relevância na sociedade contemporânea é indiscutível. Entretanto, apesar das muitas vantagens e dos avanços trazidos para as sociedades que a adotaram, esta modalidade linguística não deve ser concebida como superior à fala. Mesmo com realização, história e representações próprias, fala e escrita são modalidades de um mesmo sistema linguístico e apresentam muitas semelhanças e algumas diferenças, como já mencionamos em seções anteriores.

Enquanto prática social, a escrita tem uma história rica e multifacetada ainda por ser esclarecida, informa Marcuschi (1997, p. 120). Em sociedades como a nossa, onde ela interfere na forma de vermos e de nos relacionarmos com o mundo, é considerada mais que uma tecnologia, tornando-se um bem social indispensável para enfrentar o dia a dia, seja nas grandes cidades ou em áreas rurais. Neste prisma, ela pode ser entendida como indispensável a nossa própria sobrevivência. Não pelas virtudes que lhe são imanentes, mas pela forma como se impôs e a violência com que penetrou nossos espaços, esclarece o referido autor.

Criada pelo homem muito tardiamente em relação à fala, a escrita permeia hoje quase todas as práticas sociais dos povos que a aderiram. Até mesmo os analfabetos, nas sociedades com escrita, estão sob a influência dela, uma vez que eles sabem o valor do dinheiro, sabem que ônibus devem tomar, distinguem as mercadorias pelas marcas entre outros usos.

Por ter a escola como uma das instituições responsáveis por seu ensino e divulgação, a escrita adquire um caráter mais prestigioso e é vista como um bem cultural desejável.

Como uma prática social, esta modalidade linguística agrega um valor inestimável na formação do homem, quer por seu papel cooperativo para o desenvolvimento cognitivo, quer pela possibilidade de lhe oferecer crescimento pessoal e plena participação na sociedade letrada. Sobre este aspecto, enfatiza Garcez, (2002, p. 11), “[...] a escrita é uma construção social, coletiva, tanto na história humana como na história de cada indivíduo”.

Entretanto, para se utilizar a escrita como prática social, é necessário não apenas copiar ou codificar com signos linguísticos a oralidade, mas escrever como comunicação reinterpretada da leitura de mundo, conseguindo comunicar sentidos na organização escrita do discurso, com coerência e coesão.

Entre as diversas funções que a sociedade atribui à escola, está a de contribuir com a competência linguística do aluno no sentido de torná-lo apto a usar a sua língua nas diferentes variedades e modalidades, conforme as exigências do contexto. Deste modo, a escola deve proporcionar a estes educandos um ensino de língua que lhes dê condições necessárias para responderem a demandas como usar a escrita na aquisição e construção de novos conhecimentos, como ferramenta para expressarem seu posicionamento crítico em relação a si mesmos e aos problemas que os cercam, construir propostas que possam provocar mudanças na realidade em que atuam, entre outras.

Todavia, para que a escola consiga atender a estas expectativas, é necessário o engajamento de todos os professores, já que a escrita perpassa todas as disciplinas do currículo escolar e é fundamental no cumprimento dos objetivos propostos pelas diferentes áreas de conhecimento. Ademais, o empenho de todos os docentes em prol deste propósito torna-se imprescindível por entendermos que o nosso modo de ser e de compreender o mundo é constituído por práticas de linguagem, onde cada área do conhecimento tem seus próprios códigos, sua linguagem específica. A este respeito informam Kleiman e Moraes (2009, p. 98):

Em geral, pressupõe-se que a escrita é assunto que compete apenas ao professor de português, mas se aceitarmos as perspectivas dos estudos sobre letramentos, este não é o caso, pois cada grupo socioprofissional desenvolve suas práticas sociais de uso da escrita.

Nestas últimas décadas, estudos acerca do letramento e as contribuições bakhtinianas para as questões relacionadas ao ensino de língua ofereceram novas perspectivas para as discussões em torno do trabalho com a escrita no cotidiano escolar. Pesquisas como a de Pietri (2010, p. 1), demonstra que:

Considerar os aspectos ideológicos inerentes às práticas sociais que envolvem a produção escrita, o desenvolvimento dos estudos sobre a

heterogeneidade das relações fala-escrita [...] produziram novas possibilidades de trabalho com a escrita na escola.

Portanto, inserir nas práticas pedagógicas um trabalho inteligente e consciente que compreenda a natureza desta modalidade de expressão linguística poderá ampliar a capacidade de escrita do aluno, levando-o a apropriar-se desta ferramenta. Além do mais, as práticas de escrita que respeitam as diversas formas de uso da língua trazidas pelos alunos, tanto facilitam a aprendizagem, o domínio e a apropriação deste instrumento comunicativo quanto, conforme Matos e Silva (2002, p. 23), “[...] contribuem para a ruptura com o modelo estruturalista que compreende a língua como um sistema abstrato e homogêneo, descontextualizado da realidade da sociedade de que é instrumento privilegiado de expressão”.

1.4.1 A escrita na perspectiva histórica

Para compreendermos melhor a importância da escrita no mundo contemporâneo, faz-se necessário voltarmos na sua história. No entanto, nosso objetivo, nesta seção, não é fazer uma descrição detalhada da forma como ocorreu o seu desenvolvimento na sociedade ocidental; mas, essencialmente, um sucinto histórico.

Ainda hoje, considera-se a escrita um dos grandes inventos da humanidade, que surgiu a partir da necessidade do homem de criar registros, armazenar dados, enfim, de preservar sua história. Talvez este seja um dos principais pressupostos que torna indiscutível a contribuição deste instrumento para a evolução das sociedades ao longo do tempo e para a construção da atualidade. Preservar registros de suas atividades e deixar uma marca para a posteridade, foi uma necessidade do homem pré-histórico desde as pinturas rupestres.

Não houve uma pessoa que inventou a escrita. Conforme Fischer (2009, p. 108), ela surgiu pela primeira vez numa ampla faixa que vai do Egito até o Vale do Indo, aparentemente como resultado da melhora de um antigo sistema de contagem e classificação. Um negociante ou funcionário melhorou esse sistema descrevendo pictoricamente o bem que estava sendo contado, medido ou pesado, para diminuir as ambiguidades.

Estudos sobre a origem da escrita dão conta de que ela surgiu quando o homem passou de nômade para sedentário e assim iniciou o cultivo do seu alimento e a criação de seus animais, afinal era preciso um recurso para registrar a contagem do que possuía e o quanto de alimento havia estocado. Conforme Lévy, (1993, p. 87) “[...] o nascimento da escrita está ligado aos primeiros estados burocráticos de uma hierarquia piramidal e as primeiras formas de administração econômica centralizada em impostos e gestão de grandes domínios”.

Mais tarde, necessidades sociais como registrar os dias do ano, os grandes feitos, as batalhas, os tratados, as proclamações de governantes, os casamentos, os empréstimos, as orações, entre outras, vão surgindo e a escrita vai alcançando outras proporções. Neste sentido, afirma Barbosa (2013, p. 34):

A escrita tem origem no momento em que o homem aprende a comunicar seus pensamentos e sentimentos por meio de signos. Signos que sejam compreensíveis por outros homens que possuem ideias sobre como funciona esse sistema de comunicação.

Ainda conforme este autor, a escrita é considerada um marco de passagem da pré-história para a história (2013, p. 13). Ela é uma invenção recente se comparada à origem da linguagem humana.

Historiadores, como Sampson (1996, p. 98), afirmam que “[...] a escrita apareceu depois da chamada revolução neolítica” e ao longo de sua trajetória histórica passa por três diferentes etapas: a pictórica, a ideográfica e a alfabética.

Para Fischer (2009, p. 110), a escrita não passa por estágios de evolução linear; as três classes, logográfica, silábica e alfabética – (e seus usos transicionais e mistos) – são cada uma delas, maximizadas por uma língua, uma sociedade e uma era particulares. Nas palavras deste autor, “[...] as três classes não são graus qualitativos nem estágios de um modelo de evolução da escrita; são simplesmente diferentes formas de escrever, às vezes, usadas para acomodar novas e diferentes necessidades”.

Os sistemas de escrita foram se modificando ao longo da história por uma intervenção proposital do homem na tentativa de melhor reproduzir graficamente a fala. Assim, ainda hoje, depois de mais de 2.000 anos, o atual alfabeto latino descendente dos mais antigos hieróglifos egípcios, está experimentando, simultaneamente em muitas línguas diferentes, a adição de um

novo sistema de sinais externos - ou, devido a novas tecnologias, a expansão semântica de sinais antigos - como %, ¥, ™, ©, e mais recentemente, @ e // com a internet.

Deste modo, conforme o autor supracitado, a primeira fase da escrita constituía-se por ideogramas que representavam uma palavra, e assim, exigiam diversos signos pictóricos para representar tantos quantos objetos ou ideias fossem necessários.

Na segunda fase a escrita adquiriu valores fonéticos e menos signos foram necessários para exprimir as ideias de um idioma.

E a fase alfabética constituiu-se pelo uso de letras, as quais, embora tenham se originado nos ideogramas, perderam o valor ideográfico e assumiram uma nova função de escrita. Assim, o alfabeto surge a partir da decomposição da palavra em sons simples. Yule (1986, p. 12) o define como “[...] um conjunto de símbolos escritos em que cada um representa um tipo único de som”.

O primeiro povo a decodificar as palavras em sons e a criar signos para representá-los, conforme Fischer (2009) foram os fenícios. Utilizando apenas consoantes, eles criaram um alfabeto que deu origem a todos os alfabetos atuais, expandindo-se do Egito, através de colônias fenícias fundadas no Chipre e no Norte da África, até as regiões que não sofriam influências fenícias diretas. A este respeito, o referido autor advoga que:

Os fenícios semitas nunca consideraram necessária a representação das vogais no seu silabário; para eles, entre as razões para não utilizarem os hieróglifos egípcios, estava a de considerarem que o sistema silábico se adaptava melhor à língua fenícia do que o sistema logográfico egípcio (2009, p. 91).

Anterior ao século XV a. C. o alfabeto fenício foi o mais perfeito e difundido do mundo antigo. Era muito simples, constituído por vinte e dois signos que permitiam escrever qualquer palavra, o que facilitou sua popularização e expansão.

Entretanto, foram os gregos que mais contribuíram para a escrita da nossa civilização. Estes povos incorporaram em seu alfabeto alguns sons vocálicos totalizando vinte e quatro letras entre vogais e consoantes, o que constitui o alfabeto grego clássico que conhecemos hoje. Os gregos perceberam que era necessária a inclusão de vogais em seu alfabeto a fim de que sua língua fosse bem representada. Fischer (2009, p. 92), teorizando sobre este assunto esclarece que

:

[...] os escribas gregos possuíam um alfabeto pequeno, eficiente, constituído por letras para as consoantes e vogais individuais. Tudo o que tinham de fazer para escrever a sua língua era combinar as consoantes e as vogais numa sequência falada para formar palavras inteiras, o mesmo método que usamos hoje. Em nenhum outro lugar do mundo foi esta invenção de um alfabeto vocálico e consonântico repetido independentemente. Talvez ainda mais significativamente, nenhum sistema de escrita conseguiu alguma vez produzir algo tão eminentemente útil para a maioria – ainda que não para a totalidade – das línguas do mundo.

De fato, com a combinação de consoantes e vogais, os gregos conseguiram criar um sistema de escrita alfabético com um menor número de caracteres que possibilitava uma combinação mais ampla na escrita. Assim, na concepção do autor anteriormente citado, a partir do alfabeto grego origina-se o alfabeto etrusco que, junto com o alfabeto gótico da Idade Média, dá origem ao nosso alfabeto latino, o qual dominou o mundo ocidental devido à expansão do Império Romano.

Para Sven Ohman (1969 *apud* KATO, 1990, p. 16) “[...] a invenção da escrita alfabética é uma ‘descoberta’, pois, quando o homem começou a usar um símbolo para cada som, ele apenas operou conscientemente sobre a organização fonológica de sua língua.” Sobre este aspecto, Faraco (2012) advoga que a progressiva passagem de sistemas logográficos para sistemas silábicos e alfabéticos é também uma progressão não desprezível de autonomia de meios, uma vez que, enquanto o sistema logográfico de escrita necessita de muitos milhares de signos, o silábico não precisa mais do que um estoque de cinquenta ou sessenta deles; e o alfabético funciona com não muito mais do que duas a três dezenas de signos. Isto, segundo o autor, permite grande versatilidade e funcionalidade a este último sistema, favorecendo um domínio mais rápido da notação escrita. Para uma melhor compreensão de como se deu a evolução da escrita alfabética, o referido autor esclarece que:

O princípio da escrita alfabética já é visível na escrita ugarítica. Os escribas de Ugarit, importante centro urbano portuário na costa do Mediterrâneo oriental (onde hoje está o litoral da Síria), adaptaram, por volta do século XV a.C., os signos da escrita cuneiforme dos sumérios para representar não palavras ou sílabas, mas basicamente consoantes. Quase ao mesmo tempo, os fenícios desenvolveram também uma escrita alfabética basicamente consonântica e cujos signos (as letras) serviram de fundamento para o alfabeto hebraico e também para o alfabeto grego e, por meio deste, para o alfabeto latino que começa a ser

delineado por volta do séc. VII ou VI a.C. e alcança seu formato clássico por volta do séc. I a.C. A diversidade de formas de escrita, observável na história e na atualidade, é exemplo tanto da engenhosidade humana, quanto da vasta riqueza cultural da humanidade (FARACO, 2012, p.61).

Embora seja uma das invenções mais práticas e úteis no que se refere à comunicação, verificamos ao longo da história que a escrita nunca foi acessível a todos. Por um lado, devido ao seu grau de complexidade que exige empenho e dedicação por parte de quem a utiliza e por outro, em decorrência do poder a que se encontra associada e que fez com que ao longo dos tempos a sua difusão dependesse de fatores políticos e econômicos. A este respeito, explica Costa et al. (2013, p. 3):

Até a Idade Média, quando foi criada a imprensa, no século XV, muitas pessoas ainda não aprendiam a ler e escrever, principalmente das classes mais pobres. [...] Sem dúvida, podemos concluir que nos primórdios da história humana, a escrita pertencia a pequenos grupos da sociedade e não era uma prática comum.

Somente algum tempo depois, é que este panorama começa a apresentar alterações na sua constituição, principalmente, no final do século XVIII, quando ocorrem mudanças significativas em nossa sociedade.

A revolução industrial e seus avanços tecnológicos diminuem as pequenas oficinas e dão lugar a produtos fabricados em massa, acabando com a classe de artesãos e trabalhadores rurais e dando lugar a uma classe de operários, que eram explorados até o fim da vida. Numa tentativa de melhorar a situação e o perfil da população no final do século XIX é instaurada a escolaridade obrigatória e é a partir deste momento que a aquisição da escrita passa a ser sinônimo de sucesso.

Nos dias atuais, a presença marcante da escrita no cotidiano das pessoas é a evidência de que ela é importante em nossas vidas. É difícil não percebê-la nas práticas sociais nas quais estamos inseridos, o que revela a necessidade de se ter um bom domínio desta linguagem na sociedade contemporânea. Afinal, conclui Pereira (2005, p. 26):

Uma sociedade de escrita é, pois, uma sociedade centrada na escrita, em que esta não só aparece em todos os espaços, como também determina os modos de

viver, determina a própria existência das cidades e dos sujeitos, porque é uma sociedade que para se estruturar usa da escrita e da cultura que se constituiu nela. [...]

1.4.2 A escrita alfabética e as motivações do sistema ortográfico da língua portuguesa

O nosso sistema de escrita é baseado no modelo alfabético, o que em tese significa que as letras deveriam representar as unidades sonoras da palavra e estas, as letras. Embora esta regra seja apropriada para todos os sistemas alfabéticos, na prática, o que podemos observar é que a escrita se realiza ora em maior grau de distância dela, ora em menor grau. Alguns sistemas alfabéticos têm o mesmo número de letras e de fonemas, como o sistema de escrita finlandês. Outros têm mais fonemas do que letras, como é o caso do francês, do inglês, do português e outros.

Na concepção de Faraco (2012), ainda que as unidades verbais tomadas como referência para a construção da escrita alfabética sejam consoantes e vogais, é preciso deixar claro que essa escrita nunca é fonética no sentido específico do termo, visto que as letras não representam diretamente os sons da fala, mas as unidades funcionais da língua – os fonemas – que são abstratas. Assim, esclarece o autor, a escrita alfabética é uma escrita de base fonológica, já que toma como referência uma representação abstrata da articulação sonora da língua e não propriamente sua pronúncia. Isto porque, levando em consideração as diversas variações existentes - seja devido aos grupos sociais, às regiões, aos estilos ou mesmo ao tempo - haver uma escrita exclusivamente fonética seria de pouco alcance e baixa funcionalidade. Esta é uma das principais razões que embasam uma escrita alfabética de cunho fonológico e não fonético.

Ainda conforme o autor em lide, os criadores da escrita alfabética tiveram essa fina percepção de que nem toda diferença fônica é relevante e, conseqüentemente, as letras poderiam remeter não a sons da fala, mas a unidades sonoras abstratas, isto é, àquelas (e apenas àquelas) que têm efetiva funcionalidade na articulação sonora da língua. Desta forma, anteciparam em milênios as formulações teóricas que vieram a ser construídas somente nos últimos dois séculos – a priori com o desenvolvimento da fonética, a ciência que tem os sons da fala como objeto; e, a posteriori, com o desenvolvimento da fonologia, a ciência linguística que estuda a organização do sistema sonoro da língua, ou seja, a organização funcional abstrata que preside as emissões

concretas da fala. Ainda na concepção de Faraco, esta distinção entre fonética e fonologia se faz necessária, porque nem todas as diferenças fonéticas têm relevância funcional numa língua, como, por exemplo, as pronúncias das formas “tia” e “tʃia”, “dia” e “dʒia” que, embora sejam realizações foneticamente distintas, possuem a grafia “tia” e “dia”.

Este eminente teórico também observa que, no fundo, um sistema alfabético que concebe as consoantes e vogais como os elementos linguísticos de referência (e não as palavras ou as sílabas), tem, como princípio de base, uma correlação entre fonemas e grafemas. Deste modo, o seu domínio permitirá ao aprendiz da escrita da língua alcançar esse nível de abstração, sabendo se desvincular de uma excessiva dependência da fala e, ainda, reconhecer atrás de diferentes formatos gráficos um único grafema. Sobre este aspecto Faraco argumenta que:

Nesse processo, a mediação da língua falada é inevitável – afinal, o modo de expressão escrita, embora goze de relativa autonomia, tem o modo oral como ponto de referência. Assim, a tendência do aprendiz é depositar grande confiança nessa relação e apoiar-se nela para seus passos iniciais na apreensão do sistema alfabético. Contudo, o domínio efetivo da escrita alfabética vai exigir um salto de qualidade, ou seja, ascender ao patamar das relações abstratas que a caracterizam. Embora as diferenças entre fonética e fonologia, e entre unidades concretas e unidades abstratas sejam necessárias e de fácil apreensão, o discurso pedagógico sobre a alfabetização costuma confundir som da fala e fonema, além de não levar em conta os níveis de abstração envolvidos na escrita alfabética, no seu domínio e no seu uso. Nada impede, obviamente, que a entrada na lógica da escrita alfabética se faça pela mediação dos sons da fala. Mas será preciso não estabelecer uma correlação absoluta entre fonação e escrita para não falsear os princípios que regem, de fato, a escrita alfabética (FARACO, 2012, p. 58).

No que tange à natureza da nossa ortografia, Kato (2002, p. 17) postula que, embora seja à primeira vista, alfabética e, por extensão, essencialmente fonêmica, ela possui também outras motivações, a saber: fonêmica e fonética, fonética, lexical e diacrônica. Certamente, ressalta a referida autora, esta característica influenciará e diferenciará a natureza ortográfica de diversas línguas. A este respeito, ela explica que:

[...] a ortografia do inglês também é alfabética e, no entanto, a utilização que nela se faz do alfabeto não é a mesma que na língua portuguesa. No inglês, por exemplo, temos as palavras thorough, though e cough, que são escritas com a mesma sequência final de letras. Na primeira, a sequência ough é lida

foneticamente [ou], na segunda [u] e, na terceira [óf]. Mas os ingleses e americanos também devem achar estranho que nós escrevamos descontar e leiamos [discontá(r)], quando a palavra correspondente para eles é escrita discount, mais próxima da pronúncia real. Vê-se, portanto, que, embora a primeira intenção tenha sido a de fazer um alfabeto de natureza fonética, o fato de toda língua mudar, ter diferenças dialetais e variações estilísticas que afetam a pronúncia impediu que a escrita alfabética pudesse ter uma natureza estritamente fonética. Na verdade, a relação é essencialmente fonêmica, isto é, a escrita procura representar aquilo que é funcionalmente significativo (KATO, 1990, p. 17).

Deste modo, a referida autora discorre, então, sobre cada uma das motivações de nossa ortografia, exemplificando-as:

- Motivação fonêmica: na palavra casa ocorre duas vezes a letra “a”, embora sua realização fonética seja diferente nas duas situações, isto é, tem-se uma mesma representação grafêmica para ambos os casos, embora os sons sejam foneticamente distintos.

- Motivação fonêmica e fonética: representada por casos em que um fonema só tem uma realização possível, como o /b/, o que leva a crer que a escrita alfabética é essencialmente fonêmico-fonética.

- Motivação fonética: a escrita de canto com n e campo com m configura uma motivação fonética, uma vez que [n] e [t] são sons línguo-alveolares e [m] e [p], bilabiais, constatando-se que a representação ortográfica representa, pois, a qualidade de nasalização que precede essas consoantes homorgânicas (de traços semelhantes).

- Motivação lexical: a palavra medicina escrita com c, devido pertencer à mesma família lexical de palavras, como, por exemplo, médico, medicinal, partilhando, assim, do mesmo radical (medic-). A autora cita outras palavras, como sal, que possuem, além da motivação lexical, a motivação fonêmica também.

- Motivação diacrônica: há casos em que só é possível explicar a representação ortográfica recorrendo-se à história da língua, como, por exemplo, homem, escrito com h, devido vir do latim *homine*; e ônibus, que não é escrito com h, porque veio do latim *omnibus*. (KATO, 1990, p. 17-19).

Assim, com base na explanação de Kato, podemos deduzir que a análise do que ocorre no sistema ortográfico do português revela que nossa escrita é ainda essencialmente fonêmica, pois neutraliza diferenças fonéticas que existem na fala, mas que não são distintivas (significativas), e

reproduz diferenças fonéticas que são significativas. Além disso, a escrita tem uma natureza parcialmente ideográfica, pois sua regularidade ortográfica pode ser regida por coerência lexical e tem também natureza arbitrária se considerada do ponto de vista sincrônico.

Podemos observar também que nossa ortografia vai além da codificação som-grafema, tendo outros paradigmas, quais sejam, morfológicos, sintáticos e semânticos. A esse respeito, Morais (2003) afirma que não haveria possibilidade de sistematizar a nossa escrita considerando-se apenas um ideal fonográfico, pois nos depararíamos com um grande problema que seria qual pronúncia se tomaria como modelo.

Nesse sentido, o autor pondera que é prudente, portanto, seguir as perspectivas científicas da sociolinguística para nos despojarmos de velhos preconceitos e compreendermos as dificuldades em escrever “fielmente” as palavras da língua oral. Morais acrescenta ainda que precisamos reconhecer que não existem formas de pronunciar “mais corretas” que outras; os julgamentos que fazemos sobre a beleza ou correção das variedades dialetais são estritamente ideológicos. Mesmo os falantes “cultos” de uma língua usam diferentes maneiras de pronunciar, conforme o registro que precisem adotar em determinada situação comunicativa. Além desta fonte de variação individual, sabemos também que o modo de pronunciar as palavras muda conforme a época, a faixa etária, a localidade geográfica, a condição sociocultural, etc., neste caso, sempre que pensássemos em anotar no papel as palavras tal como aparecem em “tal pronúncia”, estaríamos operando sobre uma idealização.

Sobre este âmbito, o referido autor observa que os falantes de diferentes variedades se entendem entre si, embora do ponto de vista fonético escutem “unidades-palavra” que não são as mesmas. Acerca deste aspecto, ele explicita:

O /paye/ e o /pay/ falados respectivamente por uma criança carioca e pernambucana são a mesma palavra: remetem ao mesmo significado, embora seus significantes não sejam iguais. Se quiséssemos seguir o ideal fonográfico (que visa a manter uma pureza atribuída ao princípio alfabético), teríamos ao final, duas formas escritas. Nesse sentido, o mito da perfeição alfabética é uma ilusão, já que, como os fonemas não são unidades discretas, mas só existem em oposição a outros fonemas, as letras do alfabeto nunca teriam “unidades puras” a que substituir na hora de escrever, ou adotaríamos transcrições fonéticas, em que a identidade dos significantes (palavras escritas) se perderia em função das variações de pronúncia dos usuários da língua, ou estabeleceríamos acordos sobre como escrever cada palavra, independentemente das diferentes pronúncias

que pudesse assumir na fala de seus muitos usuários ao longo do planeta (MORAIS, 2003, p. 13).

Como vemos, de acordo com esta perspectiva, a ortografia seria um recurso que possibilitaria cristalizar na escrita as diferentes maneiras de falar dos usuários de uma mesma língua. Eis porque as normas ortográficas, em situações como esta, se tornam necessárias, visto que elas representam uma tentativa de unificação da forma como escrevemos, o que provavelmente, poderá facilitar a nossa comunicação.

1.4.3 A escrita no cotidiano escolar

A escrita como podemos perceber, sempre ocupou papel de destaque tanto nos estudos linguísticos, quanto no ambiente escolar. Neste último, sua presença é tão intensa que quase inexistente atividade em que ela não esteja envolvida. E, conforme Marcuschi (2010, p. 77), não há nada de errado nisso, o problema é como a escola vem desempenhando estas atividades. Segundo Amaral (2010, p. 77):

A realidade de muitas práticas escolares tem mostrado que a produção escrita de textos, geralmente, converte-se em um meio para verificação e a avaliação da aprendizagem de aspectos gramaticais e do domínio ortográfico, configurando-se como um mero exercício de escrita para o aluno. Uma atividade que se desenvolve, muitas vezes, em torno da solicitação de temas bastante repetitivos ou sobre os quais o aluno nada mais tem a acrescentar, desvinculada, portanto, das práticas sociais de linguagem, restringindo-se ao espaço escolar, distanciando-se de uma produção textual articulada aos usos sociais da escrita.

Neste sentido, não há como deixar de perceber que a concepção que embasa a prática da escrita na escola é no mínimo, uma concepção eminentemente redutora, cuja preocupação, à priori, é com os aspectos formais da modalidade escrita, sem tão pouco se preocupar com seu contexto de produção. Neste caso, o que está em jogo é a prática da escrita como cumprimento de tarefas escolares e não uma prática empenhada em desenvolver no aluno habilidades que possam, na sua condição de aprendiz, torná-lo um interlocutor privilegiado.

Esta forma de uso artificial da escrita além de limitar o desempenho linguístico do aluno, modera a sua criatividade cognitiva e traz como consequência inevitável a sensação de um sentimento de incapacidade ou de incompetência.

Para Bagno (2002, p. 130), ser capaz e competente ao utilizar a modalidade escrita da língua é saber equilibrar a adequabilidade e a aceitabilidade por parte dos nossos interlocutores, visto que o texto escrito por ser determinado pela situação de produção e a intencionalidade de quem o produz, pressupõe uma forma de relação dialógica que exige uma resposta. Neste sentido, advoga Garcez (1998, p. 67), “[...] uma abordagem do processo de produção escrita deve considerar sua natureza interativa e procurar desvelar a participação de outras instâncias dialógicas nos procedimentos adotados pelo sujeito enunciador”.

Refletindo sobre a questão em pauta, Silva e Cyranka (2009, p. 10) enfatizam que “[...] o ensino sistemático da escrita que se observa ainda hoje na escola impede que o aluno seja sujeito do seu próprio discurso, pois esteriotipa um aluno acomodado e passivo”. Assim, as autoras propõem que a concepção de linguagem que fundamenta o ensino da escrita na escola deve se expor às rupturas para que ultrapasse a barreira de “[...] reconhecimento e reprodução, passando a um ensino de conhecimento e produção” (OSAKABE, 2004, p. 28).

Nossa concepção sobre a escrita também caminha direcionada por este vetor, pois acreditamos que o texto escrito, enquanto ação com sentido constitui uma forma de relação dialógica que vai muito além de meras relações linguísticas, é uma unidade significativa da comunicação discursiva que se articula com outras esferas de valores.

Com este propósito corroboram os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM-2013) quando postulam uma visão de ensino pautada em uma concepção de língua que se realiza no uso das práticas sociais, no espaço em que os homens (em diferentes momentos, lugares e contextos) se apropriam dos seus conhecimentos através da ação com e sobre eles, tal como estão postos no mundo, em situações, efetivamente, de uso.

Na opinião de Marinho (2001, p. 49), as propostas sugeridas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio “querem redefinir o objeto de ensino do português, em função das mudanças de paradigmas no campo dos estudos e das pesquisas linguísticas”.

Todavia, as inovações trazidas pela Linguística, como já afirmaram anteriormente Belini e Sousa, não passaram dos documentos oficiais já que os hábitos de nossos professores de língua portuguesa continuam fortemente marcados pelo “chamado ensino gramatical, em particular pelo ensino da nomenclatura, que tem, na análise sintática e morfológica, sua estratégia mais tradicional” (ILARI, 1997, p. 102). A este respeito, reforçam Silva e Cyranka (2009, p. 14), “Estudos realizados da década de 90 até os dias atuais vêm demonstrando que a realidade do ensino da língua não sofreu grandes alterações, salvo, é claro, raras exceções”.

Como vemos, da reforma pretendida, pouco se realizou. No que se refere à modalidade escrita da língua, o que ainda se observa com muita frequência, principalmente no ensino médio, é o professor investindo a maior parte de seu tempo no ensino do padrão formal da escrita que segue rigidamente as regras da gramática normativa. Esta concepção demonstra haver um nítido distanciamento entre os estudos linguísticos e a prática docente, uma verdadeira lacuna entre “os avanços científicos na área da linguagem e sua incorporação na formação dos professores, bem como em sua prática na sala de aula” (MATÊNCIO, 1994, p. 81). Mesmo havendo a indicação de uma concepção dialógica da linguagem para orientar o objetivo do ensino da língua de uma forma dinâmica nas ciências linguísticas, na prática permanece a tradição, pois o professor “continua investindo a maior parte dos seus esforços no ensino da terminologia gramatical e a escola continua ignorando as variedades regionais e sociais não *standard*” (MATÊNCIO, 1994, p. 103). Nota-se com isso que, “tem-se novas perspectivas, mas permanecem os velhos problemas” (SILVA; CYRANKA 2009, p. 15).

Contudo, é válido ressaltar que são muitos os fatores que contribuem para que o ensino de língua portuguesa, e conseqüentemente da escrita, na realidade, pouco tenha avançado frente às contribuições científicas dos estudos linguísticos. Mediante observações feitas pelas autoras supracitadas, o aumento de cursos de Letras sem qualificação para a formação de futuros professores de língua portuguesa e a massificação por que têm passado nos últimos anos, em virtude do crescimento desenfreado das faculdades privadas que oferecem cursos de rápida duração e que não têm investimento em pesquisa, podem ser alguns dos aspectos que estejam dificultando estas mudanças.

Concordando com as autoras, Mattos e Silva (2004, p. 14) reforça que os pontos destacados por elas fortalecem a suspeita sobre a falta de “um instrumental cientificamente

preparado a partir do qual possa ser conduzido um trabalho pedagógico criador e enriquecedor para os estudantes e para a língua portuguesa na sua diversidade histórica”.

Deste modo, sem um instrumental didático-teórico-metodológico que possa dar suporte às práticas pedagógicas voltadas ao trabalho com a diversidade linguística dos alunos e com o despreparo do professor para ensinar a língua com base na concepção dialógica da linguagem fica um apelo de súplica no ar. Este quadro fica ainda mais caótico quando se percebe a escassez e, em muitos casos, a inexistência de programas destinados à formação continuada de professores em serviço, fato que, na concepção de Silva e Cyranka (2009, p. 16), “[...] constitui um dos maiores entraves para a sua qualificação profissional, pois não têm contato com as inovações que ocorrem nos estudos linguísticos e na pesquisa acadêmica”.

Em sua tese de doutorado, Batista (1996) argumenta que as razões de muitos professores permanecerem em posturas tidas como tradicionais ou de resistência a mudanças apresentadas para a prática pedagógica recaem na questão da formação do professor, incluindo, neste contexto, investimento na capacitação profissional que envolve tempo e dinheiro. Muitos professores, devido aos baixos salários que recebem, se submetem à dupla e, às vezes, à tripla jornada de trabalho. Consequentemente, a prática desses profissionais não poderia apresentar um rendimento desejável, muito menos tempo para planejamento de suas atividades. Endossam esta reflexão Kersch e Frank (2009, p. 2) quando percebem que “[...] com os baixos salários e o trabalho em mais de uma escola para melhorar seu rendimento mensal, o professor parece não dispor de tempo nem de dinheiro para se atualizar, fazer cursos, discutir os resultados das pesquisas em Linguística Aplicada, comprar livros”.

Assim, concluímos este capítulo, cientes da necessidade de uma organização curricular diferenciada para atender a realidade linguística de nossos alunos, objetivando o ensino de uma língua e consequentemente de uma escrita viva, dinâmica e real.

2 ASPECTOS SOCIOLINGUÍSTICOS

Neste capítulo trataremos de aspectos relacionados diretamente à Sociolinguística variacionista, já que nossa pesquisa está inserida neste contexto. Deste modo, abriremos três seções a título de revisão de literatura. Na primeira seção, focaremos na história dos estudos linguísticos para entendermos o papel da Sociolinguística dentro deste contexto. Em seguida, abordaremos os principais conceitos teóricos da Sociolinguística Variacionista. Na terceira seção, discorreremos sobre a variação linguística e sua relação com a escrita na tentativa de compreendermos a relação entre fala e escrita.

2.1 O DOMÍNIO SOCIOLINGUÍSTICO: ORIGEM, *STATUS* E EVOLUÇÃO

Excursionando pelos estudos linguísticos, observamos que eles passam por diferentes fases que são concebidas de acordo com o pensamento vigente em cada período. Afinal, os estudiosos do fenômeno linguístico, como homens de seu tempo, assumiram perspectivas teóricas de acordo com o fazer científico da tradição cultural em que estavam inseridos (ALKMIM, 2004, p. 21-22).

Via de regra, desde a fase gramatical iniciada pelos gregos, passando pela filológica, pela gramática comparada e pela neogramática, os estudos linguísticos se detiveram em descrever o caráter histórico das línguas, sem com isto conseguir delimitar um objeto de estudo. A quebra deste paradigma ocorreu somente no início do século XX, com a difusão das ideias do linguista genebrino Ferdinand de Saussure, que entre outros aspectos estudou a língua enquanto um fato social.

Entretanto, a concepção de língua estabelecida por Saussure não contempla as diferentes formas em que ela é utilizada, tampouco considera as condições sociais de seus enunciadore. Sua atenção se volta para a língua compreendida como um sistema autônomo de signos, que só reconhece a sua própria ordem, ou seja, um fenômeno que está além do domínio individual de cada um de nós. Neste sentido, a língua é tomada em si mesma, separada de fatores externos e é vista como uma estrutura autônoma, valendo pelas relações de natureza essencialmente linguística que se estabelecem entre seus elementos. Assim, o sujeito, ou tudo aquilo que possa estar relacionado a ele, como suas necessidades linguísticas enquanto enunciadore, suas

particularidades e resistências frente a este objeto entre outros aspectos, são excluídos do funcionamento da língua.

Deste modo, esta concepção de língua, aos poucos foi provocando reações entre os linguistas. Conforme Cyranka (2014, p. 182), “[...] os postulados de Saussure acerca da imanência da língua, aprofundada pelo gerativismo, na segunda metade do século XX, não foi consenso entre os estudiosos da língua”. Entre eles, houve um grupo que, de imediato, percebeu na fala, modalidade rejeitada por Saussure, um dos aspectos fundamentais da construção do fenômeno da linguagem. Deste grupo, segundo a autora, faziam parte os linguistas Hugo Schuchardt, Antoine Meillet, entre outros.

Hugo Schuchardt, renomado linguista e contemporâneo da revolução estruturalista, ao observar a influência mútua entre as variedades linguísticas, “[...] chamou a atenção para a imensa gama de variedades de fala existente numa comunidade qualquer, variedades essas condicionadas por fatores, como o sexo, a idade, e o nível de escolaridade do falante” (FARACO, 1991, p. 96). Enquanto Meillet, observa Cyranka (2014), buscava explicar a estrutura linguística por meio de fatores históricos e sociais e, em 1906, traz para os estudos linguísticos a ideia de fato social como motivação fundamental para ocorrerem as alterações linguísticas. Este autor afirmava que “[...] por ser a língua um fato social resulta que a linguística é uma ciência social, e o único elemento variável ao qual se pode recorrer para dar conta da variação linguística é a mudança social” (MEILLET, 1906 *apud* CALVET, 2002, p. 16).

Neste sentido, mesmo que o interesse gerado pelos estudos formalistas dominasse o século XX, a perspectiva social continuou sendo fomentada, em alguns momentos, por outros linguistas, entre os quais, Mikhail Bakhtin e Roman Jakobson. O primeiro postula para os estudos de linguagem a realidade da comunicação social, cujo caráter fundamental incide na interação verbal. Já, o segundo, agrega a esta perspectiva as funções da linguagem relacionadas aos aspectos constitutivos do ato verbal, onde cada uma destas funções está diretamente vinculada a qualquer um dos elementos do processo comunicativo: emissor, receptor, mensagem, contexto, canal e código (CYRANKA, 2014, p. 182). Como se pode observar, esta perspectiva também não concebe a língua como uma entidade autônoma separada de suas condições de produção.

Outro importante linguista que também se preocupou em estudar a língua considerando seu caráter social, refutando, portanto, a concepção de língua postulada pelos formalistas, foi o francês Émile Benveniste. No seu ponto de vista, a língua, o indivíduo e a sociedade estão

intrinsecamente vinculados, pois “[...] é dentro da e pela língua, que indivíduo e sociedade se determinam mutuamente.” (BENVENISTE, 1989, p. 27). Além disso, este importante teórico acrescenta uma característica própria da linguagem, isto é, “[...] seu poder coercitivo, que transforma um agregado de indivíduos em uma comunidade, criando a possibilidade da produção e da subsistência coletiva” (p. 99).

No entanto, conforme Cyranka (2014), a maior contribuição para fortalecer os estudos relacionando língua e sociedade surgiu num congresso organizado por William Bright, na Universidade da Califórnia em Los Angeles (UCLA), no ano de 1964. Lá, pela primeira vez, nomes como John Gumpers, Einar Haugen, William Labov, Dell Hymes e John Fischer passaram a compor a mais recente área da Linguística: a Sociolinguística. A publicação, em 1966, dos trabalhos apresentados no referido congresso com o título de *Sociolinguistics*, trouxe como texto primeiro os pressupostos da nova vertente dos estudos linguísticos: as dimensões da sociolinguística. Neste texto, Bright (1974, p. 34), define a tarefa da Sociolinguística, cuja função seria “[...] demonstrar a covariação sistemática das variações linguística e social”. Para ele isto significa arrolar as variações linguísticas de uma sociedade às diferentes estruturas sociais dessa mesma sociedade. A língua seria assim o reflexo dessas diferenciações sociais, informa Alkmim (2004, p. 28).

Sobre o nascimento da Sociolinguística, Bachmann et al (1981, *apud* ALKMIM, 2004, p. 29) tecem considerações interessantes e afirmam que:

[...] o novo campo é o lugar onde vão se encontrar os herdeiros de tradições antigas como a da antropologia linguística, caso de Hymes, ou da dialectologia social, como Labov, e de especialistas da experimentação ou da intervenção social: psicólogos, sociólogos e mesmo planificadores.

Estes autores também observam que a Sociolinguística nasce e floresce no período em que os estudos chomskyanos alcançam enorme repercussão em rota para o seu percurso vitorioso. Desta forma, na concepção de Alkmim (2004) vê-se que:

[...] de um lado, a preocupação com as relações entre linguagem e sociedade tinha raízes históricas no contexto acadêmico norte-americano, e também que a oposição entre uma abordagem imanente da língua *versus* a consideração do contexto social é posta com grande vitalidade no campo dos estudos linguísticos. (2004, p. 29).

Assim, conforme a autora, a Sociolinguística se constitui a partir da atividade de diversos estudiosos e pesquisadores que continuaram com a tradição da chamada Antropologia Linguística, inaugurada no começo do século XX por Franz Boas e seus discípulos mais conhecidos Edward Sapir e Benjamin Lee Whorf. Nesta vertente, linguistas e antropólogos trabalham de forma paralela ou integrada e concebem linguagem, cultura e sociedade como fenômenos inseparáveis. A este respeito, esclarece Mollica (2015, p. 9), “[...] a Sociolinguística se faz presente num espaço interdisciplinar, na fronteira entre língua e sociedade, focando precipuamente os empregos linguísticos concretos, em especial os de caráter heterogêneo”.

Na tentativa de construir o enquadre da constituição das pesquisas sociolinguísticas, Alkmim (2004) acrescenta ainda que:

[...] em 1962, Del Hymes publica um artigo que propõe um novo domínio de pesquisa, a Etnografia da Fala, rebatizada mais tarde como Etnografia da Comunicação. De caráter interdisciplinar, buscando a contribuição de áreas como a Etnologia, a Psicologia e a Linguística, o novo domínio pretende descrever e interpretar o comportamento linguístico no contexto cultural e, deslocando o enfoque tradicional sobre o código linguístico, procura definir as funções da linguagem a partir da observação da fala e das regras sociais próprias a cada comunidade (p. 30).

Toda essa movimentação reflexiva sobre a língua no sentido de sua realidade social, concentrada no produto individual da fala, se condensou, contribuindo para a formação de um campo específico da Linguística contrário à abordagem formalista. Conforme Bright (1974 *apud* ALKMIM, 2004, p. 28), ainda que neste leque se abriguem diversos enfoques das relações entre língua e sociedade, a Sociolinguística propriamente dita pode ser compreendida sob um ponto de vista específico. No entendimento do referido autor a Sociolinguística “[...] deve demonstrar a covariação sistemática das variações linguística e social. Ou seja, relacionar as variações linguísticas observáveis em uma comunidade às diferenciações existentes na estrutura social desta mesma sociedade”.

A partir desta proposta, Bright faz um recorte no quadro geral dos estudos das relações entre língua e sociedade, fixando como campo específico desse enfoque a chamada Sociolinguística Variacionista. Em consonância com este ponto de vista, Mollica (2015, p. 9) afirma: “A Sociolinguística considera em especial como objeto de estudo exatamente a variação, entendendo-a como um princípio geral e universal, passível de ser descrita e analisada

cientificamente”. Entretanto, o contato entre as línguas, o surgimento e a extinção delas, o multilinguismo são também considerados aspectos de interesse da Sociolinguística.

No entendimento de Camacho (2004, p. 50), para a Sociolinguística “[...] o exame da linguagem no contexto social é tão importante para a solução de problemas próprios da teoria da linguagem, que a relação entre língua e sociedade é encarada como indispensável, e não como mero recurso interdisciplinar”.

Conforme os autores pesquisados, o princípio fundamental da Sociolinguística é a heterogeneidade da língua, já que, em toda comunidade, os falantes se expressam de diferentes modos. Este fato, de acordo com Cyranka (2014), longe de ser um problema, é concebido como uma qualidade restrita ao fenômeno linguístico que, além do seu aspecto formal e estruturado, mostra um outro ângulo, o da variação. Em nossa língua, por exemplo, podemos observar o uso de frases do tipo “Você pode deoxáe ele”, “Fui na feira”, “Ôtô feliz”, “É dez real” ao lado das formas equivalentes “Você pode deixá-lo”, “Fui à feira”, “Estou feliz” e “São dez reais.”

Diante desta realidade, observa a referida autora, é válido destacar um ponto distintivo relevante que coloca a Sociolinguística de um lado e, de outro, a Linguística estruturalista e a gerativista, estabelecendo entre elas uma relação de oposição: é o caso do Estruturalismo e do Gerativismo conceberem as formas variantes, simplesmente como variantes livres, que não exercem nenhuma alteração sobre o valor semântico dos enunciados. Não obstante, para a Sociolinguística, “[...] essas diferenças são produtivas seja para a identificação das motivações que as determinam, seja como marcadores da identidade do falante, sua origem geográfica, sua posição social, seu nível de escolaridade, etc.” (CYRANKA, 2014, p. 185).

Esta questão nos leva a deduzir que, na constituição das línguas, paralelo à diversidade existe também o impulso contrário que age no sentido de se manter a unidade. Acerca deste domínio, explica Mollica (2015, p. 12):

Todo sistema linguístico encontra-se permanentemente sujeito à pressão de duas forças que atuam no sentido da variedade e da unidade. Esse princípio opera por meio da interação e da tensão de impulsos contrários, de tal modo que as línguas exibem inovações mantendo-se, contudo, coesas: de um lado, o impulso à variação e possivelmente à mudança; de outro, o impulso à convergência, base para a noção de comunidade linguística, caracterizada por padrões estruturais e estilísticos. Assim, as línguas apresentam as contrapartes fixa e heterogênea de forma a exibir unidade em meio à heterogeneidade. Note-se que isso só é possível porque a dinamicidade linguística é inerente e motivada.

A propósito destas explicações, Lucchesi (2004, p. 198) afirma que “[...] a quebra da identificação entre estruturalidade e homogeneidade é o princípio teórico básico da concepção do objeto de estudo proposto pela sociolinguística”.

Posto isto, passemos ao ponto de partida dos estudos sociolinguísticos que é a comunidade linguística. Para Alkmim (2004, p. 31), uma comunidade linguística se define como “[...] um conjunto de pessoas que interagem verbalmente e que compartilham um conjunto de normas com respeito aos usos linguísticos”. Todavia, uma comunidade linguística se caracteriza não pelo fato de ser constituída por pessoas que falam do mesmo modo, mas por indivíduos que se relacionam por diversas formas comunicativas e que orientam seu comportamento verbal por um mesmo conjunto de regras. Assim, cabe à Sociolinguística a tarefa principal de tratar da interação entre o uso da língua e a organização social desse comportamento. Desta forma, ela inclui não apenas o uso da língua como tal, mas também as atitudes linguísticas, o comportamento demonstrado em relação à língua e em relação aos indivíduos que fazem uso dela. Como as sociedades dependem da língua como um meio ou como um símbolo de interação, deve-se esperar que as manifestações observáveis de língua e sociedade estejam bastante relacionadas, enfatiza Oliveira (2008, p. 423).

Na concepção sociolinguística, a língua é vista como uma estrutura viva, que se diversifica dependendo da região onde é empregada e, desta forma, argumentam Cezario e Votre (2012, p. 141), se torna impossível de ser analisada como uma estrutura autônoma, independente do contexto situacional, da cultura e da história das pessoas que a utilizam como meio de comunicação. Parafraseando Alkmim (2004, p. 33), qualquer tentativa de buscar apreender apenas o invariável, o sistema subjacente, significa uma redução do fenômeno linguístico.

Dando continuidade ao esboço histórico que estamos delineando, verifiquemos agora como os estudos sociolinguísticos, principalmente os de cunho variacionista, surgem e se desenvolvem em nosso país.

De acordo com Cavaliere (2014, p. 620), no Brasil, os fundamentos do variacionismo laboviano chegam por intermédio de Fernando Tarallo, com a sua obra clássica, “A pesquisa sociolinguística” (2003). Este livro, na concepção do referido autor, possui um caráter didático e objetivo, além de apresentar as bases do variacionismo laboviano e fazer uma exposição conceitual aprofundada acerca do objeto de pesquisa e da metodologia com que se busca analisá-lo. Deste modo, o eminente teórico explica que:

[...] antes de Tarallo as ideias de Labov já habitavam os meios acadêmicos, mas não com a dimensão exponencial que passaram a usufruir após a publicação do opúsculo com que Tarallo discorre acerca de questões práticas, tais como a operacionalização do modelo variacionista, o conceito de variável, informante, encaixamento etc., bem como a metodologia de aplicação de testes e formulação de questionários (2014, p. 620).

Após a produção de Tarallo, surgiram outros estudos que ajudaram a difundir a teoria laboviana de que sucedeu uma divulgação maior das bases teóricas e metodológicas que auxiliam a pesquisa de campo. Esta contribuição, sem dúvida, favoreceu positivamente a criação de vários grupos de pesquisa que se dedicaram ao levantamento das variantes de uso do português brasileiro em todas as áreas do estudo linguístico.

O contato linguístico entre as diversas regiões, a heterogeneidade dialetal também foram questões de destaque entre os estudiosos da língua. Com base nestas perspectivas, surgiram trabalhos voltados para a descrição da língua falada no Brasil, como os de Marroquim (2000), no nordeste; Nascentes (1953), Amaral (1976), em São Paulo e Mattoso Câmara Jr. (1985), que se preocupou em estudar a fala do Rio de Janeiro.

Além destes, uma variedade de projetos que abrangem realidades locais e regionais contribuiu para a produção de várias pesquisas de cunho sociovariacionista no Brasil, entre os quais destacamos: o NURC – Norma urbana culta – que contém a fala de Recife, Salvador, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre; o VARSUL - Variação linguística no Sul do Brasil – que contém a fala do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná e o VALPB – Variação linguística no estado da Paraíba. Incluem-se ainda, neste rol, o projeto de Competências básicas do português, de autoria de Lemle e Naro (1977); o LUAL – A língua usada em Alagoas – cuja autoria pertence a Maria Denilda Moura (1977); o projeto de estudos da confluência dialetal na nova capital brasileira de Stella Maris Bortoni-Ricardo (1984) e a Gramática do português falado, do professor Ataliba Teixeira de Castilho (1996).

Não podemos também excluir desta sequência, as pesquisas sobre os dialetos rurais de Ada Natal Rodrigues (1974), bem como os relevantes trabalhos do grupo coordenado por Fenando Tarallo (1983). Estes estudos foram imprescindíveis para se adquirir um conhecimento sistemático acerca do uso linguístico e dos processos de mudança na variedade do português do Brasil.

Por fim, é pertinente salientar que, além dos autores citados, existe uma gama de outros, tão importante quanto os primeiros que, em plena produção acadêmica contribuem de forma enriquecedora com o panorama atual dos estudos sociolinguísticos em solo brasileiro.

2.2 TÓPICOS DA SOCIOLINGUÍSTICA VARIACIONISTA: VARIEDADES, VARIANTES E VARIÁVEIS LINGUÍSTICAS

Diferente do que muitos pensam, a língua não é uma entidade imutável, homogênea, que paira sobre os falantes. Pelo contrário, qualquer língua, falada por qualquer comunidade exibe sempre variações. Conforme Alkmim (2004, p. 33), “[...] qualquer língua é representada por um conjunto de variedades”. Por exemplo, a língua portuguesa envolve as diferentes formas de utilização do sistema por todos os seus usuários, em todos os países que adotaram este idioma como língua oficial.

Assim, língua e variação são inseparáveis. Ainda que pertençam a uma mesma comunidade linguística, as pessoas não falam do mesmo modo, visto que a relação do falante com a sua língua não ocorre de forma neutra. De acordo com Calvet (2002, p. 57), “[...] a relação língua *versus* usuário envolve todo um conjunto de atitudes, de sentimentos dos falantes para com suas línguas, para com as variedades de línguas e para com aqueles que as utilizam”.

Deste modo, as diferenças linguísticas, podem ser percebidas em todas as línguas do mundo, nos diferentes níveis: fonético, fonológico, morfológico, sintático ou semântico. Tomemos como exemplo a palavra porta que no português brasileiro pode se realizar por meio de diferentes pronúncias [pɔxta], [pɔɾta], [pɔrta]; também a palavra mulher que admite as pronúncias [muleɾ], [muiɛɾ]; as frases “Maria assistiu ao filme” e “Faz dois anos que parei de fumar” podem ainda ser ditas “Maria assistiu o filme” e “Fazem dois anos que parei de fumar”, respectivamente. A este respeito, Costa (1996) explica que:

Na verdade, toda língua é um conjunto heterogêneo e diversificado, porque as sociedades humanas têm experiências históricas, sociais, culturais e políticas diferentes, e essas experiências se refletirão no comportamento linguístico de seus membros. A variação linguística, portanto, é inerente a toda e qualquer língua viva do mundo. Isso significa que as línguas variam no tempo, nos espaços geográficos e social, e também de acordo com a situação em que o falante se encontra (p. 52).

No que se refere ao tratamento da variação linguística, temos, no âmbito dos estudos sobre a língua, uma vertente voltada para este fim: a Sociolinguística Variacionista. Para Weinreich, Labov e Herzog (2006, p. 34), a Sociolinguística Variacionista sugere:

[...] um modelo de língua que acomode os fatos de uso variável e seus determinantes sociais e estilísticos, o que não só leva a descrições mais adequadas da competência linguística, mas também suscita naturalmente uma teoria da mudança linguística que ultrapassa os estereis paradoxos contra os quais a linguística histórica vem lutando há mais de meio século.

Neste sentido, a Sociolinguística Variacionista visa estudar a língua em seu âmbito real de uso e tem como objeto a variação, que é considerada um princípio geral e universal capaz de ser descrita e analisada cientificamente. Conforme Alkmim (2004) entende-se por variação linguística as diversas formas de uso de uma língua por seus falantes. Essa variação é justificada não apenas pelo fato histórico, que, necessariamente, leva a profundas transformações qualquer língua, mas também pelas diferenças regionais, sociais, grau de escolaridade, sexo, categorias profissionais entre outros aspectos. Os falantes adquirem as variedades linguísticas próprias a sua região, a sua classe social, etc.. De um modo geral, Alkmim (2004, p. 34) afirma que podemos descrever as variedades linguísticas a partir de dois parâmetros básicos: a variação geográfica ou diatópica e variação social ou diastrática.

A variação geográfica ou diatópica explica a referida autora, está relacionada às diferenças linguísticas distribuídas no espaço físico, observáveis entre falantes de origens geográficas distintas. Por exemplo: brasileiros e portugueses se diferenciam em vários aspectos de sua fala. No plano lexical – comboio em Portugal, trem no Brasil. No plano fonético, a pronúncia aberta da vogal anterior média, como em prêmio [ˈprɛmyu], em contraste com a pronúncia fechada no Brasil prêmio [ˈpremyu]. No plano gramatical, derivações diversas de uma raiz comum, como em ficheiro, paragem, bolseiro, que no Brasil corresponde a fichário, parada e bolsista; a colocação de advérbios como em, “Lá não vou” – Portugal e “Não vou lá” – Brasil.

A variação social ou diastrática por sua vez, se relaciona com um conjunto de fatores que têm a ver com a identidade dos falantes e também com a organização sociocultural da comunidade de fala. Neste sentido, classe social, idade, sexo, situação ou contexto social são apontados como fatores relacionados às variações de natureza social. Por exemplo: a) Classe social: o uso do [r] em lugar do [l] em grupos consonantais como em “brusa” (blusa), “pranta”

(planta) entre outros; b) Idade: uso de léxico particular, como presente em certas gírias (“maneiro”, “esperto”, com o sentido de avaliação positiva sobre coisas, pessoas e situações), denota faixa etária jovem; c) Sexo: a duração de vogais como recurso expressivo como em “maravilhoso”, costuma ocorrer na fala de mulheres, bem como o uso frequente de diminutivos como, “bonitinho”, “gostosinho”, “vermelhinho; d) Situação ou contexto social: é um fato muito conhecido que qualquer pessoa muda a sua fala de acordo com o(s) seu(s) interlocutor(es) – se este é mais velho ou hierarquicamente superior, por exemplo - segundo o lugar em que se encontra: em um bar, em uma conferência – e até mesmo segundo o tema da conversa: fofoca, assunto científico, etc.. Ou seja, todo falante, conforme a autora em lide, varia a sua fala segundo a situação em que se encontra.

As formas em variação recebem o nome de variantes linguísticas. Para Tarallo (1994, p. 08), “[...] variantes linguísticas são as diversas maneiras de se dizer a mesma coisa em um mesmo contexto, e, com o mesmo valor de verdade”. A um conjunto de variantes, dá-se o nome de variável linguística. De acordo com Mollica (2000), as variáveis linguísticas são muitas, não agem isoladamente, atuam simultaneamente e têm natureza diversa. Deste modo, elas se subdividem em variáveis dependentes e independentes. De acordo com Cyranka (2014, p. 186) um exemplo de variável dependente em nossa língua é a regência verbal. Segundo a referida autora, a opção por uma ou outra variante é influenciada por fatores de natureza interna, isto é, de natureza estrutural, como os de âmbito fonomorfossintático, os semânticos, os discursivos e os lexicais, como também por fatores de natureza externa ou social, a saber, a etnia, o sexo, a idade, o nível de renda e de escolarização, a profissão, etc.. A este grupo de fatores dá-se o nome de variáveis independentes. Em português, explica a autora em lide, a relação entre o verbo e seu complemento pode ocorrer com ou sem a presença de preposição, ou ainda com a presença de determinada preposição. Observemos: Ao lado da variante “assisti o jornal nacional”, existe “assisti ao jornal nacional”; ao lado da variante “fui no banco”, existe “fui ao banco”.

Estas variáveis intervêm de modo probabilístico na variação da língua, sendo possível identificar quais ambientes linguísticos interferem regularmente na frequência de uma variante ou outra e quais contextos linguísticos, sociais e/ou estilísticos são mais significativos para o fenômeno observado.

A variante pode ficar estável no sistema linguístico por um período de tempo curto ou longo, ou pode desaparecer, permanecendo apenas uma das alternativas de uso. Quando isto

ocorre dizemos que houve o fenômeno de mudança linguística. De acordo com Mollica (2015, p. 11) “[...] cabe à Sociolinguística investigar o grau de estabilidade ou de mutabilidade da variação, diagnosticar as variáveis que têm efeito positivo ou negativo sobre a emergência dos usos linguísticos alternativos e prever seu comportamento regular e sistemático.”

Concordando com Mollica no que se refere ao papel da pesquisa sociolinguística, Hora (2013) informa que:

[...] este tipo de pesquisa implica levantamento cuidadoso dos registros de língua falada, descrevendo a variável (conjunto de variantes), e traçando um perfil das variantes (diversas maneiras de se dizer a mesma coisa em um mesmo contexto, e com um mesmo valor de verdade); análise dos fatores estruturais, sociais e estilísticos condicionantes; encaixamento da variável no sistema linguístico e social da comunidade; avaliação da variável para confirmação dos casos de variação ou mudança (p. 100).

Posto isto, concluímos estas reflexões considerando que, na concepção variacionista de língua, nenhuma língua se apresenta como uma entidade homogênea, ou seja, qualquer língua é representada por um conjunto de variedades, já que a variação é uma característica intrínseca e própria das línguas. Além disto, como podemos perceber, o objeto de estudo da Sociolinguística variacionista, é a língua em uso, pois conforme esclarece Cyranka: “[...] fora do dinamismo discursivo, que envolve falante, ouvinte e contexto, ela se torna mera abstração, impossibilitando análises que levem a resultados capazes de explicar as relações entre ela e seus usos sociais” (2014, p. 186).

2.3 A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E SUA RELAÇÃO COM A ESCRITA

Já vimos na seção anterior que a variação linguística constitui um fenômeno universal e compreende a existência de formas linguísticas alternativas denominadas variantes. De acordo com Mollica (2015, p. 10-11) “[...] variantes são as diversas formas alternativas que configuram um fenômeno variável tecnicamente chamado de variável dependente”. Por exemplo, as formas /termino-terminou/; /estudo-estudou/; /amô-amor/; /diretô-diretor/ são variáveis linguísticas, pois se realizam por meio de duas variantes, duas alternativas possíveis de dizer a mesma palavra e

semanticamente equivalentes: a presença ou ausência da semivogal [w], nas duas primeiras palavras e nas duas últimas, a presença ou ausência da vibrante [r].

O estudo da variação linguística tem sido nestas últimas décadas, uma das grandes realizações da pesquisa sociolinguística.

As línguas usadas na comunicação humana formam sistemas dinâmicos, heterogêneos, isto é, as línguas estão suscetíveis à variação e à mudança. O fenômeno da variação linguística mostra a coexistência de diferentes formas de igual valor em diferentes níveis de uma língua – fonético-fonológico, morfossintático ou semântico-pragmático – e que estas podem ser substituídas umas pelas outras.

A pesquisa sobre variação linguística funda-se no entendimento de que as variantes são condicionadas por variáveis. É possível identificar em todas as línguas variáveis ou fatores de várias categorias que favorecem a variação e a mudança. Labov (2008), um dos primeiros a desenvolver estudos acerca do princípio da variação linguística, demonstrou que há um conjunto complexo de fatores que promovem ou não o emprego de variantes. Estes fatores podem ser encontrados na própria estrutura linguística ou fora dela.

Depois do Trabalho de Labov, outras pesquisas foram realizadas mundo a fora e ratificaram os resultados encontrados pelo referido teórico. No Brasil, um grande número de estudos, entre os quais destacamos os de Lemle e Naro, (1977); Votre, (1978); Bisol, (1981); Scherre, (1996); Bortoni-Ricardo, (1985); Paiva, (1996); Tasca, (1999), comprovam que, além das variáveis linguísticas ou estruturais, existem outras como, idade, sexo, escolaridade, contato com a escrita ou com os meios de comunicação de massa, a classe social, o estilo, que são cruciais para o acontecimento da variação tanto na fala, quanto na escrita.

Ainda que aparentemente caótica e aleatória, a variação linguística constitui um objeto de estudo científico, já que a heterogeneidade das línguas é inerente às mesmas, podendo ser prevista e sistematizada.

O ponto alto dos estudos da variação é descrever e explicar os usos que geram alternância indicando seu caráter estável ou de mudança em progresso. Por exemplo, no português do Brasil temos a realização variável da lateral /l/ nos grupos consonantais – claro/craro, Flamengo/framengo; e a alternância entre nós e a gente em referência à primeira pessoa do plural – Nós vamos estudar hoje/A gente vai estudar hoje.

A respeito destas formas de usos linguísticos, estudos realizados por Gomes (1987), Mollica e Paiva, (1993), em diferentes amostras de fala, caracterizam a realização variável da lateral /l/ nos grupos consonantais – claro/craro, Flamengo/framengo, como uma variação estável, fortemente controlada por fatores estruturais e sociais. Quanto ao uso alternativo de nós e a gente, em referência à primeira pessoa do plural, Menon (1994), Omena (1986, 1996, 2003) e Lopes (1999, 2003) informam que parece constituir, de acordo com as evidências já depreendidas, uma mudança que, a longo termo, pode levar à substituição do pronome nós pela forma a gente.

Ao longo da segunda metade do século XX, as pesquisas acerca da modalidade falada da língua se intensificaram, haja vista o interesse pelos processos de mudança que, em princípio, se originam e se efetivam primeiro no registro de fala menos monitorado (Paiva e Scherre, 1999; Paiva e Duarte, 2006). Entretanto esta preferência pelo oral não significa que o princípio de heterogeneidade ordenada se aplique especificamente à fala, o lugar, a princípio, mais natural da variação, em virtude de submeter esta modalidade a um controle normativo externo. A língua escrita, observam Paiva e Gomes (2014), está igualmente sujeita a pressões de variação e mudança, mesmo que de forma mais restrita e lenta, devido ao seu caráter conservador e às finalidades a que serve.

Segundo as referidas autoras, ultimamente, vários estudos têm possibilitado a discussão sobre o mito de homogeneidade/uniformidade da escrita, evidenciando a existência de variações e a inclusão de mudanças em curso na fala. A este respeito elas esclarecem que:

A relação entre fala e escrita no que se refere à variação é complexa, mas instigante, na medida em que elas estão associadas a formas de produção textual-discursiva bastante diferenciadas. No entanto, o estudo da mudança linguística relativo a períodos em que não é possível mais ter acesso aos falantes, mas em que o acesso à língua em uso se dá através de textos escritos, têm revelado ser possível identificar os processos variáveis e as estruturas em mudança, ou seja, em qualquer momento a língua escrita se mostra suscetível a incorporar aspectos da fala (2014, p. 11).

No senso comum, a língua escrita está sujeita a maiores exigências de correção e de obediência às regras da gramática prescritiva. Por exemplo, se a falta de concordância entre o verbo e o sujeito é aceitável na fala (Scherre, 1988; Scherre e Naro, 1991), na língua escrita esta carência é concebida como uma falha grave, sujeita à correção. Obviamente o paradigma a que está submetida a língua escrita e a própria forma de aquisição desta, realizada como uma

socialização secundária, coopera *a priori* para tal. Sobre este aspecto, Paiva e Gomes (2014, p. 13) advogam que:

[...] o ensino de regras mais ou menos explícitas desenvolve uma consciência, pelo menos parcial, de normas de comportamento linguístico, de convenções seletivas que promovem determinadas formas linguísticas ao estatuto de regra categórica, contribuindo, assim, para uma aparente uniformidade.

De acordo com as referidas autoras, a concepção de que a escrita é homogênea encontra pouca ou talvez nenhuma aceitação empírica no uso real da língua, visto que não há regras linguísticas exclusivas da fala e da escrita, conforme comprovam as análises controladas de amostras de textos escritos diversificados. Afirmam ainda que, se fala e escrita são modalidades de realização de um único sistema linguístico e este é inerentemente variável não é surpreendente que a escrita apresente variação, embora provavelmente com relevância diferenciada. Em consonância com esta visão Marcuschi e Dionísio (2007, p. 15-16) explicam que:

[...] a grande variação presenciada na oralidade não se verifica com a mesma intensidade na escrita, dado que a escrita tem normas e padrões ditados pelas academias. Possui normas ortográficas rígidas e algumas regras de textualização que diferem na relação com a fala. Mas isso ainda não significa que não haja variação nos modos de escrever.

A propósito, observa Mollica (2003), embora a variação linguística na escrita ocorra de forma menos acentuada e não simultaneamente em todo o vocabulário possivelmente afetado, deve ser considerada natural, visto que a variação abrange todo o sistema linguístico e não apenas uma parte dele. Corroborando com o ponto de vista da referida autora, Paiva e Gomes argumentam, ainda, que neste caso “[...] somos obrigados a admitir que as especificidades funcionais e a carga histórica de que se investe a escrita podem resultar numa diferente configuração dos processos variáveis ou, quem sabe, dar origem a variações específicas” (2014, p. 13).

Deste modo, reafirmamos a importância da variação linguística para o nosso trabalho já que um dos nossos propósitos é tentar compreender como fenômenos próprios da fala são transportados para a escrita de alunos do ensino médio.

3 OS FENÔMENOS EM ESTUDO

Este capítulo será destinado ao tratamento dos fenômenos de monotongação dos ditongos [ey] e [ow] e do apagamento do [R] em final de vocábulo que constituem, respectivamente, nosso objeto de estudo. Estes fenômenos, muito produtivos na fala, são também comumente encontrados na escrita de nossos educandos. Entretanto, para que possamos compreender como eles se constituem na língua, pensamos ser pertinente fazermos uma breve contextualização acerca dos ditongos e das formas de realização da vibrante [R]. Deste modo, além de discorrermos sobre os referidos fenômenos linguísticos que constituem nosso objeto de estudo, considerando os contextos favorecedores, conforme demonstram os resultados dos estudos realizados no Brasil, faremos, também, neste capítulo, uma breve abordagem sobre a formação e *status* dos ditongos, bem como das múltiplas formas de realização do segmento consonantal erre.

3.1 OS DITONGOS: BREVES CONSIDERAÇÕES

O termo ditongo, do grego *diphthoggos*, para o latim *diphthongus* – o que pode ser desmembrado em duas partes – é, geralmente, definido pelos gramáticos tradicionais de língua portuguesa como um encontro vocálico formado por uma vogal e pelas semivogais [y⁵] ou [w]. Segundo Tasca (2002, p. 20-21), na língua portuguesa, apenas as semivogais [y] e [w] podem juntar-se a uma vogal plena para constituir grupos articulatorios denominados ditongos.

Na concepção de Silva (2015, p. 73), os ditongos são geralmente tratados como uma sequência de segmentos onde um deles é interpretado como uma vogal e o outro, como uma semivogal. Conforme a autora, sob o aspecto fonético, um segmento é considerado vocálico quando a passagem da corrente de ar pelo trato vocal é realizada de forma livre, sem obstruções. Em contraposição, considera-se consonantal, um segmento que, durante a sua realização, requer obstrução ou fricção da passagem da corrente de ar pelo trato vocal.

Para Cagliari (2007), em termos fonéticos, os ditongos podem se caracterizar sob dois aspectos: articulatorio e acústico.

⁵ No Alfabeto Fonético Internacional (AFI), a semivogal [i] é representada pelo símbolo [j]; entretanto, neste trabalho optamos por utilizar o símbolo [y] tradicionalmente empregado por Mattoso Câmara Jr., a partir de Pike.

No aspecto articulatorio, pela mudança de uma vogal na trajetória da língua que, inicialmente, se localiza em um determinado ponto da cavidade oral e em seguida, move-se para uma posição distinta neste mesmo ambiente. Por exemplo, o ditongo [ey] na palavra *feira* que, para se articular necessita que a língua esteja na posição inicial média-alta para produzir o [e], recuando e subindo para assumir a posição final da aproximante anterior alta [y]. Este movimento de deslocamento pode ser visualizado com base na disposição das vogais quanto à altura e à anterioridade.

No aspecto acústico, pela mudança de qualidade percebida pelo falante entre o estágio inicial de duração de uma vogal.

Quanto ao âmbito fonológico, o autor supramencionado postula que os ditongos podem se apresentar de duas formas: como dois segmentos, ou como um segmento apenas. Este *status* ambivalente reside na natureza da semivogal, considerada ora como vogal, ora como consoante. Como vogal, por apresentar características similares a de vogais – por exemplo, os traços articulatorios; como consoante, por não ocupar a margem da sílaba.

Câmara Jr. (2013, p. 54) defende o caráter vocálico da semivogal em oposição a uma definição como consoante. Por conseguinte, para o referido autor, os ditongos decrescentes apresentam o padrão silábico VV. Deste modo, as semivogais dos ditongos são, fonologicamente, vogais em posição periférica dentro da sílaba, mas que ainda pertencem ao núcleo da mesma. Para reiterar seus argumentos, o autor em lide destaca do caso do [r] brando que segue os ditongos em algumas palavras – por exemplo, *feira*, *uropeu*, entre outras. Este segmento só ocorre no português brasileiro, entre vogais, como é o caso de *era*, *caro*, etc.. Já em casos em que o contexto fonético que precede o [r] é um segmento consonantal, sempre teremos um [r] forte, como em *Israel* e *honra*. A exceção acerca da realização de *tepe* depois da semivogal ocorre em palavras como *bairro*, onde se pode observar a realização de uma vibrante.

No que se refere à definição do ditongo, Silva (2015) informa que é uma vogal que apresenta continuamente mudanças de qualidade dentro de um percurso na área vocálica e pode ser descrito e identificado com referência ao segmento inicial e final do contínuo. Por exemplo, no ditongo [ay] da palavra *pai*, ocorre um movimento contínuo e gradual da língua entre duas posições articulatorias vocálicas: de [a] até [y]. Nesta articulação, assegura a autora, os dois segmentos [a] e [y] ocupam uma única sílaba, onde o núcleo é o segmento [a] e o [y] corresponde à semivogal, isto é, segmento assilábico, sem proeminência acentual, que não pode ser núcleo de

sílaba. A referida autora também esclarece que podemos diferenciar o movimento articulatorio de um ditongo do movimento articulatorio de duas vogais em sequência, principalmente quanto ao tempo ocupado na estrutura silábica e quanto à mudança de qualidade vocálica, e ilustra esta oposição por meio do par de palavras pais e país, onde a primeira constitui um ditongo e a segunda, uma sequência de vogais. A este respeito, ela explica que:

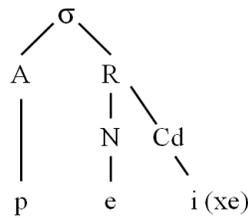
Durante a articulação de duas vogais em sequência – como na palavra país – cada vogal ocorre em uma sílaba distinta e cada vogal apresenta qualidade vocálica específica, formando um hiato. Já em ditongos – como na palavra pais – os segmentos vocálicos [a] e [y] ocorrem na mesma sílaba e há uma mudança contínua e gradual entre as vogais em questão (SILVA, 2015, p. 74).

Assim, conforme a autora em lide, um ditongo se difere de uma sequência de vogais porque ocorre em uma única sílaba, enquanto na sequência de vogais, cada vogal ocorre em sílaba diferente, e cada uma tem proeminência acentual constituindo o pico de sílaba. Já nos ditongos, apenas uma das vogais tem proeminência acentual e constituirá o pico da sílaba; as demais, aquelas que não podem ocupar esta posição – como é o caso, do *i* de pais – são comumente classificadas como semivocóide, semicontóide, semivogal ou vogal assilábica.

Esta ilustre estudiosa argumenta ainda que as vogais [y] e [w] se diferenciam das vogais [i] e [u] por que são levemente mais centralizadas e articuladas com menor esforço muscular. Enquanto as vogais [i] e [u] são denominadas tensas, as vogais [y] e [w] são denominadas frouxas e ocorrem em português não apenas como semivogais em ditongos, mas também como vogais em posição átona final, por exemplo, “safari” e “pato”.

Outro aspecto da constituição do ditongo que Silva observa, diz respeito à posição da vogal e da semivogal: há casos, como nas palavras série e tábua, em que os ditongos apresentam uma sequência de semivogal – vogal; em outros, a sequência se inverte e a vogal antecede a semivogal, como em pai e pau. Neste sentido, postula a autora: quando os ditongos são constituídos por uma sequência de semivogal - vogal ele é crescente; e decrescente, quando apresenta sequência inversa, vogal – semivogal (2015, p. 75).

De acordo com Bisol (1999), se considerarmos a sílaba como uma estrutura hierárquica constituída de ataque e de rima, em que a rima pode ligar-se ao núcleo e a coda, podemos perceber que os ditongos decrescentes estão situados na rima da sílaba tendo a vogal como núcleo e a semivogal como coda, conforme podemos observar na ilustração abaixo:



Do ponto de vista histórico, estes ditongos estão envolvidos em dois processos opostos durante a sua transição para o português: de um lado temos o processo de redução ou monotongação de ditongos oriundos do latim – é o caso do vocábulo igual, do latim *aequale*; e de outro, temos a criação de novos ditongos que resultam de processos fonológicos como metátese e síncope. Como exemplo de metátese, destacamos a palavra “primeiro”, no português, que se origina do latim *primariu*. No caso da síncope, podemos observar sua ocorrência em palavras como mau, do latim *malu*. Temos também, conforme Quednau (2005), casos de ditongos que permaneceram do latim no português, por conta de uma tendência recorrente em determinados períodos históricos – como no século XVI – da língua portuguesa à latinização, ou melhor, ao resgate de formas originárias do latim.

Na concepção de Ilari (2008), há três ditongos de origem latina, no latim clássico, *ae*, *au* e *oe* e um quarto de origem grega: *eu*. Estes quatro ditongos, conforme o referido autor, aparecem reduzidos no latim vulgar, sendo que o ditongo *au* apresenta maior resistência quanto à redução. Sobre este assunto, Faria (1970, p. 73) argumenta que os ditongos *au* e *ae* eram mais frequentes no latim clássico; já o ditongo *oe* era relativamente raro, ocorrendo em poucas palavras e, os ditongos *eu* e *ui*, absolutamente excepcionais.

Para uma melhor compreensão acerca do grau de ocorrência destes ditongos no latim clássico, apresentamos, a seguir, um quadro com uma breve caracterização de cada um deles, feita com base no estudo de Faria (1970).

Quadro 6: Ditongos decrescentes no latim clássico

Ditongos	Descrição
Ae	Algumas vezes, aparece em inscrições latinas como ai. A articulação de [ae] como [é] era considerada um rusticismo.

Au	Ditongo mais contínuo e empregado unicamente no início da palavra. Redução a [o]: alteração da língua rústica.
Oe	Apresenta-se em palavras gregas inseridas no latim para transcrever o ditongo oi.
Eu	Aparece em nomes próprios vindos do grego em que eram escritos com o ditongo eu.
Ui	Segmento incomum, ocorre apenas na interjeição <i>hui</i> e em raras contrações ou sinéreses encontradas nos poetas.

Fonte: Faria (p. 73 a 77)

Com relação ao ditongo oi, Said Ali (1966) esclarece que este sofreu um processo fonológico de metátese na passagem do latim clássico para o vulgar, por exemplo, coifa (*cofia*), goiva (*gubia*), -oiro por -orio (doiro/*duriu*, agoiro/*au(g)uriu*, tesoura/*to(n)soria*, suadoiro/*su(d)atorio*-).

Já o ditongo ou refletia um uso mais generalizado se comparado a oi, resultado de processos de metafonia em ditongos como ai e oi: -auru: (*lauru*-), ouro (*auru*-), mouro (*mauru*-), tesouro (*thesauru*-), doiro (*doiro*), mouro (*moiro*).

Os ditongos em latim clássico, no entendimento de Coutinho (1990, p. 108), eram apenas quatro: *ae*, *oe*, *au* e *eu*. Este autor argumenta que no latim vulgar surge uma tendência à redução destes ditongos, podendo ser observada em vocábulos como: celebs (*caelebs*), sepis (*saepis*), clostrum (*claustrum*). Coutinho informa também que o ditongo *ae* resultou nas formas *i* ou *e*, quando em posição pretônica, como em igual (*aequale*), idade (*aetate*), estimar (*aestimare*), e (ε), quando em posição tônica, como em céu (*caelu*), cego (*caegu*). O referido autor ressalta ainda que o ditongo ai surge na última fase do latim vulgar e resulta em ei no português, como em: amei (amai), hei (*hai*) e o ditongo *au*, assim como ai, se mantém ditongo, mas muda a qualidade de sua vogal para ou como é o caso de tesouro (*thesauru*), touro (*tauru*), ouro (*auru*).

Para Câmara Jr. (1976), o ditongo *au* foi reintroduzido no século XVI, a partir de empréstimos do latim clássico, como em causa (coisa), áureo (ouro). Afirma ainda que o ditongo eu, raro em latim, resultou em o, como em *Osébio* (Eusébio), *Olália* (Eulália). Acerca deste aspecto, Coutinho (1976, p. 109) faz a seguinte afirmação: “[...] cotejando-se o latim com o português, chega-se a conclusão de que este possui um número muito maior de ditongos”. E as causas que originam estas diferenças podem ser entendidas pelos processos fonológicos enumerados no quadro a seguir:

Quadro 7: Processos de transformação dos ditongos

Processos	Exemplos
Síncope ou queda de fonema medial	mau (<i>malu</i>), pau (<i>palu</i>), lei (<i>lege</i>), vai (<i>vadi</i>)
Vocalização ou transformação de consoante em vogal, em certos grupos consonantais	outro (<i>alt(e)ru</i>), feito (<i>factu</i>), conceito (<i>conceptu</i>), ausência (<i>absentia</i>).
Metátese ou transformação de fonema	Primeiro (<i>primariu</i>), livreiro (<i>librariu</i>), ferreiro (<i>ferrariu</i>).
Epêntese de uma vogal para desfazer o hiato	Creio (<i>creo</i>), freio (<i>freo</i>).

Fonte: Coutinho (1976, p. 110)

A esta relação, Câmara Jr. (1976, p. 67) acrescenta os casos da ditongação condicionada pelo [s] em coda silábica, esclarecendo que “[...] é o que sucede no Rio de Janeiro, onde não há oposição distintiva entre as e [ays], es e [eys]”. O autor informa ainda que este fenômeno também implica a perda do status fonológico de [ey], que em português brasileiro só aparece seguido de /s/ em coda.

Quanto à estabilidade dos ditongos em português, as concepções são as mais diversas, não havendo, portanto, consenso entre gramáticos e linguistas. Rocha Lima (1976) e Cunha e Cintra (1985), por exemplo, consideram estáveis somente os ditongos decrescentes. Entretanto, estes gramáticos divergem entre si no que diz respeito à classificação de tais sequências.

Para Rocha Lima, os ditongos decrescentes são considerados verdadeiros porque são estáveis, bem como os ditongos em que o [k] e o [g] precederem a semivogal [w]. Com relação aos ditongos instáveis, o autor informa que existem dois tipos: os encontros de *i* ou *u* átonos não finais, com a vogal seguinte tônica ou átona, como podemos observar nas palavras *fiel*, *crueidade* entre outras; e os encontros *ia*, *ie*, *io*, *ua*, *ue*, *uo* átonos e finais de vocábulos como *série*, *vácuo*, etc.. A instabilidade presente nestes vocábulos, que são realizados ora como ditongos, ora como hiatos, se explica por meio da influência de fatores regionais, sociais e culturais, ressalta o autor.

Em contraposição às ideias de Rocha Lima (1976), Cunha e Cintra (1985) advogam que os ditongos crescentes são encontros instáveis, isto é, denotam alternância na pronúncia, com exceção daqueles em que a semivogal [w] é precedida de [k] ou de [g], como nas palavras *quase* e *igual*.

Já, na concepção de Cegalla (2005), são crescentes os ditongos: *ea* - orquídea, *eo* - róseo, *ia* - sábia, *ie* - série, *io* - lírio, *oa* - mágoa, *ua* - água, *uã* - araquã, *ue* - tênue, *uẽ* - frequente, *ui*

– cuidado, *uĩ* – pinguim, *uo* – vácuo. Quanto a esta classificação o referido autor informa que estes ditongos são mais frequentes em sílabas átonas e, a respeito das sequências *-ea*, *-eo* e *-ao*, considera discutível a ocorrência destes ditongos em palavras como: área, róseo, mágoa, entre outras que terminam da mesma forma. No seu ponto de vista, tais encontros são instáveis, sendo, preferencialmente, produzidos como hiatos, visto que a intensidade na pronúncia do primeiro fonema da sequência está mais próxima de uma vogal que de uma semivogal.

Em se tratando das sequências *-ia*, *-ie*, *-io*, *-ua*, *-ue*, *-uo*, quando finais e átonas, Cegalla concorda com a posição dos demais gramáticos e justifica que elas podem se alternar como ditongo e hiato, já que as duas pronúncias são possíveis na língua portuguesa. No entanto, prefere classificá-las como ditongos crescentes e paroxítonos.

Ainda acerca dos ditongos crescentes, o autor em tese declara que certas sequências classificadas como ditongos crescentes, entre elas, miolo, coelho e moinho, por exemplo, não passam de hiatos e destaca que alguns vocábulos como, saia, gaiola e goiaba são produzidos na fala como se possuíssem dois ditongos juntos: [‘say-ya], [gay-‘yola], [goy-‘yaba].

Outro gramático que também contribui com a discussão acerca da classificação dos ditongos é Bechara (2009). Para ele, os ditongos da língua portuguesa se classificam em dois grupos: crescentes e decrescentes. No primeiro grupo, o autor elenca como ditongos crescentes, as sequências constantes no quadro a seguir:

Quadro 8: Ditongos crescentes

Ditongos Crescentes	
/ya/: glória	/wã/: quando
/yã/: criança	/wẽ/: depoente
/ye/: cárie	/wé/: goela
/yé/: dieta	/wê/: coelho
/yo/: médio	/wi/: ténue
/yó/: mandioca	/wĩ/: moinho
/yô/: piolho	/wo/: oblíquo
/yu/: abriu	/wó/: quiproquó
/wa/: água	

Fonte: Bechara (2009, p. 49)

Sobre esta classificação, Bechara (2009) pondera que em muitos dos casos referidos, (porém não esclarece quais) é discutível a existência dos ditongos crescentes, visto que “[...] é indecisa e variável a sonoridade que se dá ao primeiro fonema” (p. 49).

Em relação às sequências *-ia, -ie, -io, -ua, -ue, -uo* finais, átonos, seguidas ou não de *s*, o referido teórico corrobora o que afirma Cegalla (2005) e outros gramáticos e linguistas, cogitando que há a possibilidade destas sequências serem produzidas como ditongo ou hiato uma vez que ambas as possibilidades são possíveis no português.

No grupo dos ditongos decrescentes, Bechara (2009, p. 49-50) enumera um total de doze ditongos orais e cinco nasais, conforme quadro a seguir:

Quadro 9: Ditongos decrescentes

Orais	Nasais
1) /ay/: pai, baixo, traidor	1) /ãy/: alemães, cãibra
2) /ay/ (a fechado e, às vezes, nasalado): faina, paina, andaime	2) /ãw/: pão, amaram (= amárão)
3) /aw/: pau, cacaus, ao	3) /ẽy/: bem (= bêï), ontem (= ontêï)
4) /éy/: réis, coronéis	4) /õy/: põe, senões
5) /êy/: lei, jeito, fiquei	5) /ũy/: mui (= mũï), muito (= mũïto).
6) /éw/: céu, chapéu	
7) /êw/: leu, cometeu	
8) /iw/: viu, partiu	
9) /óy/: herói, anzóis	
10) /ôy/: boi, foice	
11) /ow/: vou, roubo, estouro	
12) /uy/: fui, azuis	

Fonte: Bechara (2009, p. 49-50)

Os linguistas Bisol (1989), Câmara Júnior (2013), Gonçalves e Costa (1995), entre outros, em seus estudos sobre esta temática, concordam, por exemplo, com a existência duvidosa dos ditongos crescentes, visto que, na sequência semivogal-vogal, a primeira geralmente está em variação livre com a vogal homorgânica (BISOL, 1994). Desta forma, consideram como verdadeiros apenas os ditongos decrescentes.

Câmara Jr. (2013, p. 55-56), argumenta que a classificação dos ditongos é um problema singularmente sério para a descrição da estrutura silábica em português e, deste modo, estabelece uma classificação onde registra apenas um ditongo crescente, o caso da vogal assilábica /u/ depois de plosiva labial, diante de vogal silábica: /k, g/^u (a, é, ê, i ó, ô), a exemplo de qual e de seu plural quais /k^u ais/ em que um ditongo crescente mais um decrescente com única vogal assilábica forma o que tradicionalmente chamamos tritongo.

No rol de ditongos decrescentes, o referido autor enumera um total de onze: /ai/: pai; /aw/: pau; /èi/: papéis⁶; /ei/: lei; /èu/: chapéu; /êu/: meu; /iu/: riu; /òi/: mói; /ôi/: boi; /ôu/: vou; /ui/: fui e acrescenta que “[...] com a vocalização do /l/ pós-vocálico temos um duodécimo ditongo - /òu/: sol, pronunciado [sɔw]”.

Bisol (1989, 1994), conforme citamos anteriormente, analisa a questão dos ditongos com base nos princípios e convenções da teoria da sílaba, na visão das modernas teorias fonológicas e considera como verdadeiros apenas os ditongos decrescentes. Deste modo, defende a hipótese de que existem, no português, duas espécies deste tipo de ditongo, cuja diferença se estabelece pelos espaços que ocupam no nível da rima. Assim, ela advoga que:

No português, há duas classes de ditongos: o ditongo pesado, o verdadeiro, associado a duas posições no tier da rima, e o ditongo leve, associado a uma só posição. O primeiro constitui uma rima complexa e tende a ser preservado. O segundo constitui uma rima simples e tende a ser perdido (1989, p. 189-190).

Conforme esta perspectiva, existe uma estrutura para os ditongos pesados, que podemos verificar em palavra como pauta [ˈpawta], reino [ˈreynu], entre outras; e outra para os ditongos leves, a exemplo de peixe [ˈpejʃi ~ ˈpeʃi]; feira [ˈfejra ~ ˈfera]. A autora argumenta ainda que o verdadeiro ditongo, o pesado, é fonológico e constitui pares mínimos com a vogal simples, é o caso de lei [ˈley] vs lê [ˈle], laudo [ˈlawdu] vs lado [ˈladu], caule [ˈkawli] vs cale [ˈkali]; já o ditongo leve, na maioria das vezes é um ditongo fonético, alternando com a vogal simples, sem causar mudança de sentido. Ex.: beira [ˈbeyra ~ ˈbera], baixa [ˈbayʃa ~ ˈbaʃa], eixo [ˈeyʃu ~ ˈeʃu].

Fundamentada neste postulado, Bisol analisa os ditongos decrescentes que fazem alternância com a vogal simples.

⁶ Câmara Júnior pondera que este ditongo ocorre “somente diante de um /s/”. Todavia, observa Tornquist (2013, p. 16), “a língua integra palavras como ideia, assembleia, geleia”.

Em se tratando dos contextos que favorecem o apagamento ou o acréscimo da semivogal do ditongo decrescente [ey], a autora destaca, especificamente, dois ambientes: antes de consoante palatal e antes de tepe:

No primeiro caso, Bisol defende que a semivogal pode ser apagada ou acrescida sem provocar alteração no sentido da palavra. Exemplos de ocorrências com apagamento da semivogal [y]: peixe [ˈpeɣfĩ ~ ˈpefĩ], seixo [ˈseyʃu ~ ˈseʃu]; com acréscimo da semivogal [y]: vexame [ve ˈfami ~ vey ˈfami], faxina [fa ˈʃina ~ fay ˈʃina].

Na concepção desta autora, não há pares mínimos neste contexto. A semivogal é sempre consequência da palatal. Neste sentido ela afirma que: “[...] todo ditongo seguido de palatal possui uma só vogal na estrutura subjacente, criando-se a semivogal por um processo assimilatório que consiste no espraçamento do traço alto da palatal” (1989, p. 191). Assim, na sua concepção, a semivogal está ausente nas representações da estrutura profunda, nos exemplos [ˈpefĩ] e [fa ˈʃina]. O espraçamento do traço da palatal reflete o fato histórico de que a fonte latina do ditongo antes da palatal não mostra posição para a semivogal, como o faz no caso do verdadeiro ditongo, esclarece a referida autora.

No segundo caso, antes de tepe, Bisol defende que o ditongo [ey] forma um ditongo leve, que alterna livremente com a vogal simples, sem motivar alteração de sentido no item lexical, como é o caso da palavra feira [ˈfeɣra ~ fera]. Acerca deste postulado ela apresenta quatro classes de exemplos que contêm [ey] neste contexto e também expõe argumentos – principalmente, a hipótese da metátese e da escala de sonoridade – que sugerem a inexistência deste ditongo na estrutura profunda de itens lexicais. A vogal sozinha é de uso mais frequente, tanto no contexto da palatal, quanto no da vibrante simples, sugerindo a inexistência da semivogal na estrutura profunda.

Além destes ambientes, a autora supracitada comenta outros, como a vogal nasal em fim de vocábulo: homem [ˈomẽy ~ ˈomi], e o ditongo oral em posição final: jóquei [ˈʒɔkey ~ ˈʒɔki].

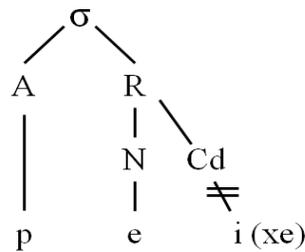
Gonçalves e Costa (1995), entretanto, fazem uma releitura da análise de Bisol e discordam, de certa forma, do tratamento que a autora atribui aos chamados ditongos verdadeiros (ou pesados) e ditongos leves (ou falsos). Desta forma, os referidos autores optam por estabelecer uma distinção entre ditongos legítimos – onde opera uma regra de cancelamento de [y] e de [w] – e ditongos ilegítimos – nos quais opera uma regra de inserção da semivogal na estrutura de superfície. Assim, eles postulam que: tanto os ditongos invariáveis [ˈreɣnu] quanto os variáveis

[ˈpeɪfɨ ~ ˈpefɨ] são legítimos e designam como ilegítimos os ditongos em que uma semivogal [y] ou uma semivogal [w] são inseridas, como ocorre, por exemplo, na palavra mês [ˈmeyʃ], no dialeto carioca.

Como o foco do nosso trabalho destoa destes e de outros aspectos discordantes observados nas análises dos ditongos decrescentes, damos por encerrada esta discussão, visto que no nosso ponto de vista, as reflexões feitas até aqui são suficientes para a compreensão de nosso objeto de estudo.

3.2 A MONOTONGAÇÃO DOS DITONGOS [EY] E [OW]

Entende-se como monotongação o fenômeno fonológico em que um ditongo passa a ser produzido como uma única vogal, ou seja, quando ocorre a supressão da semivogal dos ditongos [ay], [ey] e [ow], e eles se realizam, respectivamente, como vogais simples [a], [e] e [o]. É o que ocorre, por exemplo, quando “c[ay]xa” é produzida como “c[a]xa”, “b[ey]jo” como “b[e]jo” e “c[ow]ve” como “c[o]ve”. A ilustração abaixo, baseada em Bisol (1999, p. 702) demonstra melhor o nosso entendimento acerca do fenômeno:



Na concepção de Silva (2015), a monotongação ocorre na língua portuguesa, tanto com os ditongos decrescentes, quanto com os ditongos crescentes. A referida autora acrescenta ainda que o termo monotongo equivale à vogal simples, ou seja, uma única vogal que ocupa a posição de núcleo da sílaba.

Aragão, em um trabalho que trata deste assunto, informa que “[...] o termo monotongo não é usado com muita frequência, a não ser quando se trabalha com a monotongação” (2000, p. 113). E acrescenta que, alguns autores se referem ao termo monotongo para mostrar o processo de redução do ditongo que perde sua semivogal e passa a uma vogal simples, isto é, monotonga-

se. Assim, no entendimento da autora, a monotongação é vista como uma redução dos ditongos à vogal simples ou pura, por um processo de assimilação completa. Ela informa também que a monotongação tem sido estudada de diferentes formas, ora como uma variação fonética, de facilidade de articulação, ora como uma marca sociolinguística e dialetal.

No entanto, para Câmara Júnior (2008), a monotongação não deve ser entendida senão como um fenômeno fonético, uma vez que a supressão da semivogal ocorre somente na fala, permanecendo na grafia. Deste modo, esclarece ele:

A monotongação é uma mudança fonética que consiste na passagem de um ditongo a uma vogal simples. Para pôr em relevo o fenômeno da monotongação chama-se, muitas vezes, monotongo, à vogal simples resultante, principalmente quando a grafia continua a indicar o ditongo e ele ainda se realiza numa linguagem mais cuidadosa. Entre nós há, nesse sentido o monotongo ou /ô/, em qualquer caso, e ai /a/, ei /ê/ diante de uma consoante chiante (p)ouca, (b)oca, (c)aixa, como acha, (d)eixa), como fecha (p. 170).

Por se tratar de um fenômeno inerente à variação linguística, não é tarefa tão fácil justificar o processo ordinário de monotongação em português. Neste sentido, estudiosos dão conta de que se trata de um fato linguístico bem antigo, mencionado em quase todas as gramáticas do português, principalmente nas gramáticas históricas. Conforme Cavaliere (2010, p. 97):

As gramáticas do latim já faziam menção a este processo bem antes de o idioma de Cícero resultar, em sua modalidade corrente, nas línguas românicas, o que prova ser a monotongação um processo de mudança sistemático e frequente, cujo testemunho passa por todas as fases da formação do sistema fonológico do português até os dias atuais. Em outras palavras, se encarada como uma lei fonética, a monotongação não se prende a um certo período da evolução do português, pois manifesta-se repetidamente do latim vulgar até a língua hodierna.

Corroborando a ideia de Cavaliere, Coutinho (1976, p. 108) afirma que se trata de um fenômeno relacionado à diacronia da língua, e que ascende ao próprio latim vulgar, no qual encontramos formas como: *celebs* (*caelebs*), *sepis* (*saeps*), *clostrum* (*claustrum*).

Outra autora que também ratifica esta informação é Paiva (1996, p. 219) quando diz que a propensão em cancelar as semivogais [y] e [w] nos ditongos decrescentes do português e também

de outras línguas românicas, como por exemplo, do francês e do espanhol, é um fenômeno que vai além dos limites da sincronia, tendo sido observado, inclusive, no latim vulgar.

Do ponto de vista do uso, a monotongação era interpretada pelos gramáticos latinos como um falar rústico e censurável, visto que a norma clássica registrava a preservação das semivogais em todos os textos contemporâneos. A este respeito, Faria (1970, p. 73) informa que “[...] os gramáticos latinos são bastante explícitos e precisos ao se referirem aos ditongos, e, a descrição que deles fazem, não deixa dúvida quanto à pronúncia, em que se devem fazer ouvir distintamente ambas as vogais de que se compõem”.

Ora, se o ditongo era integralmente preservado no latim clássico, o mesmo não se pode dizer do latim vulgar. Formas como *au* e *ae*, comuns no latim clássico, passaram em regra a [o] e [ɛ], respectivamente. Paradoxalmente, os ditongos que surgiram na passagem do latim para o português, devido a vários processos de mudança fonológica, mantiveram uma certa vitalidade até a fase moderna da língua vernácula, como podemos observar nos casos de *lacte* > leite, *nocte* > noite, *falce* > *fouce* > (foice), informa Cavaliere (2010, p. 97).

Deste modo, muitos estudiosos consideram que a monotongação no português hodierno deve ser compreendida como um caso de neutralização da oposição entre o ditongo e a vogal que lhe serve de base. Entretanto, para autores como Cavaliere (2010), o que realmente parece ocorrer na monotongação não é propriamente uma substituição do ditongo pela vogal, mas um apagamento da ocorrência da semivogal, ou seja, a articulação da semivogal deixa de ser pertinente. Assim, para o referido autor, é adequado afirmar que, dentro de determinados ambientes fonológicos, há monotongação quando a semivogal de um ditongo perde valor distintivo em face de sua ausência.

Com relação aos ambientes que mais propiciam a ocorrência da monotongação na língua portuguesa, o autor em lide postula que, caso se estabeleça um critério discriminatório em face das ocorrências silábicas dos ditongos [ay], [ey] e [ow], verificar-se-á que [ay] pode monotongar-se em sílaba inicial e em sílaba medial - por exemplo, baixa [ˈbaʃa] e encaixe [ẽˈkaʃɪ] - não havendo ocorrência registrada do fenômeno em sílaba final. O ditongo [ey], segue as mesmas condições favorecedoras de [ay], monotongando-se, principalmente, em sílabas inicial e medial, como em peixe [ˈpeʃɪ] e roteiro [roˈtero]. Em sílaba final, [ey] não monotonga. Já o ditongo [ow] se monotonga em qualquer contexto silábico, seja inicial, medial ou final, sobretudo em registro coloquial ou distenso. A única exceção na monotongação do ditongo [ow] ocorre nos casos em

que a distinção entre [w] e [l] se neutraliza em proveito de [w], como em gol [ˈgow] e solto [ˈsowto].

Estas observações, informa Cavaliere (2010, p. 98), nos levam a diferenciar os processos de monotongação de [ay] e [ey] do processo que conduz a monotongação de [ow]. Conforme o referido autor, “[...] seguramente [ay] e [ey] se reduzem a [a] e [e] por interferência do fonema vizinho à semivogal, ao passo que em [ow], o fenômeno é intrínseco à fronteira do próprio ditongo, visto que se manifesta até no monossílabo ou”. Este autor afirma ainda que, um levantamento da vizinhança de [ay] e de [ey] nos vocábulos portugueses mostra-nos que esses ditongos perdem a semivogal somente diante de consoante de traço palatal, ou seja, mais propriamente perante [ʃ] e [ʒ], e que o ditongo [ey] também suprime a vogal diante de [r]. Os exemplos que fogem a esta regra, como o da palavra manteiga – pronunciada [mãˈtega] na área diatópica do Rio de Janeiro, parecem dever-se a causas idiossincráticas, até porque, não obstante de fato ocorra monotongação no vocábulo manteiga, o fato não se manifesta em leiga, veiga, meiga e outras. Também, os casos de mudança de [ay] > [ey] > [e], como em *traição* > *treição* > *treção*, fogem à regra por serem manifestações dialetais restritas, assegura o referido autor. Acerca da vizinhança silábica, Williams (1975 *apud* CAVALIERI, 2010, p. 99) explica que:

Esse condicionamento é o fator que possibilita a assimilação de /y/, nos ditongos [ay] e [ey], por /ʃ/, /ʒ/ e /r/. Esses fenômenos não ocorrem em sílabas finais certamente devido a outro processo fonológico que vitalizou o traço distintivo de /y/. Em *amades* > *amaes* > *amais* e *habedes* > *havees* > *haveis*, exemplificando, a queda da consoante mostra-nos que /y/ é resultante da segunda vogal de um hiato.

Em se tratando da monotongação do ditongo [ow], salvo em alguns aspectos, a conclusão entre os autores é unânime. Câmara Jr. (2013, p. 43), por exemplo, observou que este ditongo pode existir na linguagem cuidada, enquanto que na fala coloquial ele se monotonga para [o], conforme vou [ˈvow] > vô [ˈvo].

Na concepção de Naro (1973), a mudança [ow] > [o] já foi concluída em todos os dialetos do português. Neste caso, conforme o autor, a regra diacrônica demanda:

[...] a supressão de semivogais homorgânicas depois de vogais baixas que concordam em arredondamento e retração. O reflexo sincrônico dessa regra traduz-se na supressão de semivogais homorgânicas depois de todas as vogais que concordam em arredondamento e retração (p. 69).

Em referência a esta questão, monotongação de [ow], posicionam-se Cunha e Cintra (1985, p. 49):

Nem na pronúncia normal de Portugal nem na do Brasil se conserva o antigo ditongo [ow], que ainda se mantém vivo em falares regionais do norte de Portugal e no galego. Na pronúncia normal reduziu-se a [o], desaparecendo assim a distinção de formas como poupa/popa, boubá/boba. No português do Rio de Janeiro e de algumas outras regiões do Brasil, devido à vocalização do [l] em final absoluto ou em final de sílaba, ouvem-se os ditongos [ɔw] e [ow] em palavras como gol [ˈgow]; soltar [sowˈtar]; sol [ˈsɔw]; molde [ˈmɔwdi].

Baseada em Nunes (1975) e Naro (1973), Bisol (1989, p. 213-214) afirma que há uma longa tradição do ditongo [ow] ser substituído pela vogal simples [o]. Pelo fato de distinguir itens lexicais – por exemplo: couro [ˈkowru] > [ˈkofu], seja nos derivados couraça [kowˈfasa] > [koˈfasa] ou até quando as duas vogais constituem morfemas diferentes, como ocorre na forma verbal chegou [ʃegow ~ ʃeˈgo]. O resultado da análise de Bisol revelou que, em 80% dos casos houve a monotongação do ditongo, o que levou a autora concluir que se trata de uma mudança em progresso, em avançado estágio.

Paiva (1996), em sua pesquisa sobre o fenômeno na fala do Rio de Janeiro, concluiu que o fator de maior peso no apagamento de [y] foi o contexto fonológico seguinte (as palato-alveolares [ʃ, ʒ] e o tepe [r]), seguido da extensão da palavra e da estrutura interna da mesma. Quanto ao apagamento de [w] a autora verificou que sua ocorrência independe da interferência das variáveis tonicidade e extensão da palavra e que há indícios de que a mudança de [ow] para [o] esteja completamente concluída no português falado do Rio de Janeiro. Ela percebeu ainda que o único fator fonético que interfere positivamente no apagamento de ambas as semivogais é a natureza fonética da vogal-base.

A pesquisa realizada por Cabreira acerca do apagamento das semivogais dos ditongos [ay], [ey] e [ow], em 1996, nas capitais do Sul do Brasil, Curitiba-Paraná, Florianópolis-Santa Catarina e Porto Alegre - Rio Grande do Sul, concluiu que a monotongação [ow] > [o] foi

favorecida por todos os fatores, sendo a taxa de variação quase nula. Isto levou o autor a afirmar que estes resultados poderiam assinalar a existência de um processo de mudança, quase consumado. Já no que se refere ao ditongo [ey], cujas variáveis linguísticas controladas foram os contextos seguintes ocupados por tepe e palatal, os resultados foram mais diversificados. No contexto de tepe, a ocorrência de monotongação foi bastante expressiva e a variável de maior relevância foi a estrutura da palavra, o que leva a deduzir que o ditongo está mais propenso à monotongação quando se encontra no radical, apresentando menor incidência no sufixo. É interessante observar que os resultados de Cabreira divergem, neste aspecto, dos resultados encontrados por Paiva, que mostraram o contrário, ou seja, para esta autora a monotongação é mais intensa no sufixo que no radical. Entretanto, sobre esta aparente divergência de resultados nos trabalhos destes pesquisadores, Tasca (2002, p. 26) faz a seguinte ponderação:

[...] há uma diferença metodológica a ser levada em conta na análise de ambos, ou seja, na primeira análise, a de Paiva, não foi separado o contexto de tepe dos demais contextos, como fez Cabreira, cujo trabalho foi realizado posteriormente. Relativamente ao contexto de palatal, a variável mais relevante foi a posição da consoante seguinte em relação à sílaba; quer dizer, se a palatal faz parte da sílaba do ditongo: seis [ˈseyʃ] ou se pertence à sílaba seguinte: deixa [ˈdeyʃa].

Com base na proposta de Bisol (1989), que fez distinção entre os ditongos leves (falsos) e pesados (verdadeiros), Cabreira observou que o [ey], seguido pelas palatais [j] e [ʒ] heterossilábicas, é um ditongo leve, pois não forma par mínimo com a vogal simples, como pode-se observar na palavra peixe [ˈpeɪʃi ~ ˈpeʃi]; mas, se for seguido pelas palatais tautossilábicas, então o ditongo é pesado, como pode ser notado no par leis *versus* lêis [ˈleyʃ] vs [ˈles].

Cabreira acrescenta ainda que na palavra leis, o ditongo tem duas posições na estrutura profunda e, por conseguinte, é um ditongo pesado (verdadeiro) e não está sujeito à monotongação, ratificando, deste modo, a hipótese de Bisol.

Trilhando um caminho bastante aceito, Gonçalves (1997) afirma que a semivogal do ditongo [ow] pode ser eliminada diante de qualquer consoante, mantendo-se apenas nas formas em que a lateral alveolar se vocaliza, como em ‘gol’ [gow] e ‘soltar’ [sowtar]. Em contraposição com outros autores, afirma que o cancelamento de [w] pode ocorrer também em final de palavras como em ‘vou’ [vow]. Poderia haver, portanto, um processo geral de redução de [ow] a [o], desaparecendo a distinção entre ‘poupa’ e ‘popa’. Todavia, diante da evidência de que a redução

do ditongo não atinge todo o léxico de forma regular e sistemática, como pode se constatar na resistência da semivogal [w] nos nomes próprios (Moura, Fontoura, etc.) e em situações muito formais, o referido autor acredita que poderia ser relevante um estudo sobre difusão lexical.

No entanto, Quednau e Amaral (1997), analisando dados do *corpus* do Projeto NURC (Norma Urbana Culta), discordaram da afirmação de autores como Câmara Jr. (2013), Paiva (1986), Gonçalves (1997) entre outros, no que se refere ao fato do ditongo [ow] perder a semivogal, em qualquer contexto linguístico. A monotongação deste ditongo, na concepção das referidas autoras, pode ser considerada uma regra variável, condicionada por fatores linguísticos e extralinguísticos específicos.

Como vemos, os resultados obtidos nos diferentes estudos sobre os fatores favorecedores da monotongação do ditongo [ow], em certos aspectos, são insatisfatórios. Isto fez Tasca (2002) sugerir que a pesquisa deve continuar discutindo, talvez, os procedimentos metodológicos utilizados para a constituição do *corpus* e das variáveis a serem controladas, pois no seu entendimento, independente das divergências verificadas na literatura, a variação [ow] ~ [o], pelo menos em certos contextos, é amplamente constatada.

Em consonância com este ponto de vista, outros estudiosos, como por exemplo, Lemle (1978), Hora (2007) e Bagno (2007) concordam em reconhecer que o apagamento das semivogais [y] e [w] dos ditongos decrescentes já se tornou tão generalizada que deixou de ser percebida como marca linguística da fala não padrão. Este último teórico acrescenta ainda que a ocorrência deste fenômeno está tão disseminada que já se configura parte do vernáculo mais geral brasileiro.

No que se refere à ocorrência do fenômeno da monotongação na escrita, verifiquemos, agora, o resultado de alguns estudos, pois conforme afirmam Paiva e Gomes (2014, p. 11) “[...] em qualquer momento a língua escrita se mostra suscetível a incorporar aspectos da fala”.

Começamos com o estudo realizado por Mollica (2000). A referida autora pesquisou a monotongação dos ditongos [ey] e [ow] na escrita de alunos de três escolas cariocas: uma escola pública, de tempo integral, voltada para o ensino fundamental; uma particular, também voltada para o ensino fundamental e, a terceira, um colégio de aplicação, onde funcionam vários níveis de ensino (fundamental, médio, estudos adicionais para o magistério e ensino de jovens e adultos). A variável considerada na primeira escola foi apenas a escolaridade. Na segunda escola, além da variável escolaridade, a pesquisadora considerou também a variável sexo. Na terceira, as

variáveis foram as mesmas e só houve diferença na testagem. A autora dividiu as turmas em dois grupos: para um foi dada instrução de como escrever as palavras e para o outro grupo, não.

Na primeira escola, os resultados mostraram que as evidências encontradas para o português falado têm repercussões pedagógicas interessantes, visto que os alunos aprendem mais rapidamente a representação “correta” de [ey] em comparação a [ow], o que fez a autora concluir que, quanto mais operado o processo na língua falada, tanto mais resistente é a aprendizagem das regras de escrita, se evidentemente essas não apresentam isomorfismo perfeito entre fala e escrita. Os dois grupos apresentaram uma redução bastante relevante nos índices de ocorrência de monotongação, à medida que avançaram de série. Na opinião da pesquisadora, “[...] mesmo que haja orientação específica para as regras testadas, os alunos adquirem naturalmente, na língua escrita, a forma padrão: representar as semivogais anterior e posterior através dos grafemas i e u, respectivamente” (p. 59). Ela também observou que a monotongação do ditongo [ow] possui maior índice de ocorrência se comparada a monotongação de [ey]. Segundo Mollica (2000), a explicação para este fato já pode ser encontrada em Coutinho (1976), que informa que, desde o Império, por influência dialetal, este ditongo tendia a transformar-se em o, na língua da plebe. A autora ressalta ainda que o ditongo [ow] apresenta-se documentado na língua portuguesa desde os meados do século X, e o ditongo [ey], no século IX.

Na segunda escola, os resultados foram semelhantes aos da primeira escola. A orientação explícita a respeito dos problemas de variação linguística que afetam a relação fala-escrita é, de maneira geral, relevante; com o avanço das séries concomitantemente ao avanço da idade, a regra na escrita de inserir os grafemas i e u quando há ditongo [ey] e [ow] na língua falada, vai sendo paulatinamente assimilada, mas tanto compreendida e aprendida quanto mais os alunos se tornam conscientes das diferenças entre fala e escrita.

O fator sexo tem influência relevante, uma vez que as meninas aprendem mais facilmente as formas linguísticas prestigiadas socialmente. Já com os meninos, costuma prevalecer a ocorrência de formas linguísticas de baixo prestígio social. Estas ocorrências, pondera a autora, costumam ser maiores em turmas onde o nível socioeconômico é mais baixo. Ela destaca ainda, que muitas descrições variacionistas sobre fenômenos de fala têm concluído que o sexo masculino é menos cuidadoso quanto ao uso da norma prescrita tradicionalmente. Já as mulheres, motivadas pelo “prestígio encoberto”, tendem a aderir mais as formas *standard* e isto se reflete também na escrita, como comprova a pesquisa.

A terceira escola, a partir do 6º ano, apresentou diminuição de monotongações de ambas as regras [ey] e [ow], o que demonstra que o processo de escolarização influencia, de fato, na mudança de desempenho dos alunos em relação à aquisição da língua escrita. Desta forma, pode-se estabelecer a relação entre o processo de correção na escrita de uma mudança em curso na fala em relação ao de uma variável estável. Observa-se que, a correção ortográfica para o ditongo com a semivogal [w], por ser mudança operada na fala, é mais lenta que a verificada para o ditongo com a semivogal [y], conclui Mollica.

Tasca (2002) estudou a monotongação de [ey] e de [ow] com alunos do 3º ao 5º ano, em quatro escolas, no Rio Grande do Sul, duas públicas e duas privadas. Seguindo os passos de Paiva (1996), ela analisou separadamente o apagamento de [y] e o apagamento de [w] nos respectivos ditongos. Por se tratar de mais de um fenômeno, a autora julgou necessário operar com uma variável dependente específica para cada um dos aspectos analisados. Deste modo, para o ditongo [ey], ela selecionou a supressão da semivogal anterior [y] e para o ditongo [ow] a supressão da semivogal [w].

Utilizou como variável linguística ou estrutural para o estudo da variação [ey] ~ [e], o segmento seguinte, onde observou o comportamento das crianças na escrita de palavras nas quais, após o referido ditongo, aparecesse uma das seguintes consoantes: tepe ou erre fraco [r], fricativa palatal surda [ʃ] e fricativa palatal sonora [ʒ]. Não considerou o contexto de oclusiva velar [k], [g], pois, segundo Paiva (1996), o único item monotongado na fala é manteiga, não se aplicando a regra de monotongação a outras palavras.

Para a análise da variação [ow] ~ [o], considerou o ponto de articulação do segmento seguinte, onde foi observado o comportamento do aluno na escrita de palavras que tivessem as consoantes seguintes após o ditongo [ow]: labial [p,b,v], tepe [r], coronal, menos tepe [t,s], dorsal [k].

No que se refere às variáveis extralinguísticas, para ambos os ditongos, a autora em lide selecionou: a) tipo de escola; b) nível escolar dos alunos; c) sexo; e d) orientação direcionada.

Os resultados encontrados revelaram que, no que se refere à variável nível escolar, à medida que os alunos avançam nas séries escolares, tendem a diminuir o uso da monotongação tanto do ditongo [ey], quanto do ditongo [ow] na escrita, o que a fez deduzir que o fator escolaridade desempenha, sim, um papel relevante no sentido de reduzir “distorções” verificadas

na escrita dos discentes, decorrentes de discrepâncias que existem entre a forma oral e a forma escrita da língua.

Quanto à variável tipo de escola, concluiu que os alunos apresentam índices mais elevados na variação de *ou* ~ *o* e na variação de *ei* ~ *e* nas escolas que recebem a clientela menos favorecida do ponto de vista sociocultural e econômico. Na concepção da referida estudiosa, parece haver neste caso, uma nitidez inegável do papel do meio sociocultural e econômico sobre o rendimento da aprendizagem, no caso em questão, sobre a aquisição das regras da escrita, quando esta não retrata fielmente a fala. Ela observou também que os resultados da variável tipo de escola, por outro lado, estariam também indicando que, na língua escrita, a supressão da semivogal do ditongo decrescente [ow], ao contrário do que entendeu Paiva (1996) para a língua oral, poderia constituir um índice de diferenciação diastrática.

Os resultados para a variável orientação direcionada demonstraram que a instrução direcionada exerce papel significativo na produção escrita dos alunos.

Sobre a variável contexto linguístico seguinte, Tasca observou que o tepe é a consoante que mais influenciou o apagamento da semivogal [y]. As demais, fricativa palatal surda e fricativa palatal sonora, apresentaram índices de monotongação pouco expressivos na escrita dos alunos investigados. No que se refere à variação ‘ou’ ~ ‘o’, o contexto dorsal [k] foi o que mais propiciou à monotongação do ditongo levando a autora a concordar com Mollica (2000, p. 59) no que diz respeito ao fator familiaridade com o vocábulo. Entretanto, Tasca ressalta que reconhece que há outros contextos que apresentaram percentuais expressivos, como o labial e o coronal anterior. Já o contexto de tepe que foi o mais expressivo na variação ‘ei’ ~ ‘e’ não parece exercer qualquer influência no apagamento da semivogal [w] do ditongo [ow]. Neste caso, convém lembrar a constatação largamente difundida na literatura, segundo a qual a substituição de [ow] por [o] está muito generalizada, configurando uma mudança em avançado estágio, o que teria repercussão na escrita.

A variável sexo não se demonstrou expressiva para a monotongação de nenhum dos dois ditongos estudados.

Hora e Mendonça realizaram em 2012, um estudo sobre a monotongação dos ditongos [ey] e [ow] na escrita de alunos do ensino básico. Utilizaram como *corpus* 177 redações que fazem parte do acervo do Laboratório de Aquisição da Fala e da escrita – LAFE, da Universidade Federal da Paraíba. Os resultados apontaram que a monotongação do ditongo decrescente [ey] é

mais produtiva quando o segmento seguinte é uma consoante alveolar - brigad[ey]ro - do que quando palatal – b[ey]jô. Quanto à monotongação de [ow], os referidos autores constataram que não houve monotongação antes de vogal ou de consoante palatal. Mas, diante de consoante alveolar, de forma categórica, todas as crianças apagaram a semivogal [w]. Observaram também, que a monotongação de [ow] ocorre com maior frequência em posição final de palavra, tal qual acontece na fala.

Em um trabalho realizado em 2013, Henrique e Hora analisaram a monotongação dos ditongos [ey] e [ow] na escrita de alunos do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental de duas escolas da Paraíba: uma pública e outra particular. Utilizaram como variáveis dependentes a supressão da semivogal anterior [y] para o ditongo [ey] e a supressão da semivogal [w] para o ditongo [ow].

As variáveis independentes foram divididas em dois grupos: variáveis linguísticas ou estruturais e variáveis extralinguísticas e sociais. No primeiro grupo, variáveis linguísticas estruturais, para o ditongo [ow] controlaram o segmento seguinte das consoantes: labial, tepe, coronal, menos tepe, dorsal; e para o ditongo [ey] selecionaram o contexto fonológico seguinte das consoantes: tepe, fricativa palatal surda, e fricativa palatal sonora. No segundo grupo, variáveis extralinguísticas, foram controladas: (a) a série escolar (3º, 4º e 5º ano); (b) o tipo de escola (pública e privada); (c) e o sexo (feminino e masculino).

Após a análise os autores concluíram que os alunos da escola pública utilizam bem mais a monotongação na escrita, que os alunos da escola particular. O ditongo que mais se mostrou suscetível à redução, foi o ditongo [ow]. A série que mais favoreceu à regra, foi o 3º ano, confirmando os resultados de outros estudos, como os de Mollica (2000), Tasca (2002), etc., que atestaram que à medida que avança a escolaridade, o índice de monotongação se reduz. Na variável sexo, o masculino foi o que atingiu o maior índice de monotongação. Este resultado ratifica o cuidado com o uso da língua pelo sexo feminino, que sempre prioriza a norma padrão, a fala culta, afirmam os autores em lide. Em se tratando das variáveis linguísticas, as consoantes mais propícias ao fenômeno da monotongação para o ditongo [ow] foram as coronais (menos o tepe), seguidas das labiais. As demais variáveis não se mostraram expressivas para a pesquisa.

Nesta mesma perspectiva, em 2011, Anselmo desenvolveu um estudo sobre a monotongação na escrita de 90 (noventa) alunos do Ensino Médio e Ensino Fundamental II, em uma escola pública na cidade de Guarabira – Pernambuco. A pesquisadora teve como objetivo verificar a ocorrência de monotongação na escrita dos referidos alunos. Para análise dos dados,

ela utilizou as variáveis, idade, sexo e escolarização. Ao final da análise, a referida autora concluiu que; (i) a variável idade constitui fator importante no tratamento da monotongação, visto que à medida que a idade aumenta, a monotongação diminui; (ii) o sexo masculino monotongou bem mais que o feminino; (iii) a influência da escolarização demonstrou ser um fator determinante na diminuição dos casos de monotongação na escrita.

Como vemos, estes estudos assim como outros que tratam da mesma temática, vêm demonstrando que entre este fala e escrita existem muito mais semelhanças que diferenças.

3.3 A CONSOANTE ERRE E SUAS FORMAS DE REALIZAÇÃO

A consoante erre, devido às suas características fonético-fonológicas e possibilidades de realização, tem se tornado um dos objetos bastante estudados no âmbito dos estudos linguísticos. De um lado estão os estudiosos que têm realizado importantes pesquisas no campo da dialetologia, filologia e gramática, como por exemplo, Mendonça (1936), Marroquim (2000), Cunha (1985), Câmara Júnior (2008), Amaral (1976), Silva Neto (1976), entre outros. E, do outro, teóricos que seguem a orientação variacionista quantitativa laboviana, dentre os quais se destacam: Votre (1978), com um estudo sobre a vibrante em posição final de palavra na fala de alfabetizados e universitários do Rio de Janeiro; Oliveira (1983) que se preocupou em estudar a fala de habitantes em Belo Horizonte; Callou que tem contribuído de forma significativa para a compreensão desta temática - primeiro com sua Tese de Doutorado, em 1979, que marca o início de estudos acerca do /r/ na fala urbana culto do Rio de Janeiro e mais tarde, juntamente com Moraes e Leite (2002), estudou a variação do 'r' em cinco capitais brasileiras (Porto Alegre, São Paulo, Rio de Janeiro, Salvador e Recife); e em 1998, voltou a estudar novamente a temática somente no Rio de Janeiro. Também neste rol de pesquisadores, destacamos ainda Marquardt (1977), que ao estudar a fala do Rio Grande do Sul, fez observações sobre o zero fonético em posição final; Oliveira (1999) que discorreu sobre o apagamento do [r] em Salvador; Monaretto (2000), sobre o apagamento da vibrante pós-vocálica nas capitais do Sul do Brasil (Porto Alegre, Curitiba, Florianópolis) e Hora (2003) que estuda o enfraquecimento e apagamento dos róticos em João Pessoa – Paraíba.

Conforme Silva (2015, p. 197), tanto em português, quanto em outras línguas, aos segmentos relacionados a um som de erre, denomina-se rótico. Deste modo, a referida autora

define o termo rótico como “[...] a classe de segmentos consonantais com características articulatórias heterogêneas, que se relacionam fonologicamente entre si”.

Vegini (2007, p. 3), ao estudar a realização dos róticos no português brasileiro, supõe que a preocupação com a complexidade da pronúncia do erre deve ser tão antiga quanto a humanidade e que com certeza ficou mais evidente quando nossos ancestrais deixaram as cavernas, entraram em contato com outros povos e tiveram a mesma impressão que hoje temos, quando ouvimos alguém vocalizar informações utilizando um código linguístico desconhecido. Neste sentido, o referido autor, ao aprofundar sua discussão, informa também que a substituição do erre anterior por um erre posterior se deu quase simultaneamente em muitas línguas da Europa e em outros lugares.

De acordo com Ladefoged e Maddieson (1996, p. 215), os sons de erre podem ser produzidos por meios de diversos modos de articulação, tais como vibrantes, tepe, fricativas e aproximantes, e são articulados em vários pontos do aparelho fonador, desde a glote até a ponta da língua.

Quanto à classificação dos segmentos róticos, os autores supramencionados admitem que é difícil organizá-los, visto que não são nem o modo, nem o ponto de articulação que definem a classe a que eles pertencem. Neste sentido, eles argumentam que, embora os róticos foneticamente não apresentem características comuns, fonologicamente eles possuem comportamentos similares. Com base neste pressuposto, os referidos estudiosos destacam alguns aspectos de natureza fonológica: (i) são, praticamente, a única consoante que surge como segundo elemento de grupo consonântico⁷; (ii) os róticos tendem a ocorrer próximos ao núcleo silábico, observando-se uma afinidade entre róticos e vogais, sendo que aqueles podem chegar a fundir-se de várias formas com vogais contíguas ou a terem variantes silábicas. Este fenômeno pode ser identificado entre dialetos de uma mesma língua, observando-se a posição dos róticos em relação às vogais, quer sejam pós-vocálicas, intervocálicas e etc., o que resultará em diferentes realizações. Estes fatos podem ser observados em diversas línguas, como é o caso do Alemão, Sueco, Francês, Farsi e Palauan, onde os róticos se realizam ora como aproximantes, ora como vibrantes, ora como tepe e ora como fricativas, informam os autores em lide.

⁷ Note-se que no português brasileiro, este fenômeno também ocorre com a líquida lateral “l”, quando ocupa esta posição.

No Brasil, estudiosos como Câmara Júnior, Bisol, Callou e Leite, Monaretto e Nishida, entre outros, ao descreverem o português brasileiro, especificaram os tipos de róticos presentes em nossa língua. Conforme estes autores, os mais frequentes são as fricativas velares e uvulares [x, h, h̃]; a vibrante simples ou tepe [r], a vibrante múltipla [r̃], a aproximante alveolar [ɹ]; as retroflexas: tepe retroflexo [r̄] e a aproximante retroflexa [ɹ̄]. Toda esta variedade de róticos no português brasileiro é consequência de características inerentes a nossa língua - visto que em nosso país existe uma enorme variedade dialetal - e do contexto linguístico em que ocorre.

Observemos, a seguir, os diversos modos de articulação que possibilitam a realização dos róticos no português brasileiro:

a) Vibrantes: na concepção de Bisol (2010, p. 211) um som pode ser caracterizado como vibrante quando este se realiza por pequenas oclusões produzidas pela língua ou pela tremulação da úvula através da ação da corrente de ar. Os movimentos vibráteis são feitos pela ponta ou pelo dorso da língua, que bate repetidamente contra a arcada dentária superior, contra os alvéolos ou ainda contra o véu palatino.

Sobre este aspecto, boa parte dos estudiosos desta temática afirma que, no âmbito fonológico, há, no português, brasileiro duas espécies de vibrantes que se opõem apenas, em posição intervocálica: o erre fraco (caro, fora) e o erre forte (carro, forra). Entretanto, estas vibrantes também ocorrem em outros contextos: (i) inicial (rico); (ii) final de sílaba no meio de palavras (corta, gorda); (iii) final de palavra (falar); (iv) em grupos consonânticos (prato, trilhar). De acordo com Callou e Leite (2009, p. 75), como a oposição fonológica só se dá em posição intervocálica, nos demais ambientes, a oposição é neutralizada: em posição inicial só ocorre o erre forte, múltiplo (rato), em grupos consonânticos ocorre, normalmente, o erre fraco, simples (tribo), e em posição pós-vocálica pode ocorrer um ou outro.

Crystal (2000, p. 268) define as vibrantes simples e múltiplas e estabelece um elemento distintivo entre elas: o número de batidas efetuadas nos alvéolos. Deste modo, para o referido autor, vibrantes múltiplas são qualquer som realizado por meio de batidas rápidas de um órgão da articulação contra o outro, sem vibração das cordas vocais; e vibrantes simples são qualquer som produzido por um único e rápido contato entre dois órgãos da articulação que não inclua vibração das cordas vocais.

Com base nas definições de Crystal, podemos deduzir que a vibrante é o modo de articulação de consoantes produzidas com a ponta da língua ao bater rapidamente nos alvéolos ou

nos dentes superiores. Se for apenas uma batida, é denominada vibrante simples, cujo contexto mais comum é em posição intervocálica; quando ocorre duas ou mais batidas, temos um caso de vibrante múltipla, cujo contexto mais comum é no início de sílaba.

b) Aproximantes: embora se assemelhem às vogais, as aproximantes são classificadas como segmentos consonantais, visto que seu comportamento é semelhante às consoantes de uma língua. Assim, Silva (2015, p. 62) as define como “[...] som produzido com a aproximação dos articuladores ativo e passivo, mas em que a aproximação não é suficiente para produzir obstrução total ou parcial da passagem da corrente de ar”, por isso, não chega a constituir uma fricativa.

Para Ladefoged e Maddieson (1996, p. 232), os róticos aproximantes se definem pelo fato de não haver contato entre os articuladores, mas apenas uma aproximação entre eles. Estes autores informam que alguns tipos de aproximantes são comuns também em línguas estrangeiras como o inglês britânico, onde a aproximante alveolar ocorre em posição prevocálica, o alemão – com a ocorrência da aproximante uvular em posições medial e final, e o inglês americano, em que há realização recorrente das aproximantes nas diversas variedades desta língua. No português do Brasil a ocorrência das aproximantes é muito frequente, como por exemplo, a aproximante alveolar [ɹ].

c) Tepe: é uma consoante oral que tem como símbolo fonético o [ɾ]. Pertence ao grupo das consoantes líquidas e róticos. Na definição de Silva (2015, p. 2010) tepe é “[...] o modo ou maneira de articulação das consoantes produzidas com a ponta da língua dando uma rápida batida nos alvéolos ou dentes superiores”. Ainda conforme a autora, o tepe pode se combinar com consoantes oclusivas e fricativas para formar encontros consonantais tautossilábicos, como os das palavras prato, cobra, letra, drama, entre outros.

Cagliari (1981, p. 30) defende que o tepe não deve ser confundido com uma vibrante, tampouco com uma oclusiva, já que diferentemente das vibrantes, ocorre uma única e rápida batida da língua contra os alvéolos dos dentes incisivos, e, em relação às oclusivas, o bloqueio à corrente de ar dentro da cavidade bucal tem uma duração extremamente reduzida, em oposição a uma duração extremamente demorada das oclusivas. O autor acrescenta também que, em português, o tepe não ocorre em início de palavra. Sua ocorrência mais comum se dá entre uma oclusiva ou fricativa labiodental e uma vogal, entre duas vogais, e na pronúncia de certos falantes, também em posição final de sílaba diante de uma consoante.

Deste modo, deduzimos que o tepe apresenta similaridade com a articulação das vibrantes, diferenciando-se pela quantidade de batidas entre os articuladores.

d) Fricativas: na visão de Crystal (2000, p. 123), são considerados fricativos ou espirantes os sons representados por [x, ɣ, h, fi] realizados “[...] quando dois órgãos se aproximam tanto que o ar que passa entre eles produz uma fricção audível”, podendo estes sons serem surdos ou sonoros. Para Silva (2015, p. 123), os sons fricativos constituem o modo ou maneira de articulação das consoantes produzidas com o estreitamento da passagem de ar pelos articuladores, provocando fricção. A autora esclarece ainda que a aproximação dos articuladores, entretanto, não chega a causar obstrução completa e sim parcial que causa a fricção.

Os róticos fricativos podem se realizar em diversos pontos de articulação: nos lábios, em vários pontos da língua, na faringe e na glote, todavia, são considerados róticos apenas as fricativas realizadas nos pontos de articulação velar, uvular, faringal e glotal (SILVA, 2015, p. 33-34).

e) Retroflexa: o termo retroflexa, na concepção de Silva (2015, p. 196), significa modo ou maneira de articulação das consoantes produzidas com a ponta da língua curvando-se em direção aos alvéolos e, concomitantemente, com o levantamento e encurvamento da ponta da língua em direção ao palato duro. O palato duro é o articulador passivo e a ponta da língua é o articulador ativo. De acordo com a referida autora, em algumas variedades do português, ocorre uma consoante retroflexa em final de sílaba, como por exemplo, nas palavras mar, carta, entre outras.

Para Ladefoged e Madierson (1996, p. 25), o termo retroflexo foi usado para uma variedade de articulações diferentes que estão mais ligadas ao formato da língua e à região da superfície superior da boca. Estes autores acrescentam que uma articulação retroflexa implica no fato de que a extremidade da língua fica enrolada em algum ponto.

Crystal (2000, p. 229), ao estudar este tema, propõe a seguinte definição para o vocábulo retroflexão: “[...] termo usado na classificação fonética dos sons consonantais, com base em seu ponto de articulação. Refere-se aos sons feitos quando o ápice da língua está curvado para trás na direção da parte anterior do palato duro – em outras palavras, logo atrás do Alvéolo”.

Os autores citados e boa parte dos demais estudiosos da área convergem ao definir retroflexão como uma maneira de articular as consoantes em que a língua se curva para trás tocando o palato.

O símbolo utilizado para representar a consoante retroflexa é [ɽ]. Esta consoante, na opinião de Silva (2015), é um importante marcador dialetal do chamado dialeto caipira, ocorrendo principalmente em regiões de São Paulo e sul de Minas, com diferenças importantes em suas várias possibilidades de articulação.

Em relação à posição de ocorrência dos róticos na sílaba, Bisol (2010, p. 205) argumenta que a consoante erre manifesta diferenças articulatórias dependendo da posição que ocupa na palavra, quer seja vocálica, intervocálica ou pós-vocálica. Deste modo, podemos observar a ocorrência de róticos nos seguintes contextos linguísticos: (a) em *onset* ou início de palavra (CV); (b) em codas: (i) medial (CVC), final (CVC); (iii) posição intervocálica (VCV) e (d) em grupos consonânticos (CCV).

No primeiro caso, início de palavra, parece haver consenso entre os estudiosos que na posição prevocálica, *onset* absoluto, ocorre, essencialmente, a vibrante múltipla. Conforme Bisol (2010, p. 202), apesar das modalidades articulatórias do erre serem dependentes do dialeto e do contexto linguístico, em algumas posições, a ocorrência é bem definida, como no caso da posição prevocálica em que há ocorrência da vibrante forte, independentemente da realização fonética, como se pode observar nas palavras rato e honra.

Em coda - medial e final – a posição pós-vocálica é o contexto em que ocorre a maior variação. Os estudos de Bisol (2010) sugerem que nesta posição há predomínio da vibrante simples em dialetos do sul, como por exemplo, em palavras como carne e mar. Na compreensão de Lopez (1979 *apud* BISOL, 2010, p. 219), “[...] no português carioca, o [r] em posição de final de sílaba é realizado como fricativa velar, representado por [x]”. Aquela autora acrescenta ainda que as consoantes e as vogais finais estão, opcionalmente, sujeitas a sândi⁸, isto porque antes de palavra iniciada por vogal, o erre [ʁ] é realizado como um tepe apical, conforme se pode observar na sequência de palavras mar azul [ma'razuw]. Informa também, a pesquisadora em lide, que em final de sílaba ou em final de palavra, o erre está desobrigado da regra geral de assimilação de sonoridade consoante-consoante como se vê no exemplo mar verde [may 'verdʒi].

Além de apresentar um índice significativo de variação no que se refere à realização dos róticos, a posição pós-vocálica também propicia a ocorrência de um fenômeno que consiste no apagamento do erre em posição de coda medial e final, sendo que nesta última a ocorrência é

⁸ Sândi é fenômeno fonológico que se aplica em formas justapostas e tem como motivação ajuntar ou agregar formas adjacentes (Silva, 2015, p. 198).

bem maior que na primeira. Conforme Hora e Monaretto (2003, p. 113), essa variação significativa se deve ao fato de os segmentos da sílaba seguinte que ocupam posição de ataque serem, contextualmente, mais fortes. Neste caso, o processo de assimilação, que é um processo de enfraquecimento, facilitaria o conseqüente apagamento ou não dessas consoantes.

Em grupo consonântico, as pesquisas têm demonstrado que, na posição pós-vocálica, há apenas registro da vibrante simples. Entretanto, pode-se observar, em algumas localidades, a presença de alguns fenômenos como a palavra *prato* sendo articulada como *parato*, ou ainda a formação de grupo consonântico onde não existe: por exemplo, a palavra *abóbora* sendo enunciada [a'ʔɔbrɐ]. Questões de dificuldades na fala ou ainda relacionadas a aspectos sociolinguísticos podem estar interferindo na ocorrência destes fenômenos.

A posição intervocálica, na concepção de Bisol (2010, p. 203-205), é a única que apresenta distinção fonológica em português. E também é a posição em que as vibrantes se opõem em maior número, como podemos perceber nos vocábulos *ferre/ferre*, *era/erra*, *caro/carro*, *muro/murro*, entre outros.

Assim, conforme as reflexões expostas, pudemos observar as diversas formas de realização dos róticos em nossa língua, como também a pluralidade de posições de ocorrência dos mesmos. No capítulo seguinte, trataremos da descrição dos fenômenos em estudo.

3.4 O APAGAMENTO DO [R]

As línguas, por seu caráter heterogêneo, sofrem variações e mudanças ao longo do tempo que são produzidas por diversos fatores tais como: os de caráter linguístico, não linguístico e em certos casos, motivadas pelos dois, concomitantemente. Neste contexto, alguns elementos linguísticos são constituídos por características mais suscetíveis e favoráveis à variação. É o caso da vibrante [R] que por seu polimorfismo, segundo Callou et al. (2013), pode realizar-se, no português brasileiro, como vibrante alveolar [r], tepe [ɾ], vibrante velar/uvular [x], aspirada [h] ou zero [∅]. Este pressuposto leva estes autores a concluírem que “[...] essa possibilidade de variadas realizações pode ser vista como vestígio de um processo de enfraquecimento, que leva até mesmo ao apagamento do segmento. A sequência postulada seria $r \rightarrow R \rightarrow x \rightarrow h \rightarrow \emptyset$ ” (2013, p. 176).

Neste trabalho, trataremos especificamente da realização da vibrante como zero, isto é, do apagamento do [r] em final de vocábulo, na tentativa de compreender qual a relação entre fala e escrita, quando se trata do uso desta variante.

De acordo com Oliveira (1983), o fenômeno do apagamento do [R] em final de vocábulo não é um processo linguístico recente como se poderia imaginar. Vem de um passado remoto e pode ser verificado, historicamente, em algumas línguas: no francês, por exemplo, quase todo o r de final de palavra desapareceu, permanecendo somente em monossílabos como *noir*, *air*, etc.; no espanhol do sul da Espanha, principalmente nas cidades de Sevilha, Córdoba, Huelva, Cadiz e Málaga, o erre desapareceu das palavras *ayer*, *caer*, entre outras; e no latim vulgar, quando da passagem para o português, também houve a perda desta consoante em alguns vocábulos como, *persona* > *pessoa* e outros. Baseado nestes fatos, o referido autor aventava que talvez este fenômeno seja característico de algumas línguas românicas.

Callou et al. (1998), convergindo para a ideia de longevidade da ocorrência do apagamento do erre em final de vocábulo, afirmam que já havia indícios deste fenômeno nas peças de Gil Vicente, ainda no século XVI, particularmente, na fala dos negros escravos que era caracterizada como um falar não culto. Na visão dos referidos autores, o apagamento da consoante erre nos textos escritos, representava a fala das pessoas comuns, socialmente desprestigiadas, enquanto a fala dos portugueses, considerados cultos e prestigiados, era marcada com o erre final no seu registro. Ainda conforme os autores, os fenômenos sociais estão intrinsecamente ligados a fenômenos linguísticos, e a caracterização da fala dos negros por meio do apagamento do –r, em posição final, nas peças de Gil Vicente, ilustra e demonstra uma mudança “de baixo para cima”. Aos poucos, o apagamento do –r em final de vocábulo se expande a outros estratos sociais e supera os estigmas existentes. Sobre este aspecto, informam Callou e Lopes (2003, p. 65):

Hoje, a julgar pelas análises já empreendidas, a queda do R transpôs qualquer estratificação social e se estendeu a todos os indivíduos falantes do português brasileiro. Conclui-se também que obedece aos mesmos fatores e se mantém relativamente estável no decorrer dos 20 anos.

As conclusões a que chegaram Callou e Lopes são também observadas, respectivamente por Oliveira (2001) e Linares et al. (2008), quando, ao estudarem o fenômeno em questão,

concordam com o ponto de vista de que o apagamento do [R] em final de vocábulo, com o passar do tempo, se tornou comum e produtivo em todas classes sociais. Desta forma, argumenta Oliveira:

O apagamento da variável (r) em sílaba final de vocábulo já não é um fenômeno tão recente na língua portuguesa do Brasil. [...] É depois do período do português arcaico que o fenômeno de apagamento do (r) em final de vocábulo se estende a diferentes classes de palavras e estratos sociais, visto que era inicialmente comum principalmente nos infinitivos. Essa realização aparecia no teatro, como característica da fala do negro, e, durante muito tempo, foi também identificada como própria dos estratos sociais mais baixos (2001, p. 5).

Endossando as palavras da autora supramencionada, afirma Linares et al.:

É um fato existente na língua o predomínio do apagamento da consoante final nos infinitivos verbais e essa tendência é observada não apenas no dialeto carioca, mas em quase a totalidade do dialeto brasileiro, devido à dinamicidade que a sociedade requer para a comunicação e à vivacidade que a língua falada possui (2008, p. 7).

Por ser um fenômeno de larga produtividade no português brasileiro, ocorrendo em todas as classes sociais e em diferentes registros de fala, o apagamento do erre em posição final de vocábulo tem sido objeto de estudo de muitos pesquisadores que se preocuparam em compreender melhor este fenômeno linguístico. Oliveira (2001), num resgate histórico, fez um levantamento das pesquisas acerca da referida temática e elencou nomes de importantes estudiosos que realizaram trabalhos focados na vertente em questão, são eles: Nascentes (1953), Pontes (1972), Luiz Ferraz (*apud* Valkhoff, 1975), Meintel (*apud* Valkhoff, 1975), Amaral (1976), Tasca (1977), Sílvio Elia (1979), Callou (1979), Melo (1981), Vieira (1983), Silva (1987), Barbosa (1994), Viana (*apud*, Bisol 2010), Bisol (2010), Oliveira et Monguilhott (1999), Marroquim (2000) e Monaretto (2000). Estes autores, após realizarem suas análises, obtiveram diversos resultados, que nos possibilitam uma visão mais clara acerca da variação linguística em nosso português e de como determinados fenômenos ocorrem na língua, sem causar prejuízos a sua regularidade e sistematicidade. Neste âmbito, conforme os aspectos investigados, eis alguns dos principais postulados concebidos pelos referidos teóricos:

- a) o contexto de maior variação da vibrante é na posição pós-vocálica;

b) a realização uvular e velar datam do fim do século passado e têm se estendido por diversas áreas brasileiras;

c) constituída como uma realização estigmatizada, a uvular [R] parece ter surgido em Lisboa;

d) a fricativa sonora [ʁ] surgiu entre os jovens por volta de 1983;

e) a velar é uma realização que está se estabelecendo em posição medial e em final de palavra quando a vibrante se mantém, bem como o apagamento da variável [r], independentemente de classe social ou grau de escolaridade, pois, mesmo na língua culta se verifica o fenômeno;

f) sobre o apagamento do -r final de vocábulo foi, durante muito tempo, apontado como característico da fala popular, porém não parece ser, atualmente, nas cidades onde se tem procedido a esse tipo de estudo, um fenômeno que se possa restringir a classes sociais mais baixas e também não é uma realização que se processe apenas no português do Brasil, pois já se verificou em Portugal;

g) a realização zero, fonologicamente o desaparecimento do fonema [r], é muito comum em palavra verbal;

h) são múltiplas as variantes para o [r] pós-vocálico: vibrante [r], fricativa velar [x], uvular [R], aspirada [h], vibrante simples [ɾ], ou um som retroflexo [ɻ];

i) as variantes do erre para a posição prevocálica valem para a posição pós-vocálica, sendo que em posição pós-vocálica final, deve-se acrescentar o zero fonético [∅] e nesta é bastante produtivo;

j) no dialeto caipira, além do apagamento, diversas outras realizações são possíveis para a variável [r], quando de sua manutenção; uma delas diz respeito ao já comum chamado erre caipira;

k) o fonema [r] tende a ser suprimido em final absoluto de palavra e a vogal precedente sofre um alongamento;

l) a variável pode apresentar realização que vai desde uma vibrante alveolar ou uvular até uma fricativa velar ou glotal, ou seja, vai se posteriorizando até chegar ao total apagamento;

m) o apagamento do -r continua a avançar, e é estável; não se constitui numa mudança em progresso;

n) o sul do Brasil ainda é uma região conservadora, na qual o apagamento do [R] se dá, sobretudo, em posição final de palavra;

o) a tonicidade e os infinitivos verbais são os contextos que favorecem o apagamento da implosiva, sendo que nos verbos em que [r] tem função morfológica, tem-se mais apagamento, já que traz informação redundante;

p) em verbos, ainda que estes sejam monossílabos, acontece o apagamento;

q) e, por fim, o apagamento do [r] sofre influência do grau de escolaridade.

Com base nestes resultados, podemos deduzir que, no âmbito oral, o fenômeno do apagamento do [R] parece que já se encontra incorporado no linguajar brasileiro, visto que sua ocorrência pode ser percebida nas diversas regiões de nosso país, com as devidas particularidades de cada comunidade de fala. Conforme Oliveira (2001), em alguns estados, como por exemplo, o Rio de Janeiro, o fenômeno se encontra em estágio bem avançado. Os estudos acerca do fenômeno também demonstram que ele parece estar condicionado tanto a fatores internos quanto aos fatores externos à língua. Os autores supracitados enumeraram alguns destes fatores no intuito de mostrar que esta variação pode ser sistematizada, ora se aproximando, ora se distanciando um resultado do outro, o que suscita a necessidade de se fortalecer mais o estudo acerca deste fenômeno nas escolas, a fim de que se possa, conforme Mollica (2003, p. 12), “[...] subsidiar pedagogia que enfatize a autocorreção natural e espontânea, à medida que os falantes tomem contato estreito com a modalidade escrita da língua”.

No que se refere à ocorrência na escrita, deste e de outros processos fonológicos variáveis, Mollica (2003, p. 23) explica que quase todos eles vão aparecer refletidos nesta modalidade linguística, mas não simultaneamente em todo o vocabulário possivelmente afetado, visto que, fatores de ordem social influenciam também na quantidade de tais registros, especialmente os referentes ao perfil sociolinguístico do falante aprendiz de escrita.

Acerca deste aspecto, a referida autora realizou um estudo sobre o apagamento do [R] medial final na escrita de alunos de duas escolas públicas municipais do Rio de Janeiro. Seus resultados, de modo geral, especialmente para o apagamento da vibrante em final de vocábulo, apontaram que há uma equiparação muito grande entre fala e escrita nas vibrantes. É por esse motivo que o problema ortográfico maior na escola vai se concentrar nos casos de posição final, pois, segundo a autora, é nesse contexto que a mudança na fala se apresenta avançada. Neste sentido, tudo leva a crer que o cancelamento da vibrante em posição final espelha uma mudança

em curso na língua, cujo estágio confirma tendência forte ao seu cancelamento na fala e à recuperação mais difícil na escrita, argumenta ela.

Além de Mollica (2003), outros autores também estudaram o apagamento do [R] final na escrita. Em 2010, Geisa Costa pesquisou o apagamento do [R] em uma escola pública da cidade de Catu, interior da Bahia. Selecionou um grupo de 18 alunos com faixa etária entre 08 e 13 anos, a partir do segundo ano do ensino fundamental. A princípio, a pesquisadora entrevistou os estudantes, mas estas entrevistas foram descartadas porque o apagamento do [R] se mostrou categórico na fala de todos eles. Então, ela aplicou o teste da lacuna e ditado de palavras e frases que contemplavam o fonema [R] em diversos contextos de variação, para observar as variantes foco do estudo na escrita dos alunos. Operou com as variáveis linguísticas, classe morfológica do vocábulo e a extensão da palavra. Como variáveis sociais ou extralinguísticas, escolheu a escolaridade e os gêneros masculino e feminino.

O fator escolaridade confirmou a hipótese de que os alunos das séries mais avançadas de ensino apagam menos o [R] na escrita que os alunos de séries iniciais.

No que se refere à variável classe morfológica da palavra, os resultados mostraram que os verbos favorecem mais o apagamento do [R] que outras classes gramaticais. O mesmo ocorreu com a variável familiaridade com a palavra: quanto mais desconhecida é a palavra para o aluno, mais ele tende ao apagamento do [R].

De um modo geral, no entendimento de Costa (2010), o apagamento do [R] final na escrita dos estudantes catuenses é condicionado tanto por fatores linguísticos quanto pelos não linguísticos.

Outra pesquisadora que também direcionou seus esforços para analisar a influência da fala na escrita foi Lorena Ribeiro. Em sua dissertação de mestrado concluída em 2013, esta estudiosa pesquisou o apagamento dos róticos em posição final de palavra, na escrita de estudantes oriundos das redes pública e particular de ensino, na cidade de Salvador. Selecionou três escolas, duas da rede particular e uma da rede pública. Utilizou como variáveis linguísticas, os fatores: gênero textual; extensão do vocábulo; contexto precedente; contexto subsequente; modo de articulação do segmento subsequente; ponto de articulação do segmento subsequente; sonoridade do segmento subsequente e classe morfológica do vocábulo. No grupo de variáveis extralinguísticas, a referida pesquisadora incluiu: escolaridade, gênero/sexo e rede de ensino. Os resultados gerais da pesquisa demonstram que, ao contrário de diversos trabalhos com a língua

falada, 86,9% das ocorrências apresentaram a manutenção do segmento consonântico e apenas 13,1% destas indicaram uma possível influência da língua falada por meio do apagamento do [R] em posição de coda em final de palavra. Tais dados levam a considerar o papel da escola nos usos linguísticos dos indivíduos, bem como suscitam o pensamento de que a modalidade oral da língua, na amostra analisada, não exerce tanta influência na modalidade escrita, afirma a pesquisadora.

Destacamos ainda, no rol dos estudos voltados para a relação entre fala e escrita, o trabalho realizado por Torres e Oliveira (2015). Estas pesquisadoras analisaram o apagamento do [R] no final de vocábulo em produções escritas por alunos da rede pública de ensino na cidade de Feira de Santana na Bahia. O trabalho, segundo as autoras, foi motivado pela evidência do fenômeno em atividades escolares dos referidos alunos e também por questionamentos de professores ao verificar que, em algumas situações, a escrita se assemelha à fala distanciando-se de alguns padrões ortográficos no ambiente escolar. Com o intuito de investigar a influência da fala na escrita de alunos do ensino fundamental II (6º e 9º anos) e do 3º ano do ensino médio, e também identificar os contextos linguísticos e extralinguísticos que favorecem a supressão do rótico em final de palavras, as pesquisadoras usaram como *corpus* textos e ditados de frases escritos por estes alunos. Elas incluíram também em sua análise o papel da escola na ampliação ou não da competência linguística nas modalidades oral e escrita à medida que o aluno avança para as séries finais nos ensinos fundamental II e médio.

Os resultados obtidos na pesquisa indicam que os índices de influência da fala na escrita dos alunos do ensino fundamental II (6º e 9º anos) e do 3º ano do ensino médio nas escolas da rede pública de ensino na cidade de Feira de Santana são baixos, se comparados aos de outros estudos. Dos alunos investigados, apenas 22% apagaram o [R] final dos vocábulos escritos, enquanto 78% mantiveram-no. A variável série/ano escolar demonstrou ser bastante significativa para a não ocorrência do fenômeno, pois à medida que os alunos avançaram nas séries ocorreu um decréscimo do apagamento do [R] final em sua escrita. No que se refere à variável extensão do vocábulo, os resultados demonstraram que as palavras com maior quantidade de sílabas são mais propensas à ocorrência do fenômeno, enquanto as que possuem uma única sílaba inibem tal ocorrência. Sobre a variável classe morfológica da palavra as referidas autoras informam que houve mais apagamento do [R] em verbos que em outras classes gramaticais.

A partir destes estudos, concluímos esta seção, convictos de que a interferência da fala na escrita é uma realidade constante na vida acadêmica de nossos alunos, visto que, alguns aspectos linguísticos, como o apagamento do [R] em final de vocábulo, já se tornaram um traço gradual em nossa língua que se reflete na ortografia de muitos usuários da escrita. Cabe, portanto, à escola conceber a língua como um sistema heterogêneo e dinâmico, onde a variação e a mudança linguística são características inerentes a este sistema. Afinal, a concepção linguística adotada pela escola reflete diretamente na perspectiva adotada pelo professor ao avaliar ou descrever os fatos da língua (TASCA, 2002, p. 20).

4 O CAMINHO METOLÓGICO DA PESQUISA

Com o propósito de investigar a interferência da fala na escrita de alunos do ensino médio do IFAM – Campus Manaus Zona Leste, por meio da ocorrência de fenômenos fonético-fonológicos como a monotongação dos ditongos [ey] e [ow] e o apagamento do [R] em final de vocábulo, construímos para este estudo um *corpus* de língua escrita. Neste capítulo, descreveremos a metodologia utilizada na pesquisa, apresentando o local onde os dados foram coletados, os participantes, os procedimentos utilizados na coleta de dados e a constituição do *corpus*, a constituição das variáveis e a metodologia de análise dos dados.

Informamos também que esta pesquisa foi realizada seguindo o modelo teórico-metodológico da Sociolinguística de cunho variacionista, conhecido também como Sociolinguística Laboviana ou Quantitativa, tentando, deste modo, identificar os contextos linguísticos e sociais que justificam os usos encontrados em relação ao objeto de estudo.

As variáveis ou grupo de fatores foram estabelecidos com base em estudos realizados por Oliveira (1999), Oliveira (2001), Mollica (2000, 2003), Tasca (2002), Callou, Moraes e Leite (1996, 2002); Monaretto (2002), Nascimento; Rodrigues e Cunha (2006), Gomes (2006), Carvalho (2007), Brandão (2008), Mota e Souza (2009), Monaretto (2009), Toledo (2009), Brustolin (2010), Hora, Pedrosa e Cardoso (2010) Costa (2010), Ribeiro (2013), Mendes (2015), entre outros, cujos *corpora* são constituídos tanto por dados de língua falada, quanto por dados de língua escrita.

Os dados coletados no *corpus* do trabalho foram submetidos à análise estatística por meio do programa Excel que gerou os resultados quantitativos, os quais foram devidamente interpretados e confrontados com dados de estudos que antecedem este trabalho.

4.1 O LOCAL DA PESQUISA

O *Campus* Manaus Zona Leste, local escolhido para a realização de nossa pesquisa é uma instituição pública de ensino, pesquisa e extensão que pertence ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM. Está localizado no bairro São José Operário II, nº 8045, na zona leste da cidade de Manaus.

Escolhemos este *Campus* considerando suas características de localização e especificidades de atendimento, visto que é uma escola de periferia, cujo atendimento está voltado, principalmente, para alunos da classe média e de camadas mais pobres de Manaus. Estes aspectos se coadunam com o nosso objeto de estudo, pois conforme Tasca (2002, p. 54), a variação de determinados aspectos fonético-fonológicos está mais concentrada nas escolas que recebem a clientela menos favorecida do ponto de vista sociocultural e econômico.

Como missão, esta instituição se propõe promover com excelência a Educação, Ciência e Tecnologia para o desenvolvimento sustentável da Amazônia e envolve neste contexto valores como: acessibilidade e inclusão social, valorização das pessoas, cidadania e justiça social, ética e transparência, excelência na gestão educacional, gestão democrática participativa, inovação e empreendedorismo, respeito à diversidade, responsabilidade socioambiental e solidariedade.

O *campus* Manaus Zona Leste recebe alunos de todo o Amazonas e também de estados adjacentes como o Pará, Roraima e Acre. Atua nos níveis de ensino médio integrado ao técnico, técnico subsequente, superior e pós-graduação (*lato sensu* e *stricto sensu*), nas modalidades, presencial e à distância.

Atualmente oferece cursos nas áreas de Ciências Agrárias (Agropecuária, Agroecologia, Recursos Pesqueiros), Paisagismo e Medicina Veterinária.

Como *campus* do IFAM, esta instituição é recente, criada pela lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008. Seu organograma inclui Direção Geral e duas diretorias sistêmicas, a saber, a Diretoria de Administração e Planejamento (DAP) e o Departamento de Desenvolvimento Educacional (DDE). Estas diretorias se desdobram em coordenações setoriais, todas trabalhando em consonância com suas chefias imediatas a fim de atender ao público interno e externo oferecendo-lhes um serviço otimizado e de qualidade, condizente com sua missão e valores.

Entretanto, antes desta lei, a instituição ora nomeada Campus Manaus Zona Leste, funcionava como uma autarquia, sob a nomenclatura de Escola Agrotécnica Federal de Manaus, e atuou na formação técnica profissionalizante por aproximadamente 67 anos.

Atrelada a estas funções básicas, a instituição oferece também um suporte de apoio ao estudante que compreende atendimento pedagógico, psicológico, médico e de assistência social. Inserida no âmbito da assistência social está a oferta de almoço gratuito aos discentes mais carentes do ensino médio, bem como a disponibilidade de moradia para os alunos oriundos do

interior do estado que são de baixa renda. Neste sentido, torna-se singular entre os *campi* do IFAM por ser o único a oferecer este tipo de serviço gratuito aos seus estudantes.

Atualmente, encontra-se matriculados no *Campus* Manaus Zona Leste, cerca de 1.200 (um mil e duzentos) alunos nos diferentes níveis e modalidades de ensino que esta instituição oferece. Os alunos do ensino médio integrado ao técnico e os de nível subsequente ingressaram na instituição por meio de processo seletivo constituído por provas de português e matemática que acontece geralmente no mês de dezembro de cada ano. Os de nível superior ingressam por meio do ENEM (Exame Nacional de Ensino Médio). Os de Pós-Graduação obedecem aos critérios de cada programa.

Além dos cursos descritos, a escola desenvolve diferentes programas e projetos socioeducativos como o Pronatec (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego), Projeto cão-guia (único na região norte), Napne (Núcleo de apoio a portadores de necessidades especiais) entre outros.

O *Campus* Manaus Zona Leste possui uma estrutura física razoavelmente condizente com as funções que desempenha, deixando a desejar apenas na quantidade de laboratórios que ainda são insuficientes para atender todos os cursos, principalmente os de nível superior.

Funciona em horário integral (manhã e tarde) para o ensino médio integrado ao técnico e nos demais níveis, em um turno apenas, sendo à noite, todas as atividades pedagógicas voltadas exclusivamente para o atendimento do Proeja (Programa de educação de jovens e adultos) e cursos subsequentes como Técnico em Secretariado e Técnico em manutenção e suporte de informática.

As salas de aula onde funcionam os cursos de nível médio integrado ao técnico são amplas, bem iluminadas e todas climatizadas, oferecendo um conforto razoável para os alunos, que quando não estão nas aulas de campo ou participando de atividade extraclasse, passam seu tempo neste local.

Além das salas de aula, a escola disponibiliza para seus alunos serviços de biblioteca com acervo físico e virtual, laboratórios de informática, espaços poliesportivos para a prática de atividades físicas e um espaço de convivência sociocultural.

O quadro docente é constituído por especialistas, mestrandos, mestres, doutorandos, doutores, pós-doutores, todos ingressos na instituição por meio de concurso público de provas e títulos, inclusive os professores substitutos.

O relacionamento entre o corpo administrativo, docentes e alunos é saudável do ponto de vista da convivência social e há entre eles um clima de respeito, cordialidade e diálogo, características indispensáveis ao desenvolvimento sociocultural e educativo deste público.

Estes são, portanto, os principais aspectos que caracterizam o *Campus* Manaus Zona Leste e que são importantes para o contexto desta pesquisa.

4.2 OS PARTICIPANTES

Este trabalho conta com a participação de 292 alunos das 1^a, 2^a e 3^a séries do ensino médio integrado ao técnico que estudam no IFAM – *Campus* Manaus Zona Leste, que, conforme citamos anteriormente fica situado à avenida Cosme Ferreira, nº 8045, bairro São José Operário II, na cidade de Manaus-Amazonas.

A escolha destes participantes se deu considerando o fato de que nem todos os alunos são oriundos da cidade de Manaus, vindo parte deles, de diversos municípios do Amazonas e até de estados mais próximos, como Acre, Pará e Roraima, o que constitui um ambiente multidialetal que favorece a exequibilidade da pesquisa. Sobre o aspecto multidialetal, informa Aragão (2010, p. 42):

[...] o aluno é um caldeirão de “dialetos”, no sentido amplo que se dê ao termo dialeto, envolvendo, nessa mistura, os dialetos regionais, diatópicos, os sociais, diastráticos, nesses, os diageracionais, diagenéricos e estilísticos ou diafásicos, aspectos estes, que são relevantes para as pesquisas de cunho variacionista.

Além disso, este contexto também propicia o trabalho com a heterogeneidade linguística que segundo Lemle (1978, p. 60) “[...] é um dos requisitos imprescindíveis para o desenvolvimento de um ensino escolar de língua portuguesa de real utilidade para os aprendizes”.

Outra questão relevante na escolha destes participantes está relacionada ao nível de escolaridade, pois acreditamos que no ensino médio, pelo fato de os alunos já estarem há algum tempo em contato com o ensino formal de língua portuguesa, possuam maturidade suficiente para abstrair acerca da relação fala-escrita no sentido de compreender as especificidades de cada uma destas modalidades e a interdependência que existe entre elas. Ou seja, pensamos que eles sejam capazes de perceber que, embora fala e escrita possuam características inerentes a sua natureza linguística, existe entre elas uma relação de complementaridade, em que tanto a fala influencia a escrita quanto esta é influenciada por aquela. Em se tratando deste âmbito, Shwindt et al. (2007,

p. 08) argumentam que “[...] a relação entre fala e escrita não é unidirecional, como tradicionalmente se postula, isto é, não apenas a oralidade é determinante na apropriação do código escrito, mas a escrita exerce papel determinante sobre a fala”.

Ainda sobre o nível de escolaridade dos participantes da pesquisa, pensamos ser importante considerar que este fator lhes proporciona, em tese, maiores possibilidades de compreensão de uso da língua, especificamente, no que se refere à monotongação dos ditongos [ey] e [ow] e ao apagamento do [R] em final de vocábulo, visto que estes alunos se encontram num estágio em que o processo de autocorreção linguística já está bem desenvolvido na fala destes. A este respeito, Mollica (2003, p. 20) explica que, em geral, este processo se responsabiliza pela solução da maioria dos vestígios de oralidade que venham a permanecer na escrita do educando, visto que quanto maior o grau de experiência com esta modalidade e mais elevado o nível de escolarização, estes problemas tendem a diminuir.

Quanto ao aspecto rotina na escola, os referidos alunos estudam em horário integral, nos turnos matutino e vespertino e pertencem aos cursos de paisagismo, agropecuária e agroecologia. Por se tratar de cursos de nível médio integrado ao técnico, eles estudam, em um turno as disciplinas do currículo de formação geral em nível médio e, em outro, as disciplinas da formação técnica, o que equivale a uma carga horária anual de 1.420 horas/aula para os cursos de agropecuária e agroecologia e 1.380 horas/aula para o curso de paisagismo. Neste sentido, de segunda a sexta-feira, o tempo de que eles dispõem é preenchido exclusivamente com as atividades acadêmicas, tornando-se inviável o desenvolvimento de qualquer outro tipo de atividade que não esteja vinculada a este fim.

No que se refere à opção por trabalhar com as três séries do ensino médio do Campus Manaus Zona Leste, nossa escolha se baseou na possibilidade de podermos verificar se há variação de uma série para outra, quanto à intensidade dos fenômenos investigados, pois os estudos de Hora (2006), Paiva e Duarte (2003), Tasca (2002), Mollica (2003), entre outros, atestam que quanto mais o educando avança nas séries escolares, mais se familiariza com a grafia das palavras e, desta forma, tende a escrever corretamente, diminuindo o uso de fenômenos próprios da fala na escrita. Assim, este estudo terá em seu *corpus* um total de duzentos e noventa e dois (292) textos, equivalentes a quantidade de alunos pertencentes às séries estudadas, conforme demonstração no quadro abaixo:

Quadro 10: Demonstrativo de alunos por turma, série e gênero

Séries	Turmas	Gênero		Total de alunos por turma	Total de alunos por série
		M	F		
1 ^a	A	17	11	28	132
	B	12	14	26	
	C	13	13	26	
	D	08	18	26	
	E	16	10	26	
2 ^a	F	11	11	22	90
	G	13	11	24	
	H	11	12	23	
	I	10	11	21	
3 ^a	J	14	08	22	70
	K	14	08	22	
	L	03	09	12	
	M	04	10	14	

4.3 A COLETA DE DADOS E A CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS*

A fim de observar o processo de monotongação dos ditongos [ey] e [ow] bem como o processo de apagamento do [R] na escrita dos alunos do ensino médio do *Campus* Manaus Zona Leste, elaboramos um roteiro de escrita contemplando questões relacionadas à vida destes alunos, tais como: faixa etária, origem, local onde mora, tempo em que mora neste local, rotina durante a semana, rotina aos finais de semana e feriados, relação com a leitura e a escrita, ponto de vista sobre a língua portuguesa enquanto língua materna e enquanto disciplina estudada na escola, planos para um futuro próximo e para um futuro mais distante, a origem de seus pais, o grau de escolaridade dos pais, a profissão deles, e quaisquer outros aspectos que julgassem importante relatar. Este roteiro foi elaborado visando facilitar a organização das ideias por parte do aluno e também direcioná-lo no ato da escrita.

Quanto ao texto, não fizemos nenhuma recomendação relacionada a gêneros ou tipologias textuais, normas gramaticais ou aspectos ortográficos, pois entendemos que qualquer iniciativa neste sentido poderia limitar a liberdade de expressão do aluno no momento da escrita. Nossas recomendações, portanto, se limitaram apenas em estabelecer uma quantidade mínima de quinze linhas, considerando a quantidade de itens sobre os quais eles iriam ter que relatar, e solicitar que

o texto fosse escrito de forma legível, contemplando todos os aspectos preestabelecidos no roteiro. Afinal, queríamos que eles se sentissem bem à vontade para escrever sobre questões próprias de sua vivência.

A aplicação dos textos foi realizada pelos professores de língua portuguesa que trabalham com os referidos alunos. Antes de iniciar as atividades com os alunos, conversamos com estes profissionais sobre a finalidade do trabalho, explicando-lhes apenas que se tratava de uma atividade para que pudéssemos analisar os gêneros textuais na escola. Não mencionamos nenhuma informação acerca do real objeto de estudo, com a intenção de minimizar quaisquer influências do docente na escrita de seus alunos, pois, conforme Tarallo, qualquer interferência durante a coleta de dados poderá alterar o resultado da pesquisa. Destarte, previne o referido teórico:

Seja qual for a comunidade, seja qual for o grupo, jamais deixe claro que seu objetivo é estudar a língua tal como é usada pela comunidade ou grupo. Se você inadvertidamente o fizer, ou, mais grave ainda, se o fizer conscientemente, é muito provável que o comportamento de seus informantes – já prejudicado pelo uso do gravador e por sua presença – se altere ainda mais, e a pesquisa, conseqüentemente, se torne ainda mais enviesada. Procure, portanto, colocar ao informante os objetivos de sua pesquisa fora do campo da linguagem. Lembre-se também de que, sendo a língua propriedade do grupo estudado, seus informantes poderão se sentir ameaçados e embaraçados (2003, p. 27).

Feitos os devidos esclarecimentos aos professores que iriam aplicar a atividade de escrita, lhes entregamos os roteiros para a orientação dos alunos.

A atividade de coleta de dados durou aproximadamente uma semana, considerando a carga horária de língua portuguesa que é de três aulas semanais com duração de 50 minutos cada aula.

Marcamos uma data para recebimento dos textos e eles nos foram entregues dentro do tempo previsto, conforme havíamos combinado com os professores.

No que se refere à constituição do *corpus* deste trabalho, o mesmo é composto por duzentos e noventa e dois textos escritos pelos participantes, estratificados conforme especificação abaixo.

Quadro 11: Estratificação do *corpus*

Séries	Gênero/Sexo		Total
	Masculino	Feminino	
1 ^a	66	66	132
2 ^a	45	45	90
3 ^a	35	35	70

4.4 A ORGANIZAÇÃO DO *CORPUS*

Após o procedimento da coleta de dados, iniciamos a organização do *corpus*, conforme as etapas elencadas abaixo:

- (i) leitura dos textos coletados.
- (ii) triagem do material: descarte dos textos que não atenderam as condições de produção escrita, estabelecidas na coleta de dados, a saber: escrita à caneta, de forma legível e obediência ao roteiro preestabelecido.
- (iii) identificação dos textos: os textos estão identificados com os numerais cardinais 1, 2, e 3 referindo-se às séries investigadas: 1^a, 2^a e 3^a séries do ensino médio. Ao lado desta numeração vem a indicação da ordem de seleção de cada texto que foi feita também com os numerais cardinais. E, finalmente, a identificação das linhas que foram numeradas para facilitar a localização dos fenômenos no texto.

Exemplo:

1.1 (L1): “Bem primera mente eu vo fala sobre minha vida...”

2.6 (L4): “... estudo até o ensino médio...”

3.8 (L28): “... e me forma, arranja uma boa faculdade...”

- (iv) releitura dos textos e marcação das ocorrências de monotongação dos ditongos [ey] e [ow], bem como do apagamento do [R] em final de vocábulo;
- (v) tabulação das ocorrências;
- (vi) Análise dos dados

4.5 A CONSTITUIÇÃO DAS VARIÁVEIS

Na concepção de Silva (2015, p. 218) variável é o fenômeno de competição entre pelo menos duas formas linguísticas alternativas ou variantes em determinada comunidade de fala. Por exemplo, a ocorrência do ditongo *ou* ilustra um fenômeno variável, pois tem pelo menos duas variantes: a forma plena [ow] e a forma reduzida [o], como podemos observar na pronúncia da forma verbal *vou* que pode se realizar como [vow] e [vo]. A referida autora informa ainda que, na sociolinguística, o termo variável é, geralmente, classificado como variável dependente ou independente, de maneira análoga aos estudos em estatística. Sobre este aspecto, Mollica (2015, p. 11) frisa que “[...] o termo variável pode significar fenômeno em variação e grupo de fatores. Estes consistem nos parâmetros reguladores dos fenômenos variáveis, condicionando positiva ou negativamente o emprego de formas variantes”.

4.5.1 Variáveis Dependentes

Na concepção de Mollica (2015), uma variável é concebida como dependente quando o emprego das variantes não é aleatório, mas influenciado por grupo de fatores (ou variáveis independentes) de natureza social ou estrutural. A variável dependente é o fenômeno que se objetiva estudar. Como neste trabalho nos propomos a investigar três fenômenos – a monotongação do ditongo [ey], a monotongação do ditongo [ow] e o apagamento de [R] em final de vocábulo – sentimos a necessidade de operar com uma variável dependente específica para cada um dos fenômenos:

4.5.1.1 Variável dependente para o ditongo [ey]: supressão da semivogal anterior [y].

4.5.1.2 Variável dependente para o ditongo [ow]: supressão da semivogal posterior [w].

4.5.1.3 Variável dependente para o apagamento do [R] em final de vocábulo: manutenção do segmento consonantal [r] ou o seu apagamento [Ø].

Considerando os resultados de Paiva (1996) para a língua oral e de Mollica (2000) para a língua escrita, decidimos analisar separadamente o apagamento de [y] e o apagamento de [w] nos ditongos anteriormente citados. De acordo com os estudiosos desta temática, as duas regras se comportam de modos diferentes. No que se refere à supressão da semivogal do ditongo [ow], conforme vimos na seção 3.1 deste trabalho, há diferentes pontos de vista: parte dos autores consultados afirma que se trata de um fenômeno de mudança em progresso, em seus últimos estágios, amplamente constatado na língua portuguesa falada no Brasil; e outra parte, a minoria, vê o apagamento como resultado da aplicação de uma regra variável. Já sobre o apagamento da semivogal do ditongo [ey], existe um consenso maior, e os estudiosos afirmam que o referido fenômeno está sujeito a condicionamentos fonológicos específicos, mostrando-se como um tipo de variação estável.

Quanto à não realização ou apagamento do segmento consonântico [R], como vimos na seção 3.2, caracteriza-se como um fenômeno de larga produtividade na fala brasileira, que seu uso, segundo Callou (2009), talvez não seja mais estigmatizado.

Neste trabalho, concebemos como apagamento do segmento consonântico [R], o que preconiza Silva (2015, p. 59-60). Conforme esta autora, o apagamento se caracteriza como:

Fenômeno fonológico em que um segmento consonantal ou vocálico é cancelado. Utiliza-se o símbolo [Ø] para indicar que houve o cancelamento ou o apagamento da vogal ou da consoante. Apagamento é sinônimo de cancelamento e queda. [...] O apagamento de consoantes ocorre, tipicamente, nas bordas das palavras ou em encontros consonantais. Por exemplo, [a'mo] para amor e ['livu] para livro. O apagamento equivale ao fenômeno de lenição, ou seja, de enfraquecimento consonantal, em grau máximo.

4.5.2 Variáveis Independentes

De acordo com Ribeiro (2013, p. 62), entende-se por variável independente um conjunto de fatores que pode influenciar um fenômeno em variação. Estas variáveis são imprescindíveis para que ocorra um determinado resultado. Segundo Mollica (2015), elas podem ser de natureza interna ou externa à língua e podem exercer pressão sobre os usos, aumentando ou diminuindo sua frequência de ocorrência. Sobre este aspecto, informa Tasca (2002, p. 43): “[...] para

descobrir a natureza dos fatores que promovem a variação ou a mudança os pesquisadores analisam variáveis de caráter social e de natureza linguística”.

4.5.2.1 Variáveis linguísticas

Nesta seção estão elencados e explicitados os grupos de fatores internos, cujas características repousam no ambiente linguístico. Nossa intenção é identificar quais condicionamentos de natureza linguística são significativos para a ocorrência ou não dos fenômenos estudados, visto que alguns processos de variação linguística são condicionados pelo ambiente estrutural em que determinadas variáveis se encontram. Assim, neste estudo selecionamos as seguintes variáveis linguísticas:

4.5.2.1.1 Para o ditongo [ey]

Para o estudo da variação [ey] ~ [e] foi considerado o modo de articulação do segmento seguinte, ou seja, observamos na escrita dos participantes da pesquisa, palavras nas quais, após o referido ditongo, ocorresse uma das seguintes consoantes:

- a) tepe [ɾ];
- b) fricativa palatal surda [ʃ];
- c) fricativa palatal sonora [ʒ].

4.5.2.1.2 Para o ditongo [ow]

Consideramos para a análise da variação [ow] ~ [o] o ponto de articulação do contexto fonológico seguinte, a partir dos fatores:

- a) oclusiva labial [p, b, v];
- b) coronal, menos tepe [t, s];
- c) dorsal [k];
- d) tepe [ɾ];
- e) final absoluto.

A escolha das variáveis ponto e modo de articulação teve como base os estudos de Tasca (2002) e Carvalho (2007) para quem estas variáveis se revelaram produtivas, principalmente o tepe para primeira e o final absoluto para a segunda.

Embora existam outras variáveis linguísticas tão importantes quanto as que selecionamos para investigar a monotongação dos ditongos [ey] e [ow], optamos em nos pautar nos parâmetros estabelecidos pelas autoras supramencionadas, considerando, principalmente, o tempo estabelecido para a realização desta pesquisa.

4.5.2.1.3 Para a realização ou apagamento do [R] em final de vocábulo

A fim de examinarmos a manutenção ou apagamento do [R] em posição final de vocábulo, consideramos como variáveis estruturais, as que elencamos abaixo. O critério de escolha destas variáveis teve como base os resultados dos trabalhos de autores mencionados no início do capítulo 4 - O caminho metodológico da pesquisa – especialmente os de Hora, Pedrosa e Cardoso (2010) Costa (2010), Ribeiro (2013) e Mendes (2015), cujos *corpora* são constituídos por dados de escrita. Tal qual procedemos na escolha das variáveis linguísticas descritas acima, para este fenômeno também procuramos selecionar apenas as variáveis mais produtivas para os autores ora citados. Neste sentido, deixamos de lado aquelas cujo comportamento não se revelou atuante na variação foco do estudo. Assim, optamos pelas seguintes variáveis linguísticas:

- a) Extensão do vocábulo;
- b) Contexto precedente;
- c) Contexto subsequente;
- d) Ponto de articulação do segmento subsequente;
- e) Classe morfológica do vocábulo.

4.5.2.1.3.1 Extensão do vocábulo

Conforme Callou et al. (2002), a dimensão do vocábulo é um importante fator no processo de apagamento dos róticos em posição de coda silábica. Na opinião destes autores o apagamento do [R] é maior em palavras polissílabas e trissílabas. Mota e Souza (2009) também estudaram este fenômeno e são categóricos em afirmar que a variável dimensão vocabular exerce forte

influência no apagamento do [R] em final de vocábulo, principalmente, quando se trata de palavras mais extensas como as trissílabas e as polissílabas. Deste modo, para a análise da variável em questão, estabelecemos os fatores: a) monossílabos; b) dissílabos; c) trissílabos; d) polissílabos.

4.5.2.1.3.2 Contexto precedente

Esta é outra variável bastante relevante, segundo os estudos de cunho fonético-fonológicos que envolvem este fator. Trata-se da influência que o segmento vocálico da sílaba analisada exerce sobre a consoante em posição de coda. Sobre este aspecto, Callou, Moraes e Leite (2002) constataram em seu estudo com dados do Projeto NURC, que a vogal central anteposta ao rótico propicia seu apagamento. Nascimento, Rodrigues e Cunha (2006) também obtiveram resultado semelhante, porém para estes autores, a vogal que se revelou mais produtiva foi a vogal alta anterior não arredondada.

Neste trabalho, pretendemos averiguar o nível de influência que as vogais precedentes exercem sobre o apagamento ou manutenção do [R] em final de vocábulo. Por se tratar de um *corpus* de escrita, sem análise prévia da fala dos indivíduos analisados, o conjunto de 07 (sete) vogais orais tônicas do português brasileiro foi resumido a 05 vogais, as quais são ortograficamente representadas por a, e, i, o, u, e descritas como:

- a) vogal anterior alta *i*
- b) vogal anterior média *e*
- c) vogal central baixa *a*
- d) vogal posterior média *o*
- e) vogal posterior alta *u*

4.5.2.1.3.3 Contexto subsequente

Pretendemos analisar neste grupo de fatores a presença ou ausência de elementos linguísticos dispostos à direita da ocorrência analisada, ou seja, o contexto seguinte ao vocábulo em estudo. Conforme Silva (2015, p. 80) contexto é a ideia do ambiente em que são definidas as condições ou locais estruturais em que um fenômeno acontece. Neste trabalho, as condições

posteriores ao fenômeno em foco é também uma tentativa de verificarmos se a realização de um fonema posterior ao rótico analisado, ou sua ausência, mostra-se influente no processo de apagamento em estudo. A escolha desta variável se deu com base no trabalho de Mota e Souza (2009) para quem esta variável foi bastante significativa, tendo as vogais como favorecedoras do apagamento. Deste modo foram analisados neste trabalho os contextos de: a) Vogal; b) Consoante; c) Pausa.

4.5.2.1.3.4 Ponto de articulação do segmento subsequente

Uma vez que se levantou a possibilidade do segmento consonântico subsequente atuar como possível agente no processo de variação em estudo, é pertinente que se analise a caracterização deste seguimento por meio das variáveis: (i) ponto de articulação, (ii) modo de articulação e (iii) sonoridade. Considerando que estas duas últimas variáveis não se mostraram influentes nos estudos com *corpora* de língua escrita, ver, por exemplo, os trabalhos de Hora, Pedrosa e Cardoso (2010) Costa (2010), Ribeiro (2013), Mendes (2015), entre outros, selecionamos, em nosso trabalho, apenas a variável ponto de articulação.

Compreende-se como ponto de articulação o lugar no trato vocal definido a partir da posição do articulador ativo em relação ao articulador passivo. Para Ribeiro (2013), esta variável se revelou influente no apagamento do [R] em final de vocábulo. Nesta pesquisa, as consoantes encontradas entre as ocorrências tabuladas foram divididas, conforme Cavaliere (2010), em: a) Bilabial; b) Labiodental; c) Linguodental; d) Alveolar; e) Palatal; f) Velar.

4.5.2.1.3.5 Classe morfológica do vocábulo

O trabalho de Mota e Souza (2009) mostrou a relevância deste grupo de fatores para o apagamento do segmento consonântico [R], principalmente, quando se trata dos verbos. Em nosso estudo, seguindo parâmetros destas autoras e de Ribeiro (2013), dividimos as ocorrências levantadas no *corpus* analisado em dois grupos morfológicos: verbos e não verbos.

Feitas as observações acerca da escolha das variáveis passemos à análise dos dados no capítulo seguinte.

5 ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo serão apresentados os resultados obtidos a partir da análise das ocorrências levantadas nos textos de alunos do ensino médio, do IFAM – *Campus* Manaus Zona Leste, a fim de se observar a monotongação dos ditongos [ey] e [ow], bem como o apagamento do [R] em posição final de vocábulo. Os resultados aqui exibidos são decorrentes do processo estatístico-probabilístico ao qual foram submetidos os dados coletados.

5.1 A ORGANIZAÇÃO DAS VARIANTES NO *CORPUS*

Computando os dados das séries estudadas por meio do programa Excel, separando os três fenômenos analisados, obtivemos o total de 380 ocorrências para o ditongo [ey], com 10,26% de apagamento e 89,74% de manutenção da semivogal [y]; 999 ocorrências para o ditongo [ow], com 8,91% de apagamento e 91,09% de manutenção para a semivogal [w] e 3.470 ocorrências de [R] em final de vocábulo, com 12,51% de apagamento e 87,49% de manutenção na escrita, como podemos observar na tabela abaixo.

Tabela 1 – Dados gerais do *corpus*: supressão x manutenção das semivogais [y], [w] e da consoante [R] em final de vocábulo.

Variantes	Número	%
Supressão do [y]	39	10,26
Manutenção do [y]	341	89,74
Total: 380		
Supressão do [w]	89	8,91
Manutenção do [w]	910	91,09
Total: 999		
Supressão do [R]	434	12,51
Manutenção do [R]	3036	87,49
Total: 3470		

Um dado significativo que os percentuais iniciais acima demonstram é que, conforme Pedrosa (2014), Costa (2010) entre outros, embora a variação esteja presente nos textos observados, há um indício de que a escrita continua como um mecanismo de preservação dos preceitos linguísticos. Entretanto, não se pretende, neste trabalho, reduzir a escrita a um simples mecanismo de repressão do processo de variação linguística, pois partilhamos, entre as concepções de estudo da relação fala e escrita classificadas por Marcuschi (2010), com a tendência variacionista que:

Trata do papel da escrita e da fala sob o ponto de vista dos processos educacionais e faz propostas específicas a respeito do tratamento da variação na relação entre padrão e não padrão linguístico nos contextos de ensino formal. [...] O interessante nesta perspectiva é que a variação se daria tanto na fala como na escrita, o que evitaria o equívoco de identificar a língua escrita como a padronização da língua, ou seja, impediria identificar a escrita como equivalente a língua padrão, como fazem os autores situados na perspectiva da dicotomia estrita. (MARCHUSCHI, 2010, p.31).

No gráfico abaixo, podemos visualizar, mais detalhadamente, o índice de ocorrências das variantes estudadas nos referidos percentuais equivalentes a cada uma delas.

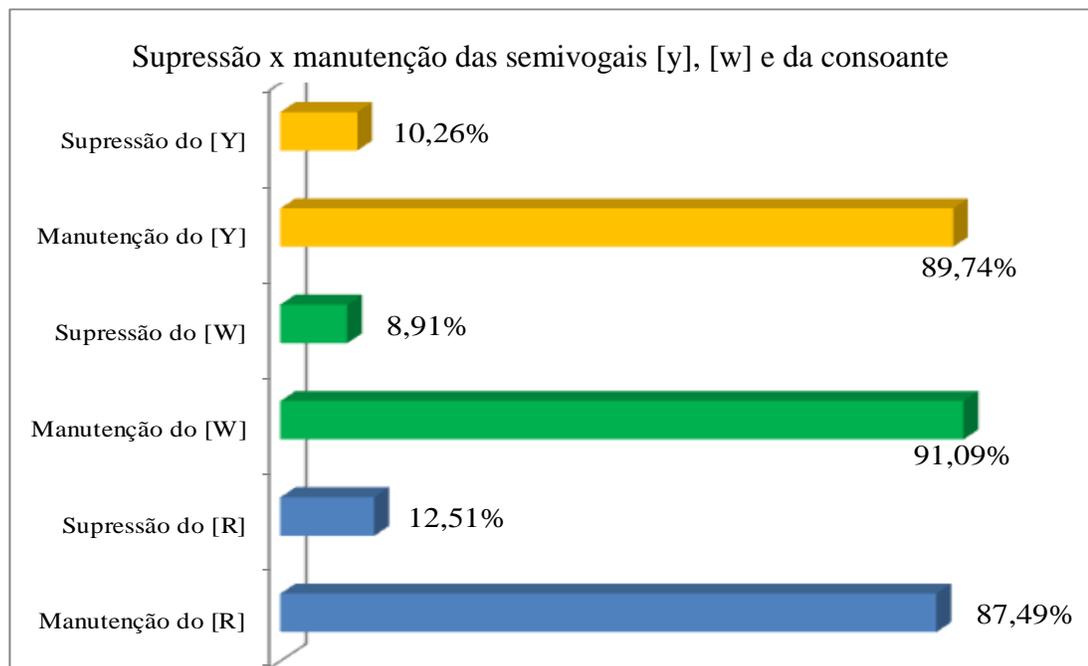


Gráfico 1: Dados gerais do *corpus*

Observando o gráfico 1, pode-se notar que o índice de supressão das semivogais [y], [w] e da consoante [R] no *corpus* analisado não é tão expressivo quanto o de trabalhos com a língua falada. Tais resultados nos remetem a evidências de que a modalidade falada da língua não exerce tanta influência na modalidade escrita dos alunos investigados. Comparando o nível de escolaridade dos alunos com os resultados encontrados nesta pesquisa, podemos deduzir que a escola influencia diretamente o universo linguístico do educando, seja promovendo a mudança, ou resistindo a ela. A este respeito, afirma Votre (2015, p. 51):

A observação do dia a dia confirma que a escola gera mudanças na fala e na escrita das pessoas que a frequentam e das comunidades discursivas. Constatase, por outro lado, que ela atua como preservadora de forma de prestígio, face a tendências de mudança em curso nessas comunidades. Veículo de familiarização com a literatura nacional, a escola incute gostos, normas, padrões éticos e morais em face da conformidade de dizer e de escrever.

5.2 RESULTADOS DA ANÁLISE DA VARIAÇÃO *EI ~ E*

Conforme expusemos na seção 4.5.1, as pesquisas sobre a redução dos ditongos decrescentes no português brasileiro mostraram ser conveniente analisar de forma separada a atuação das semivogais dos ditongos [ey] e [ow]. Neste trabalho, embora o conjunto de variáveis extralinguísticas constituído pra a observação dos dois processos seja o mesmo, os fatores que constituem a variável destinada a controlar a influência dos aspectos estruturais, isto é, o contexto linguístico, é diferente. Como veremos, os resultados obtidos pelas análises dos dois fenômenos também são diferentes.

5.2.1 A variável nível escolar

Dentre as variáveis sociais, o nível escolar ou escolaridade tem se mostrado relevante para as pesquisas de caráter sociolinguístico. Autores como Votre (2015), Tasca (2002) Paiva (1996), entre outros, têm atestado a influência desta variável em seus estudos. Em nossa pesquisa, o nível escolar aparenta ser importante, conforme apontam os dados da tabela abaixo.

Tabela 2 – Variável nível escolar

1ª série		2ª série		3ª série	
Ocorrência	%	Ocorrência	%	Ocorrência	%
22/158	13,92	12/109	11,01	5/113	4,42
Totais: 39/380 10,26%					

Como podemos observar, os números evidenciam o que já era previsível, isto é, à proporção que os alunos avançam nas séries escolares, tendem a reduzir a supressão do ditongo [ey]. Mesmo em pequenas proporções, os índices apontam um decréscimo na quantidade de ocorrências do apagamento da semivogal [y] na escrita dos alunos pesquisados, entre uma série e outra. Mollica (2000, p. 69) também observou este comportamento quando pesquisou a ocorrência deste fenômeno com alunos de escolas do Rio de Janeiro. Na concepção da referida autora, a correção ocorre à medida que o processo de escolarização se encontra mais avançado e quando o aluno está mais maduro para assimilar e aplicar regras como as referentes à variação linguística e sua possível consequência na escrita. Em nosso estudo, este fato se torna evidente em dois contextos: a) quando comparamos o total geral de realizações do ditongo [ey] – 380 realizações - com a quantidade de monotongação deste ditongo – 39 monotongações; b) quando observamos o decréscimo de supressões entre uma série e outra: 13,92% de supressões na primeira série, descendo para 11,01% na segunda série, baixando um pouco mais para 4,42%, na terceira série.

Neste sentido, os dados observados sugerem que o fator escolaridade parece exercer, sim, um papel importante no que se refere à redução de ‘distorções’ comuns na escrita de alunos do ensino médio, resultantes de dissonâncias que existem entre a forma falada e a forma escrita da língua. Para uma melhor visualização do comportamento desta variável nos dados analisados, observemos o gráfico a seguir.

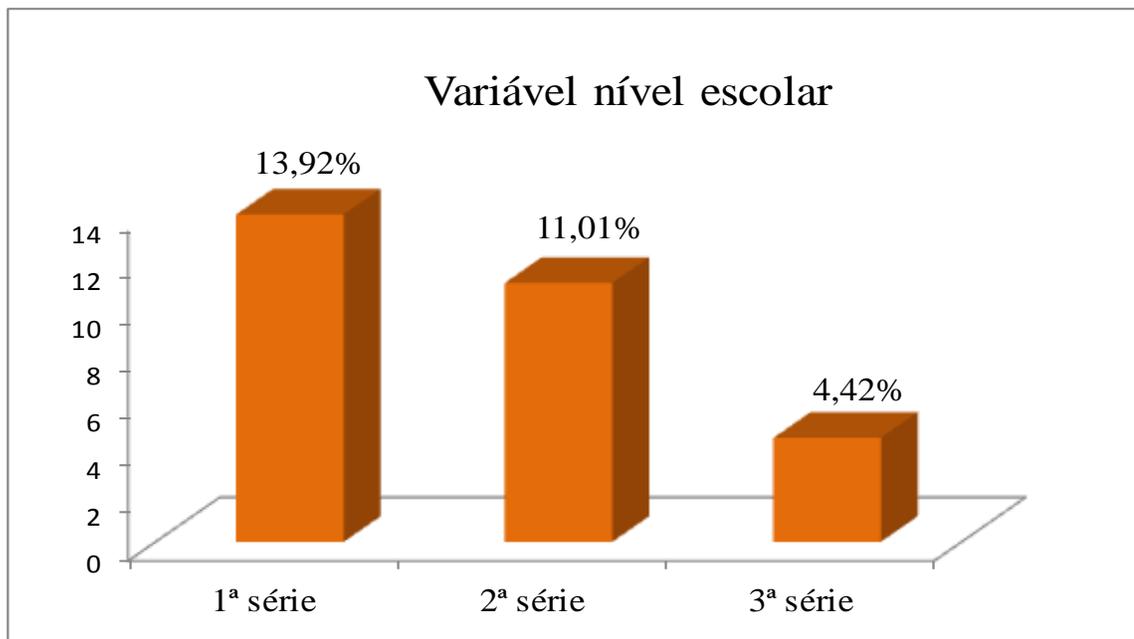


Gráfico 2: A supressão da semivogal [y] do ditongo [ey] e o nível escolar

5.2.2 A variável contexto linguístico seguinte

Para analisarmos o papel exercido pela consoante seguinte, selecionamos os contextos de tepe [ɾ], fricativo palatal surdo [ʃ] e fricativo palatal sonoro [ʒ], de acordo com o exposto na seção 4.4.1. De um modo geral, os índices de monotongação do ditongo [ey] encontrados para esta variável, neste trabalho, são relativamente baixos se comparados aos estudos em *corpus* de fala. Em um total de 380 vocábulos analisados ocorreram apenas 39 supressões da semivogal [y]. Os dados na tabela abaixo demonstram o comportamento da variável em questão.

Tabela 3 – Contexto linguístico seguinte

Tepe [ɾ]		Fricativa Palatal Surda [ʃ]		Fricativa Palatal Sonora [ʒ]	
Ocorrência	%	Ocorrência	%	Ocorrência	%
32/323	9,91	7/54	12,96	0/3	0
Totais: 39/380 10,26%					

Com base nestes resultados, verifica-se que, dentre as três consoantes que interferem na supressão da semivogal [y], o maior índice é o da fricativa palatal surda [ʃ], com 12,96% de ocorrências, seguido do tepe [ɾ], 9,91%. Estes resultados, embora com pequenas nuances de diferença, se aproximam aos de Paiva (1996), para quem os segmentos fricativos (surdo e sonoro) se mostraram igualmente favorecedores ao fenômeno em estudo, com percentuais na faixa de 78%. Em nossa pesquisa, como podemos observar, apenas o segmento fricativo palatal surdo se mostrou favorecedor com 12,96%, enquanto o fricativo palatal sonoro inibiu categoricamente a supressão da semivogal [y]. Já o contexto de tepe ficou em segundo lugar na hierarquia das consoantes que mais contribuem com a ocorrência de monotongação do ditongo [ey], contrariando o que suspeitamos na introdução deste estudo, de que ele seria o fator de maior influência. Isto talvez se explique com base na observação feita por Mollica (2000, p. 73) quando pesquisou o referido fenômeno. Para esta autora, “[...] o tepe é ambiente produtivo na fala e rapidamente entendido pelo aprendiz como contexto em que o *i* deve ser representado na escrita, mesmo que o [y] não seja realizado na fala”. No gráfico a seguir, podemos visualizar, com mais clareza, os resultados referentes à variável contexto linguístico seguinte.

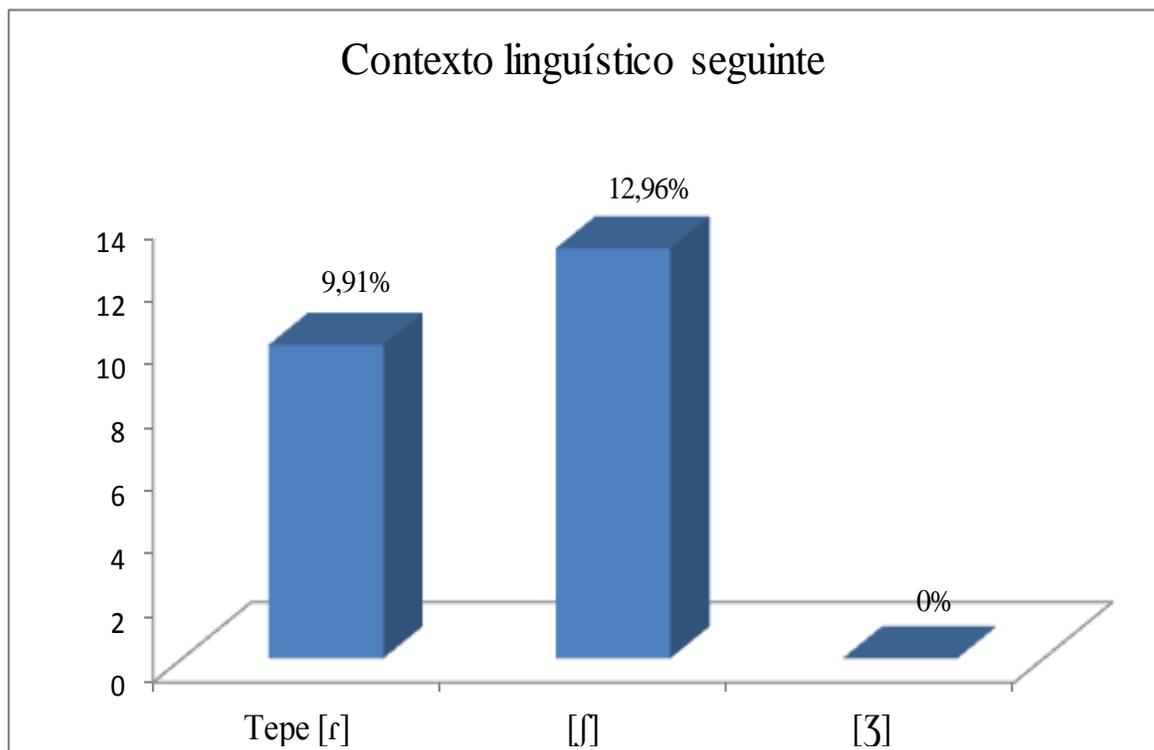


Gráfico 3: A supressão da semivogal [y] do ditongo [ey] e o contexto linguístico seguinte

5.2.3 Variável gênero/sexo

Conforme havíamos deduzido no início desta pesquisa, a variável gênero/sexo se mostrou bastante expressiva no *corpus* pesquisado, conforme nos mostram os resultados apresentados na tabela abaixo.

Tabela 4 – Variável gênero/sexo

Masculino		Feminino	
Ocorrências	%	Ocorrências	%
26/188	13,83	13/192	6,77
Totais: 39/380 10,26%			

Verificamos nos dados acima, que as meninas apresentam um percentual de apagamento do *i* na escrita bem abaixo dos 13,83% encontrados para os meninos, o que sugere uma vantagem significativa delas sobre eles. No entendimento de Mollica (2000, p. 82), as mulheres demonstram mais sensibilidade que os homens na conservação desta semivogal. Entretanto, esta tendência não se mostra constante nesta pesquisa, como veremos na abordagem do ditongo [ow].

O gráfico abaixo demonstra de forma mais esclarecedora os percentuais encontrados para esta variável:

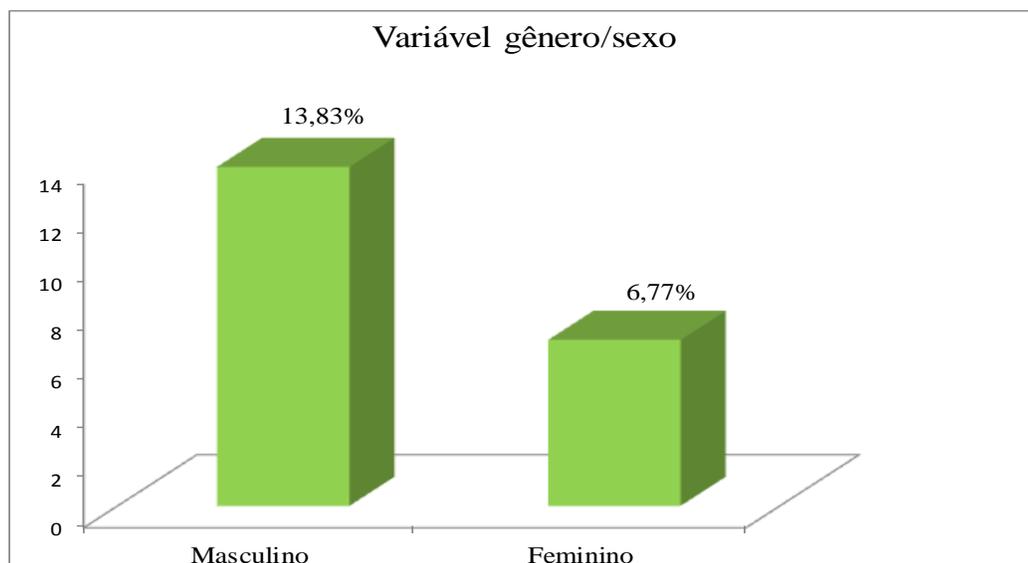


Gráfico 4: A supressão da semivogal [y] do ditongo [ey] e a variável gênero/sexo

5.3 RESULTADOS DA ANÁLISE DA VARIAÇÃO *OU ~ O*

Em consonância com o que dissemos na seção 4.5.1, as pesquisas acerca do português falado no Brasil assinalam que existe entre os estudiosos do processo de monotongação do ditongo [ow] a concepção de que a ocorrência deste fenômeno é um fato generalizado. Já mencionamos, anteriormente, a visão de Paiva (1996) segundo a qual, a supressão de [w] é muito mais geral e irrestrita que a supressão de [y], embora nas duas ocorrências, haja, de acordo com a referida autora, características de mudança em progresso. Assim sendo, trataremos, nesta seção, da variação *ou ~ o* na escrita dos participantes desta pesquisa, tentando observar se o que acontece na fala tem alguma influência na escrita destes alunos.

5.3.1 A variável contexto linguístico seguinte

Seguindo os passos de Tasca (2002), que estudou o fenômeno da monotongação do ditongo [ow] na escrita de alunos de escolas públicas e particulares em Porto Alegre, e de Carvalho (2007) que também tratou do mesmo fenômeno na fala de recifenses, selecionamos para a análise desta variável os contextos de dorsal [k], labial [p, b, v], coronal anterior [t, s], tepe [r] e final absoluto. Segundo as referidas autoras, estes fatores, principalmente o dorsal [k] para Tasca e fricativa labial e final absoluto para Carvalho, se mostraram bem expressivos com percentuais na faixa de 95% para as fricativas labiais, 88% para o final absoluto e 57% para o contexto dorsal [k]. Henrique e Hora (2013) também afirmam que as consoantes coronais (menos o tepe) e consoantes labiais se mostraram relevantes no trabalho que eles realizaram com os alunos do ensino fundamental na cidade de João Pessoa. Vejamos, na tabela abaixo, os resultados de nossa análise para a variável em questão.

Tabela 5: Contexto fonológico seguinte para a semivogal [ow]

Coronal anterior [t, s]		Dorsal [k]		Tepe [r]		Labial [p, b, v]		Final absoluto	
Ocorrências	%	Ocorrências	%	Ocorrências	%	Ocorrências	%	Ocorrências	%
0/127	0	0/112	0	0/5	0	1/17	5,88	88/738	11,92
Totais: 89/999		8,71%							

A partir da observação dos dados acima, podemos verificar que os fatores coronal anterior, dorsal, tepe e labial, diferente de outros trabalhos com *corpus* de escrita, apresentaram índices quase categóricos, no sentido negativo, de supressão da semivogal [w], prevalecendo, neste caso, a manutenção da semivogal. Já, em relação ao fator final absoluto, o resultado foi um pouco mais alto 11,92% de apagamento da semivogal posterior, num total de 738 vocábulos analisados. O que nos chama atenção nestes resultados é o fato de os alunos pesquisados não estarem suprimindo a semivogal posterior com a mesma frequência que se suprime na fala, onde, de acordo com Paiva (1996), já se constitui mudança em progresso em seus últimos estágios. De um modo geral, suspeitávamos obter nesta pesquisa resultados mais expressivos para a monotongação do ditongo [ow], já que, conforme (Mollica, 2000, p. 59), “[...] quanto mais operado o processo na língua falada, tanto mais resistente é a aprendizagem das regras de escrita, se evidentemente essas não apresentam isomorfismo perfeito entre fala e escrita”. Entretanto, percebe-se no *corpus* analisado que os alunos, em sua maioria, conseguem diferenciar as especificidades da fala e da escrita no que se refere ao uso do referido ditongo. Isto talvez esteja relacionado ao nível escolar dos discentes pesquisados, pois de acordo com a autora mencionada, a partir da 5ª série ocorre de fato uma mudança de desempenho dos alunos com relação à língua escrita. Por outro lado, estes resultados também podem ser atribuídos a uma possível influência de fatores não controlados por esta pesquisa, como por exemplo, a maturidade dos alunos, a afinidade deles com a leitura e a escrita, entre outros. Para a autora em lide, a maturidade é um fator relevante que contribui para a assimilação e aplicação de regras como as referentes à variação linguística e sua possível consequência na escrita (MOLLICA, 2000, p. 69).

Quanto ao fator final absoluto, o resultado de 11,92% encontrado para este fator confirma nossa suposição de que ele seria o mais favorecedor à supressão da semivogal posterior. No estudo de Carvalho (2007) este contexto foi o segundo maior favorecedor da monotongação do ditongo [ow], ficando por uma diferença mínima abaixo do fator fricativa labial que foi o mais produtivo. Tal qual ocorreu em Carvalho, a maior parte dos casos de supressão da semivogal [w] nesta pesquisa, se deu em verbos na 3ª pessoa do singular, como *curso*, *trabalhou*, *estudou*, *terminou*, entre outros.

Os dados refletidos na tabela 5 podem ainda ser observados por meio do gráfico abaixo.

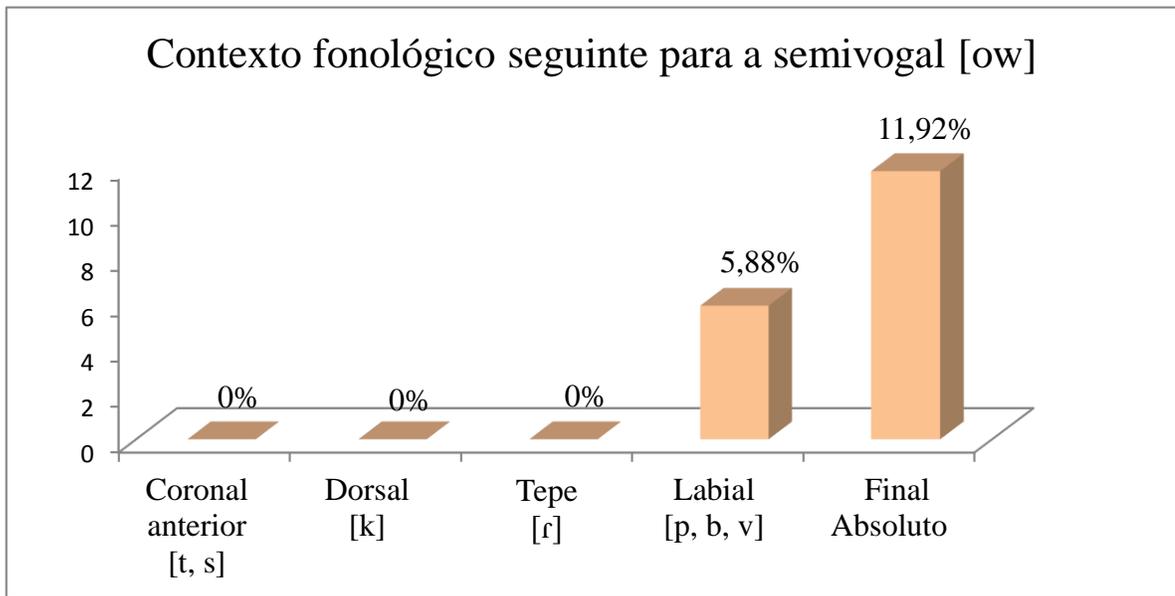


Gráfico 5: A supressão da semivogal [w] do ditongo [ow] e o contexto fonológico seguinte

5.3.2 Variável Nível Escolar

Conforme Mollica (2003), o nível de adiantamento dos alunos na educação formal tem se mostrado relevante no sentido de excluir os vestígios de oralidade na escrita. Vejamos os resultados da análise desta variável neste estudo.

Tabela 6: Variável Nível Escolar

1ª série		2ª série		3ª série	
Ocorrências	%	Ocorrências	%	Ocorrências	%
50/444	11,26	26/316	8,23	13/239	5,44
Totais: 89/999		8,91%			

Os percentuais de cancelamento da semivogal [w] atribuídos a cada série do ensino médio, conforme a tabela 6, evidenciam novamente, a hipótese do papel da escolaridade no desempenho da língua escrita. Enquanto na 1ª série temos 11,26% de monotongação, na 2ª são registrados 8,23%, caindo para 5,44% na 3ª série. No estudo de Mollica (2000), uma das principais referências deste trabalho, e por isso citada com frequência, a autora constatou que nas séries iniciais da educação formal os alunos não se mostraram sensíveis a um comando explícito

sobre a influência da fala na escrita; somente a partir do momento em que avançam nas séries subsequentes, é que eles começam a assimilar as especificidades da língua oral e da língua escrita, principalmente, se lhes forem dadas informações sobre o fato de ter que representar grafematicamente com *i* ou com *u* segmentos que nem sempre são realizados na fala.

Os resultados da nossa pesquisa, ainda que não incluam alunos do ensino fundamental, coincidem em boa parte, com a constatação da autora supramencionada, principalmente, no que diz respeito ao desempenho dos discentes de uma série para outra.

Os dados atribuídos ao comportamento da variável nível escolar na análise acerca da supressão da semivogal [w] do ditongo [ow] podem ser também observados por meio do gráfico abaixo:

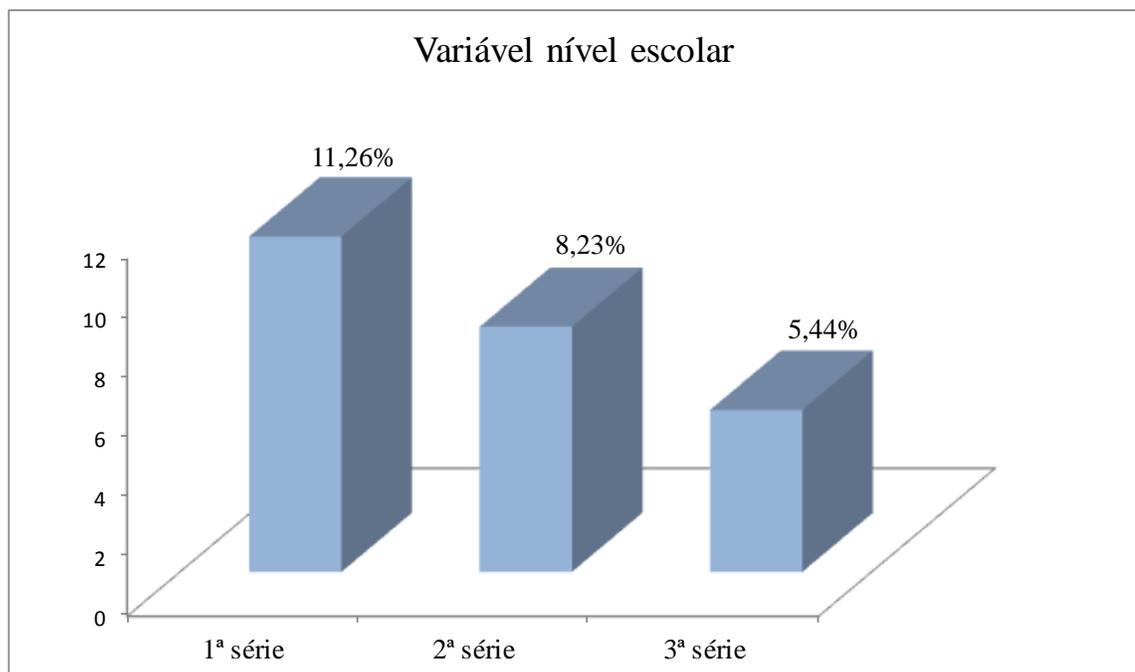


Gráfico 6: A supressão da semivogal [w] do ditongo [ow] e o nível escolar

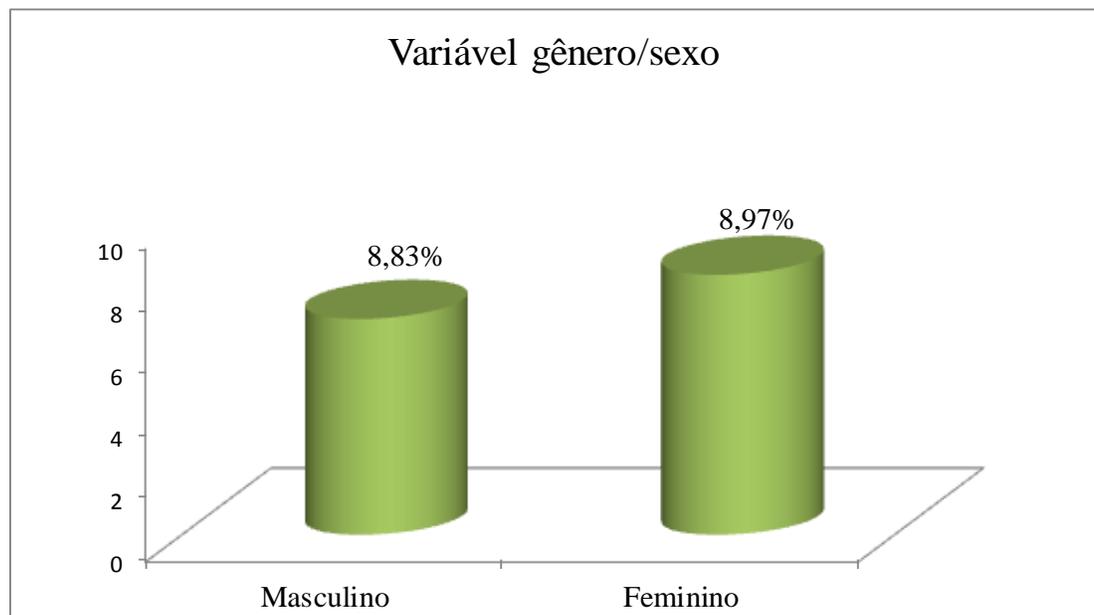
5.3.3 A Variável Gênero/Sexo

Tal qual ocorreu na análise de do ditongo [ey], a variável gênero/sexo também não se mostrou relevante nos dados analisados. Mesmo assim, optamos por apresentar este resultado por intermédio da tabela abaixo.

Tabela 7: Variável Gênero/Sexo

Masculino		Feminino	
Ocorrências	%	Ocorrências	%
40/453	8,83	49/546	8,97
Totais: 89/999		8,91%	

Observando os dados resultantes desta análise, podemos constatar que os percentuais atribuídos à supressão da semivogal posterior são relativamente baixos tanto para os meninos (8,83%), quanto para as meninas (8,97%). Entretanto, mesmo que a diferença não seja expressiva, identificamos neste caso, uma inversão dos percentuais, mostrando que os meninos aplicaram menos que as meninas a regra de cancelamento da semivogal [w]. Podemos também visualizar estes resultados por meio do gráfico 7:

**Gráfico 7:** A supressão da semivogal [w] do ditongo [ow] e a variável gênero sexo

5.4 RESULTADOS DA ANÁLISE DAS VARIANTES [R] X [Ø] EM FINAL DE VOCÁBULO

O terceiro fenômeno pesquisado foi o apagamento x manutenção do segmento consonantal [R] em final de vocábulo. Preservando o mesmo conjunto de variáveis

extralinguísticas utilizado no estudo dos dois fenômenos anteriores, monotongação dos ditongos [ey] e [ow], foram realizadas modificações apenas no conjunto de variáveis estruturais, visto que se trata de um fenômeno com características diferenciadas. Conforme Callou et al. (2002, p. 465), “[...] a variabilidade do /r/ se difere da de outras consoantes, antes de mais nada, pelo grau de maior número de realizações fonéticas identificadas”. Deste modo, mediante as especificidades do referido fenômeno e, conforme estabelecemos na seção 4.5.2.1.3 deste trabalho, o mesmo será analisado com base nas seguintes variáveis linguísticas:

- a) Extensão do vocábulo;
- b) Contexto precedente;
- c) Contexto subsequente;
- e) Ponto de articulação do segmento subsequente;
- f) Classe morfológica do vocábulo.

Por conseguinte, passemos à análise do referido fenômeno.

5.4.1 Extensão do vocábulo

Os dados exibidos na tabela abaixo se mostraram produtivos para o processo de apagamento do segmento consonântico [R] nas palavras trissílabas, dissílabas e monossílabas. Já nas palavras polissílabas, podemos observar um índice menor de favorecimento à regra, destoando, neste aspecto, das afirmações correntes na literatura de que quanto maior o vocábulo, menor a manutenção de seus elementos. Verifiquemos os índices alcançados neste estudo para esta variável.

Tabela 8: Variável Extensão do Vocábulo

Extensão do vocábulo	Apagamentos/Realizações	%
Trissílabo	184/1286	14,31
Dissílabo	181/1461	12,39
Monossílabo	45/411	10,95
Polissílabo	24/312	7,69
Totais: 434/3.470 12,51%		

A expectativa neste estudo era que as palavras mais extensas pudessem ser as mais favorecedoras ao apagamento do [R] em final de vocábulo como atestam os pesquisadores deste fenômeno, tais como Ribeiro (2013), Costa (2010), Mollica (2003), entre outros. Entretanto, conforme o resultado obtido nesta pesquisa estes dados se confirmam apenas para os fatores trissílabos, com um percentual de 14,31% e 12,39%, respectivamente, coincidindo, assim, com os resultados de Mota e Souza (2009). Já os monossílabos atingiram um percentual de apagamento superior ao dos polissílabos e, neste caso, divergem da crença de que quanto menor o vocábulo, maior a manutenção de seus elementos. Este resultado talvez se explique pelo fato de que a maior parte dos vocábulos analisados pertença à categoria dos verbos como veremos a seguir no item variável classe morfológica. Sobre este aspecto, Callou et al. (1998, p. 00) esclarecem que, “[...] para os nomes, o tamanho do vocábulo é um fator significativo, a perda do erre sendo praticamente bloqueada em vocábulos monossilábicos. Já para os verbos, a variável tamanho do vocábulo tem um comportamento neutro”.

No gráfico apresentado a seguir, podemos observar o comportamento das variáveis conforme os dados analisados:

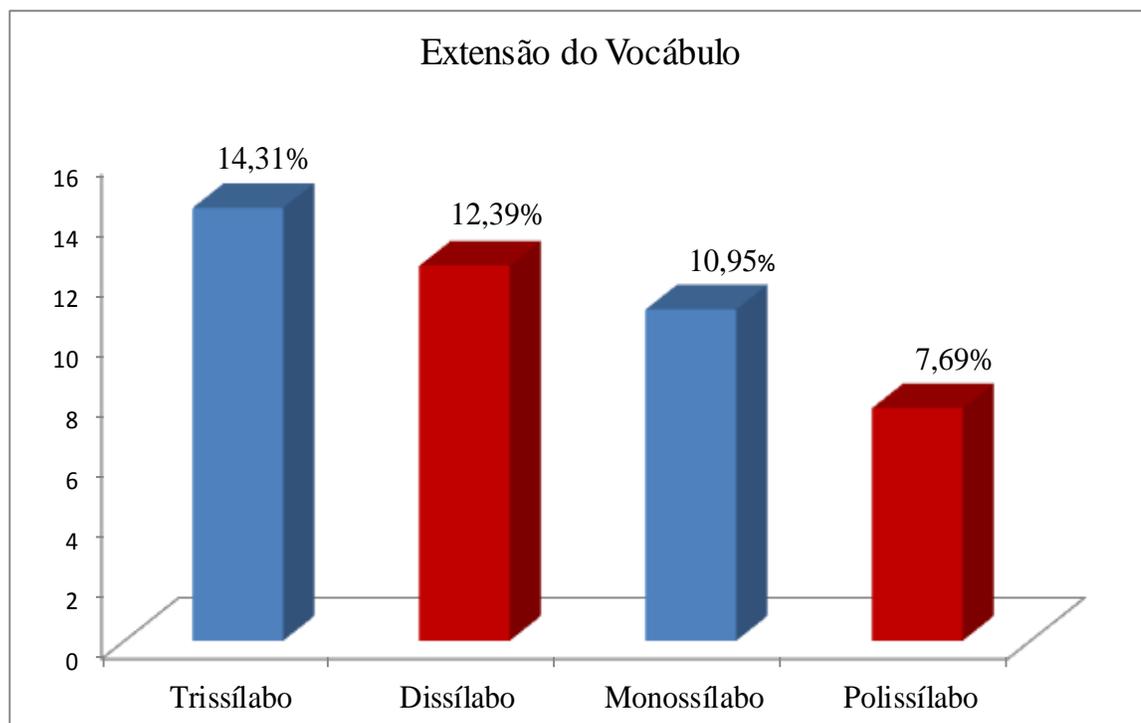


Gráfico 8: O apagamento do [R] em final de vocábulo e a extensão do vocábulo

5.4.2 Contexto precedente

Embora com índices mais baixos que os encontrados em *corpus* de fala, esta variável parece exercer uma certa influência em relação ao apagamento do [R] em final de vocábulo, na escrita dos alunos pesquisados. O segmento vocálico que antecede o rótico, isto é, o núcleo da sílaba em que o rótico ocupa a posição de coda, demonstra-se como um fator que propicia a ocorrência do fenômeno em foco, conforme sugerem os dados expressos na tabela abaixo:

Tabela 9: Variável Contexto Precedente

Contexto precedente	Apagamentos/Realizações	%
Vogal alta anterior	53/313	16,93
Vogal baixa central	252/1810	13,92
Vogal anterior média	106/994	10,66
Vogal posterior média	23/353	6,46
Totais 434/3.470		12,51%

Conforme os dados da tabela 9, o fator que se mostra mais propício ao apagamento do [R] final na escrita dos alunos pesquisados é o da vogal anterior alta, com um percentual de 16,93%. Já o segmento vocálico que menos favorece a variação é o da vogal média posterior, cujo índice de supressão alcançou, apenas, 6,46%. Estes resultados se assemelham aos encontrados por Nascimento, Rodrigues e Cunha (2006), onde a vogal anterior não arredonda [i] se mostrou bastante produtiva, alcançando um peso relativo de 0,96 e Costa (2010) para quem este segmento vocálico se revelou como um ambiente profícuo ao apagamento do *R* em final de vocábulo, principalmente nos verbos.

Em relação ao índice de 6,46% referente à vogal posterior média [o], talvez este resultado esteja relacionado ao fato de que a maior parte dos vocábulos analisados em nosso trabalho pertence à classe dos verbos, o que inviabiliza o apagamento do [r] neste contexto, já que não temos em nossa língua verbos com vogal temática *o*.

No gráfico a seguir, podemos visualizar melhor o comportamento da variável contexto precedente em nosso estudo.

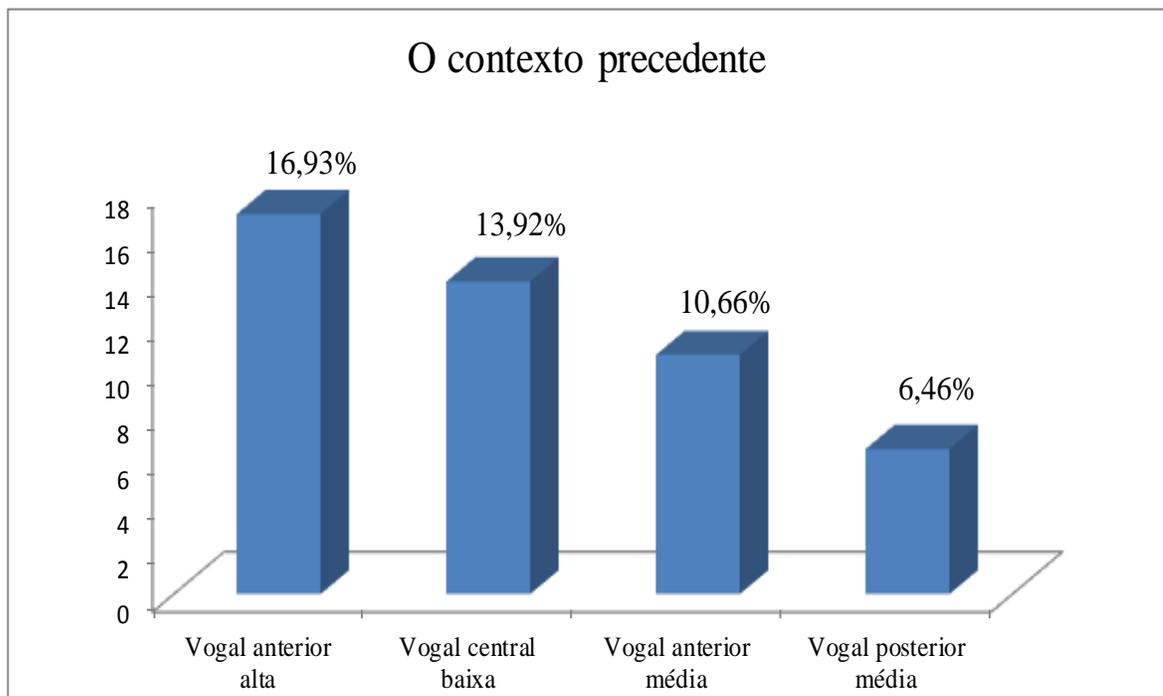


Gráfico 9: O apagamento do [R] em final de vocábulo e o contexto precedente

5.4.3 O contexto subsequente

Em nossa análise foi possível observar que o contexto de pausa foi o mais propiciador à realização zero do segmento consonantal [R] em final de vocábulo, enquanto os segmentos vocálicos e consonantais se revelaram, respectivamente, menos favorecedores à variante não padrão. A tabela seguinte apresenta o comportamento desta variável no *corpus* analisado:

Tabela 10: Variável Contexto Subsequente

Contexto Subsequente	Ocorrências/Realizações	%
Pausa	135/909	14,85
Vogal	132/1049	12,58
Consoante	167/1512	11,04
Totais: 434/3.470		12,51%

Comparando os resultados encontrados para esta variável com os de Ribeiro (2013) podemos observar uma semelhança entre ambos. Na análise realizada pela referida pesquisadora, o contexto de maior influência na realização zero do segmento [R] em final de vocábulo é o de pausa, com um percentual de ocorrência de 17%, seguido do contexto vocálico, 13,01% e do contexto consonantal, 12%. Em nosso estudo, os resultados seguem esta mesma ordem, porém com uma leve diferença nos índices percentuais: 14,85% de supressão do [R] final em ambiente de pausa, 12,58%, em ambiente vocálico e 11,04% em ambiente consonantal. Para melhor visualização de nossos resultados, observemos o gráfico abaixo:

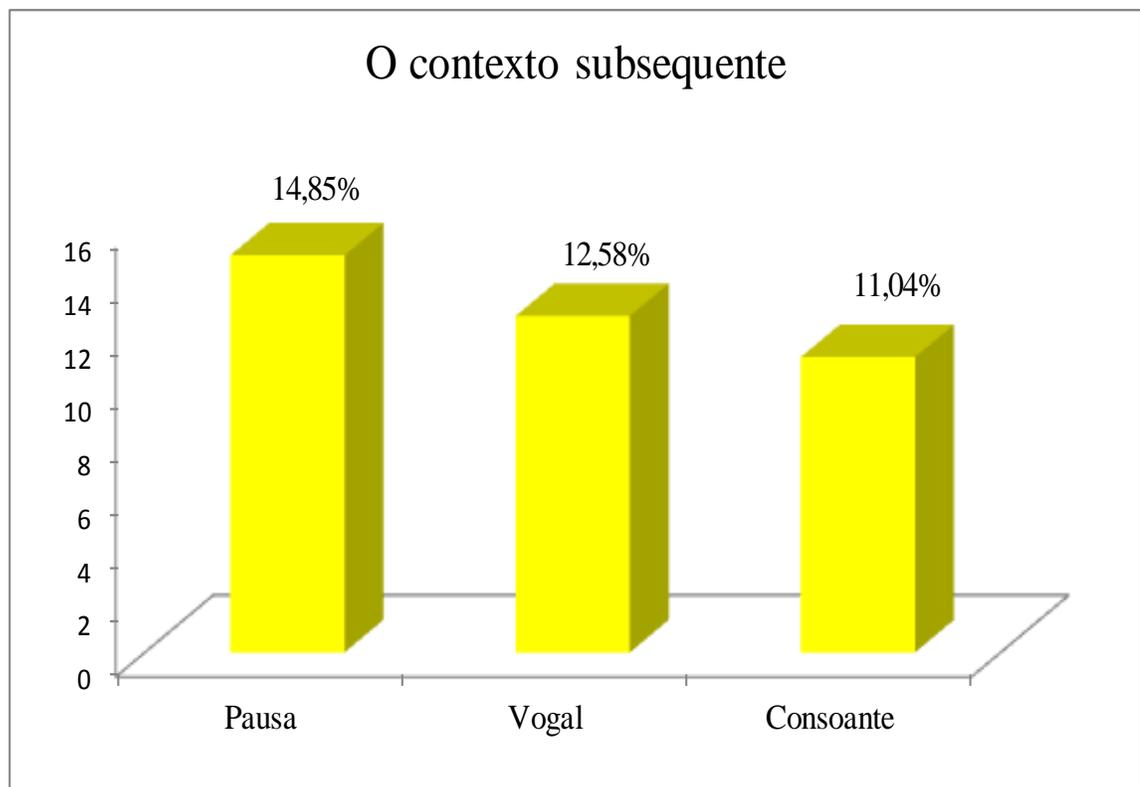


Gráfico 10: O apagamento do [R] em final de vocábulo e o contexto subsequente

5.4.4 O ponto de articulação do segmento subsequente

Diferente das pesquisas que utilizam *corpora* de língua falada, este trabalho se distingue dos demais, entre outros aspectos, pela forma como selecionamos e analisamos as variáveis relacionadas ao segmento consonântico subsequente.

De acordo com Ribeiro (2013, p. 87), geralmente, os trabalhos constituídos por *corpora* de língua falada amalgamam as variáveis ponto de articulação, modo de articulação e sonoridade do segmento subsequente. Em nossa pesquisa, por utilizarmos *corpora* de língua escrita, optamos por selecionar, para a análise do segmento subsequente, apenas a variável ponto de articulação, conforme justificamos na seção 4.5.2.1.3. Deste modo, a tabela 11 explicita os resultados referentes ao apagamento x manutenção do [R] final nos dados analisados.

Tabela 11: Variável Ponto de Articulação do Segmento Subsequente

Ponto de articulação	Ocorrências/Realizações	%
Linguodentais	72/515	13,98
Bilabiais	49/460	10,65
Alveolares	15/151	9,93
Palatais	2/23	8,70
Velares	21/252	8,33
Labiodentais	8/111	7,21
Totais: 167/1.512 11,04%		

Conforme os dados da tabela acima, verificamos uma possível influência das consoantes linguodentais no processo de apagamento do [R], com um percentual de 13,98% de ocorrências. Este resultado se diferencia de Ribeiro (2013), para quem os fatores mais propícios à realização zero da vibrante foram os ambientes labiodentais e bilabiais com 21,40% e 14,10%, respectivamente. Quanto à variável menos favorecedora à ocorrência do fenômeno, nossa análise aponta o contexto labiodental com apenas 7,21% de apagamento nos vocábulos estudados. Este resultado, novamente, se contrapõe ao da autora supramencionada, que aponta o ambiente consonântico palatal como o menos propício à variante zero.

Em Oliveira (2001), os contextos de maior favorecimento ao fenômeno em estudo são os palatais e os velares e, os que menos favorecem, são os alveolares que, segundo a autora, inibem a aplicação da regra com peso relativo igual a 0.46. Os resultados descritos na tabela 11 também podem ser visualizados no gráfico a seguir:

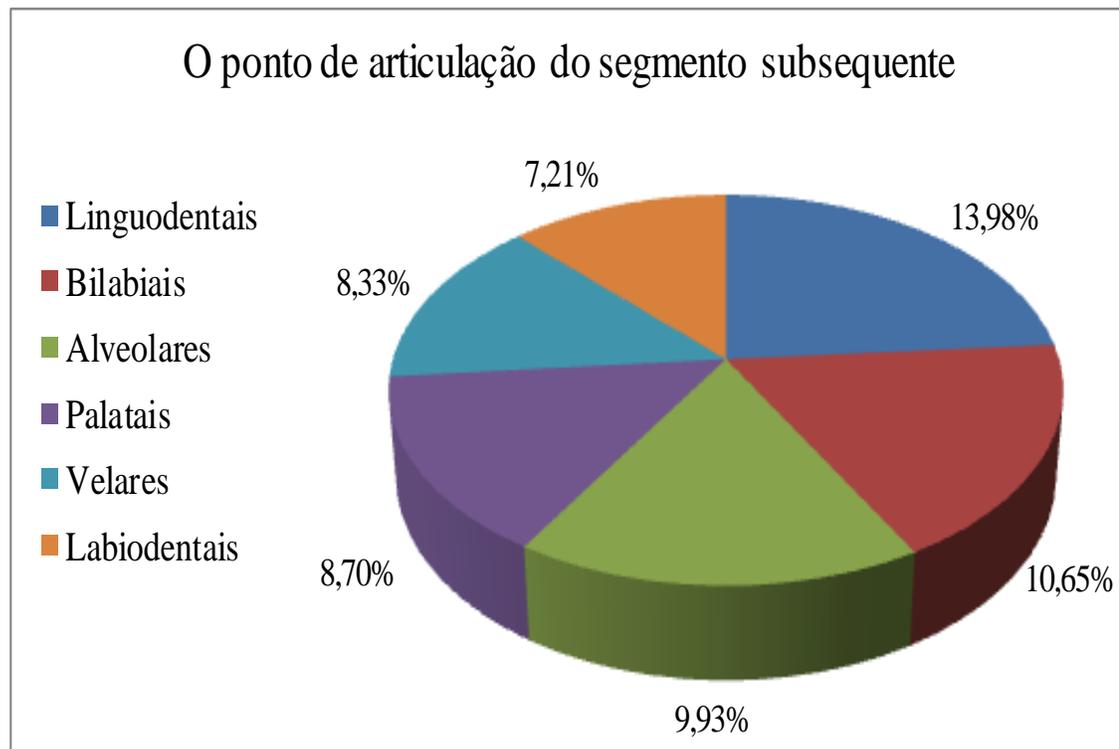


Gráfico 11: O apagamento do [R] final e o ponto de articulação do segmento subsequente

5.4.5 A classe morfológica do vocábulo

Ao analisar esta variável, Callou, Moraes e Leite (2002, p. 471) observaram que o comportamento atestado na classe dos verbos, se dá, sobretudo, no infinitivo verbal. Neste trabalho, os vocábulos analisados são, em sua maioria, verbos, com a maior parte no infinitivo e em alguns casos, no futuro do subjuntivo. Após a análise do *corpus*, encontramos o seguinte resultado para esta variável:

Tabela 12: Variável Classe Morfológica

Classe morfológica	Apagamentos/Realizações	%
Verbos	412/2.932	14,05
Não verbos	22/538	4,09
Totais: 434/3.470		12,51%

Embora o *corpus* deste trabalho seja constituído por elementos da língua escrita, os resultados encontrados para a variável em análise não se opõem aos encontrados por estudiosos que estudaram o apagamento de [r] final em *corpus* de fala, como Callou et al. (2002), e confirmam nossa hipótese de que a classe dos verbos é a que mais interfere na realização zero do segmento consonantal [R]. Podemos observar na tabela acima que o fator verbo apresenta um índice muito superior (14,05%) comparado ao fator não verbo (4,09%). Resultado análogo foi encontrado em Ribeiro (2013) quando analisou esta variável nas produções escritas por alunos de escolas públicas e particulares de Salvador - BA. Na análise da referida autora, num total de 1.587 vocábulos analisados, o índice de apagamento do [R] na classe dos verbos alcançou o nível de 15,4% de ocorrências, caindo para 1,5%, na classe dos não verbos. Oliveira (2001) também selecionou em seu trabalho o grupo de fatores classe morfológica e obteve um peso relativo de 0.56 para os verbos. Nas palavras da autora:

Os resultados referentes à classe de palavras confirmaram o que tradicionalmente se comenta a respeito do comportamento da variável (r) nos verbos. Os resultados nos dizem que é nele que se processa o maior índice de apagamento. Tradicionalmente, o verbo tem sido uma das classes de palavra na qual mais ocorre o apagamento (p. 54).

Além dos autores supramencionados, outros, como Queiroz (2016), Costa (2010), Mollica (2003), Monaretto (2002), etc., também concordam que a variável classe gramatical, principalmente o fator verbo, tem se revelado um contexto favorecedor ao processo de apagamento dos róticos. Conforme Queiroz, (2016, p. 45) “[...] em um *corpus* de 72 alunos que apresentaram juntos 252 palavras com ausência do registro da vibrante, nota-se em termos de quantidade que a classe que favoreceu mais a incidência do fenômeno foram os verbos, principalmente os que estavam no infinitivo [...]”. Os substantivos ficaram em segundo lugar, com 19,31%, seguidos dos adjetivos que ocuparam a terceira colocação na hierarquia dos maiores percentuais de apagamento do segmento consonantal erre Corroborando as palavras da autora supramencionada, Mollica (2003, p. 51) informa que “[...] o índice de representação do segmento vibrante, na escrita, através da letra *r* (erre), é bem baixo em verbos, apresentando-se um pouco mais alto em substantivos e aumentando gradativamente nos adjetivos e advérbios”. Vejamos a

seguir, a distribuição dos dados encontrados em nosso trabalho para a variável em questão, por meio do gráfico 12:

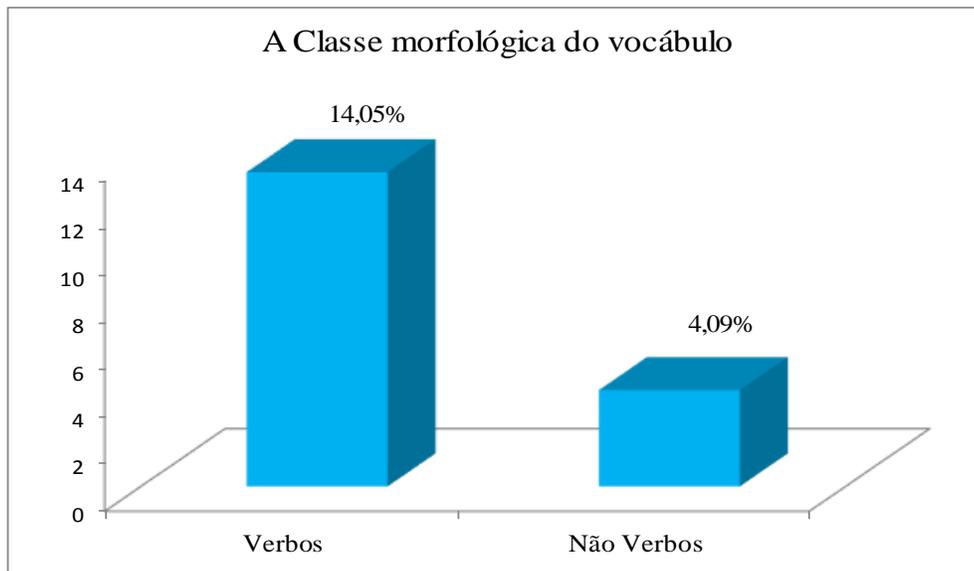


Gráfico 12: O apagamento do [R] em final de vocábulo e a classe morfológica

5.4.6 Variável Nível Escolar

Os dados referentes a esta variável, apresentados na tabela a seguir, enunciam um aspecto social bastante significativo para a pesquisa: a força da escolarização no processo de aprendizagem do padrão ortográfico oficial. Segundo Votre (2015) a escola propicia um duplo papel em relação à língua: gera mudanças na fala e na escrita das pessoas que a frequentam ao mesmo tempo em que atua como preservadora de formas de prestígio. Observemos os resultados encontrados em nossa pesquisa referentes ao nível escolar dos participantes.

Tabela 13: Variável nível escolar

Nível escolar	Ocorrências/Realizações	%
1ª série do Ensino Médio	224/1349	16,60
2ª série do Ensino Médio	127/1152	11,02
3ª série do Ensino Médio	83/969	8,57
Totais: 434/3.470		12,51%

Os dados da tabela 13 indicam um decréscimo de uso da variante não padrão à medida que os discentes avançam de série. Comparando os números obtidos entre a 1ª e a 3ª séries, verificamos uma redução de 141 ocorrências de apagamento do [R] final entre estes dois polos. Este comportamento diferenciado entre os alunos das séries pesquisadas dialoga com a concepção de Bortoni-Ricardo (2004) quanto aos conceitos de identificação da diferença e a conscientização da diferença. Conforme a autora, tão logo percebem a regra de uso linguístico, sobretudo de verbos no infinitivo e suas formas flexionadas (em 3ª pessoa do singular), os alunos se conscientizam de que, ainda que não pronunciada a consoante, esta faz parte da constituição da palavra que ora é utilizada. Todavia, é conveniente mais uma vez reafirmar a importância do papel docente neste processo. Acerca deste aspecto, explica a autora supracitada:

Da perspectiva de uma pedagogia culturalmente sensível aos saberes dos alunos, podemos dizer que, diante da realização de uma regra não padrão pelo aluno, a estratégia da professora deve incluir dois componentes: a *identificação* da diferença e a *conscientização* da diferença. A identificação fica prejudicada pela falta de atenção ou pelo desconhecimento que os professores tenham a respeito daquela regra. Para muitos professores, principalmente aqueles que têm antecedentes rurais, regras do português próprio de uma cultura predominantemente oral são ‘invisíveis’, o professor as tem no seu repertório e não as percebe na linguagem do aluno (BORTONI-RICARDO, 2004. p. 42).

Esta afirmação adicionada aos dados levantados no *corpus* desta pesquisa fortalece a necessidade de uma formação docente mais consciente tanto dos processos de variação linguística quanto da estrutura de organização da língua como um todo, neste caso, dos processos fonológicos suscetíveis na língua. Vejamos agora como se comportou a variável nível escolar nos dados analisados, por meio do gráfico abaixo:

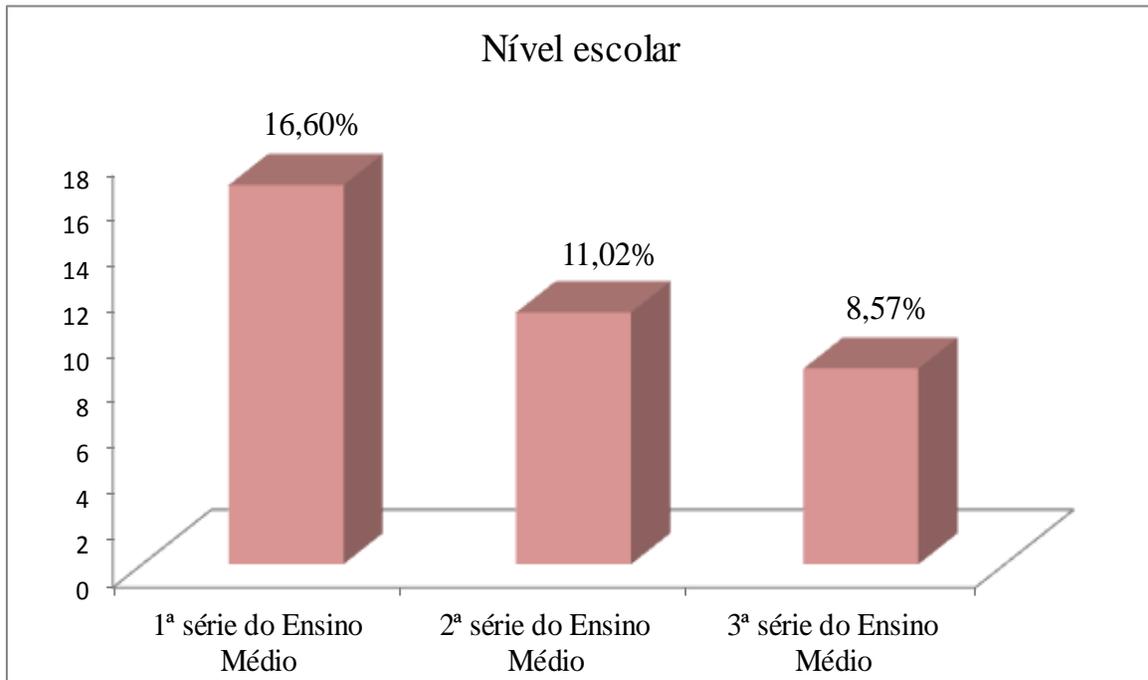


Gráfico 13: O apagamento do [R] em final de vocábulo e o nível escolar

5.4.7 A variável gênero sexo

No entendimento de Paiva (2015), gênero/sexo pode ser um grupo de fatores significativo para processos variáveis de diferentes níveis, (fonológico), morfossintático, semântico) e apresenta um padrão bastante regular em que as mulheres demonstram maior preferência pelas variantes linguísticas de maior prestígio social. Diversos estudos sobre variáveis do português sinalizam para um comportamento que, nas palavras da referida pesquisadora, poderíamos chamar de maior consciência feminina do *status* social das formas linguísticas.

Nesta pesquisa, os resultados não se mostraram diferentes à observação feita por Paiva (2015) e reforçam a ideia de que as mulheres são muito mais cuidadosas em relação ao uso do nível formal da língua. Podemos observar tanto na tabela quanto no gráfico abaixo, que elas se preocuparam mais em grafar o erre no final das palavras que eles. Estes resultados não só comprovam a hipótese levantada na introdução desta pesquisa, como também corroboram ainda mais para confirmar a importância da variável gênero/sexo em prol do favorecimento do fenômeno junto ao gênero masculino.

Tabela 14: Variável Gênero/Sexo

Gênero/Sexo	Ocorrências/Realizações	%
Masculino	291/1.597	18,22
Feminino	143/1.873	7,63
Totais: 434/3.470 12,51%		

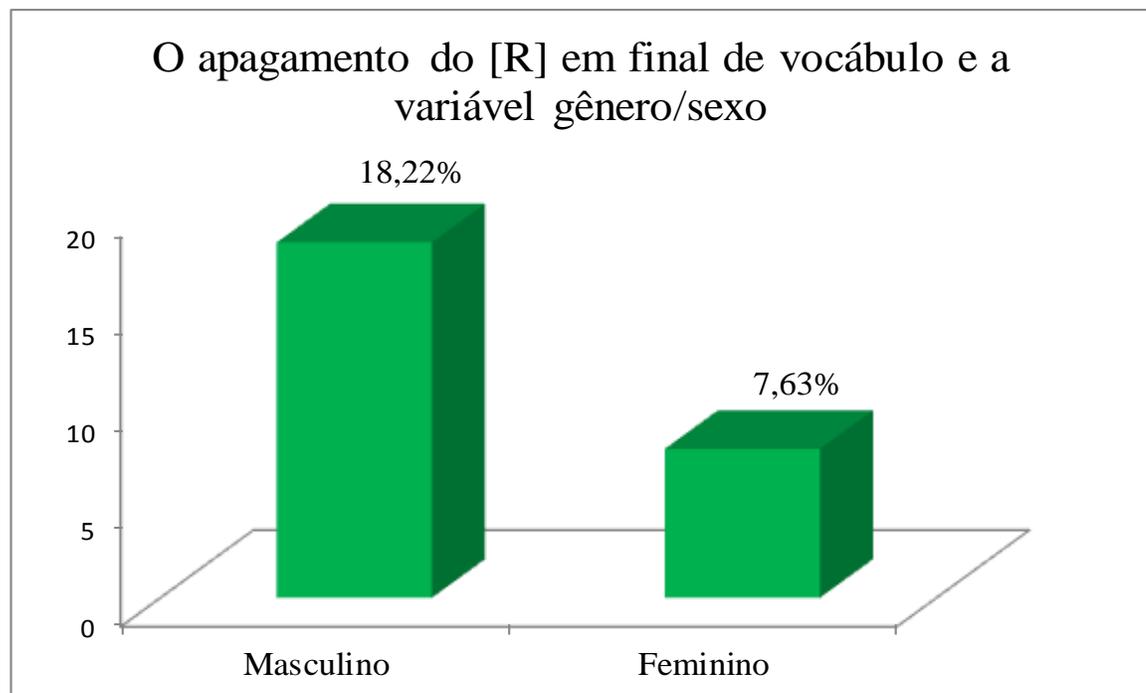


Gráfico 14: O apagamento do [R] final e a variável gênero/sexo

Considerando os resultados encontrados acima, podemos verificar que eles se assemelham ao de muitos trabalhos acerca deste fenômeno, realizados em *corpus* de fala. Oliveira (2001, p. 73), por exemplo, constatou que as mulheres preservam o segmento vibrante de forma mais significativa que os homens, mesmo não estando em um grande centro urbano, onde segundo a autora, geralmente, elas gozam de menos liberdade.

Em *corpus* de língua escrita, os resultados também parecem se confirmar: segundo Mollica (2003, p. 39), as meninas registram mais o erre na escrita que os meninos. Ribeiro (2013, p. 90), também obteve resultados (mesmo com um índice pouco expressivo), que favorecem às meninas quanto ao uso do nível formal da língua e, conseqüentemente, à manutenção do [R] em final de vocábulo na escrita.

Concluída a análise dos resultados da pesquisa, passemos à seção seguinte que tratará das considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho foi desenvolvido à luz da Sociolinguística laboviana e teve como intuito descrever e analisar o comportamento dos fenômenos de monotongação dos ditongos [ey] e [ow] e do apagamento do [R] em final de vocábulo na escrita de alunos do ensino médio, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM, *Campus* Manaus Zona Leste. Pretendíamos, destarte, verificar se os referidos fenômenos interferem ou não na forma como estes discentes escrevem.

De um modo geral, os dados analisados evidenciam que, diferente dos estudos realizados em *corpora* de língua falada, a ocorrência dos fenômenos em questão é pouco produtiva na escrita dos alunos pesquisados.

Dos três fenômenos estudados - monotongação do ditongo [ey], monotongação do ditongo [ow] e apagamento do [R] em final de vocábulo - o que se constatou exercer maior interferência na escrita dos alunos pesquisados é terceiro fenômeno, com um índice de 12,51%.

Para a análise dos contextos favorecedores dos fenômenos de monotongação e de apagamento do [R] final na escrita dos alunos pesquisados, selecionamos os seguintes grupos de fatores linguísticos: a) tepe [ʃ], fricativa palatal surda [ʝ] e fricativa palatal sonora [ʒ], para a monotongação do ditongo [ey]; b) labial [p, b, v], coronal menos tepe [t, s], dorsal [k] e final absoluto, para a monotongação do ditongo [ow]; c) extensão do vocábulo, contexto precedente, contexto subsequente, ponto de articulação do segmento subsequente e classe morfológica do vocábulo para o apagamento do [R] final.

Por se tratar de um *corpus* constituído por textos, e não por vocábulos soltos, não trabalhamos com a variável orientação direcionada, como procedeu Mollica (2000), Tasca (2002), Henrique e Hora (2013), entre outros.

Dentre as variáveis linguísticas selecionadas para a análise da variação *ei ~ e*, destoando de nossa suposição no início do trabalho, o contexto que se mostrou mais influente no *corpus* estudado foi o da consoante palatal surda [ʝ] com 12,96%, ficando o tepe [ʃ] em segundo lugar, com percentual em torno de 9,91%.

Quanto à alternância entre a grafia *ou ~ o*, verificou-se que o contexto mais favorável à monotongação foi o final absoluto, onde o nível de ocorrências alcançou o percentual de 11,92%, confirmando a hipótese prevista para esta variável.

Em relação ao apagamento *versus* manutenção do [R] em final de vocábulo, as variáveis especificadas acima, mesmo que em índices pouco expressivos, apresentaram resultados que se assemelham aos estudos descritos no capítulo 03, seção 3.2.

Quanto às hipóteses que aventamos acerca deste fenômeno, observamos que os verbos, principalmente quando estão no infinitivo, interferem de fato na escrita dos alunos pesquisados.

No que se refere à variável extensão do vocábulo, o fator que aparentou contribuir com a realização zero do segmento [R] é o fator trissílabo, confirmando em parte o que havíamos suposto.

Deste modo, ainda que minimamente, é possível perceber que há influência da fala na escrita dos discentes analisados, conforme havíamos previsto no início deste trabalho. Sobre este aspecto, Mollica (2003) informa que é possível que as ocorrências da língua falada se reflitam na escrita, principalmente de alunos iniciantes. Embora os alunos pesquisados estejam no ensino médio, aparentam ainda carecer de ações pedagógicas que lhes deem um suporte maior na compreensão das especificidades da língua escrita, especialmente no que se refere ao nível formal. Neste sentido, a referida autora preconiza que os professores, em todas as séries, estejam atentos à interferência de fenômenos da fala na escrita dos alunos “[...] visto que os problemas não são sanados até a 4ª série” (p. 50-1). Os resultados desta pesquisa reafirmam tal posicionamento, pois nos três fenômenos investigados, pudemos observar uma sensível queda nas ocorrências entre as séries estudadas, 1ª, 2ª e 3ª séries do ensino médio.

No âmbito das variáveis sociais ou extralinguísticas foram selecionados para subsidiar nossa análise, os fatores nível escolar e gênero/sexo. O primeiro, além de sua relevância nesta pesquisa, corrobora declarações como a de Votre (2015, p. 54), em que “[...] o ensino mostra-se produtivo ao passo que o aluno apropria-se das formas do padrão da língua como capital simbólico”. O segundo, gênero/sexo, com índices bem expressivos, teve forte influência no processo de monotongação do ditongo [ey], comportando-se de forma moderada na supressão da semivogal [w] do ditongo [ow]. Já, no apagamento de [R] em final de vocábulo, esta variável se revelou bastante produtiva, confirmando nossa hipótese inicial de que há diferença na escrita de

meninos e meninas onde estas tendem a registrar mais o erre na escrita, tendo um cuidado maior com o uso do nível formal da língua que aqueles.

Por fim, gostaríamos de destacar que todas as afirmações feitas ao longo deste trabalho são passíveis de questionamento, visto que não se trata de uma verdade absoluta. Neste sentido, as conclusões que conseguimos obter por meio desta pesquisa, longe de parecer um ponto de chegada, significam ponto de partida para novos estudos que visem aumentar nossa compreensão acerca destes e de outros fenômenos que permeiam o universo linguístico.

Afinal, o que delineamos ao longo destas páginas foi, sobretudo, uma tentativa no sentido de compreender por que em certas circunstâncias, a escrita foge dos padrões ortográficos e se assemelha aos usos da fala.

REFERÊNCIAS

- ALI, Manuel Said. **Gramática histórica da língua portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, 1966.
- ALKMIM, Tânia Maria. Sociolinguística. In: MUSSALIM, Fernanda & BENTES, Anna Christina. (Orgs.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. 4. ed. Vol. 1. São Paulo: Cortez, 2004.
- AMARAL, Edson Toledo do. **O professor de ensino médio e o seu olhar sobre a leitura e a escrita em sua disciplina**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas. Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba: São Paulo, 2010.
- AMARAL, Amadeu. **O dialeto caipira**. 3. ed. São Paulo: HCITEC, 1976.
- ANSELMO, Maricélia da Silva. **Monotongaço: um processo variacionista na prática escolar**. Trabalho de conclusão de curso. Universidade Estadual da Paraíba. Guarabira, 2011. Disponível em: <http://dspace.bc.uepb.edu.br:8080/xmlui/handle/123456789/1710>.
- ANTUNES, Irandé. A fala e a escrita. In: SARMENTO, Leila Lauer. **Gramática em textos: volume único**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2012.
- ARAGÃO, Maria do Socorro Silva de. **Variantes diatópicas e diastráticas na língua portuguesa do Brasil**. Revista Graphos. vol. 12. n. 02. João Pessoa, Dezembro/2010.
- _____. **Ditongaço X Monotongaço no falar de Fortaleza**. Revista Graphos, Vol. 5, n. 1. Dez/2000.
- BACHMANN, Christian. **Langage et communications Sociales**. Paris: Hartier, 1981.
- BAGNO, Marcos. **A língua de Eulália: novela sociolinguística**. 17. ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- _____. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- _____. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 11ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- _____; GAGNÉ, Gilles; STUBBS, Michael. **Língua materna: letramento variação e ensino**. São Paulo: Parábola, 2002.
- BARBOSA, Jorge Morais. Les ‘vibrantes’ portugaises et la dynamique linguistique. **Revue de la Société Internationale de Linguistique Fonctionnelle**. Presses Universitaires de France, Paris, v. 30, jan. 1994.

- BARBOSA, José Juvêncio **Alfabetização e leitura**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- BARONAS, Joyce Elaine de Almeida; DUARTE, Patrícia Cristina de Oliveira. **Interferências da oralidade na produção escrita de acadêmicos de letras**. Signum: estudos da linguagem, Londrina, n. 17/2, p. 144-165, dez. 2014.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **O ensino de português e sua investigação**: quatro estudos exploratórios. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, Minas Gerais, 1996.
- BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- BELINI, Raimunda Gomes de Carvalho; SOUSA, Maria Margarete Fernandes de. **A variação linguística no livro didático**: um olhar sob a perspectiva sociolinguística. Revista (Con)Textos Linguísticos. v. 8. n. 10. Universidade Federal do Espírito Santo: 2014, pp. 211-230. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/5839/5796>>. Acesso em 6/05/2017.
- BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral II**. São Paulo: Editora Nacional/EDUSP, 1989.
- BIBER, Douglas. **Dimensions of register variation. A cross-linguistic comparison**. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.
- BISOL, Leda. **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. 5. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.
- _____. A sílaba e seus constituintes. In: NEVES, Maria Helena de Moura (Org.). **Gramática do português falado**. Campinas-São Paulo: Editora da Unicamp, 1999.
- _____. **Ditongos derivados**. D.E.L.T.A., v. 10. n. especial. São Paulo, 1994.
- _____. **O ditongo na perspectiva da fonologia atual**. D.E.L.T.A., v. 05. n. 2. São Paulo: 1989.
- _____. **Harmonização vocálica**: uma regra variável. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 1981.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. O estatuto do erro na língua oral e na língua escrita. In: GORSKI, Edair Maria; COELHO, Izete Lehmkuhl. (orgs.). **Sociolinguística e ensino**: contribuições para a formação do professor de língua. Florianópolis: Editora da UFSC, 2006.
- _____. **Nós Chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- _____. **Educação em língua materna**: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola, 2004.

_____. **The Urbanization of Rural Dialect Speakers**. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

_____. Problemas de comunicação interdialeto. In: LEMLE, Miriam (Org.). **Sociolinguística e ensino do vernáculo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de educação básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica: língua portuguesa**. Brasília: MEC, 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de educação fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRIGHT, William. As dimensões da sociolinguística. In: FONSECA, Maria Stella Vieira da; NEVES, Moema Facure (Orgs.). **Sociolinguística**. Rio de Janeiro: Eldorado, 1974.

BRUSTOLIN, Ana Kelly Borba da Silva. **Ilha de Santa Catarina rodeada por róticos**. Letra Magna, ano 06, n. 12, 1º sem. 2010.

CABREIRA, Sílvio Henrique. **A monotongação dos ditongos orais decrescentes em Curitiba, Florianópolis e Porto Alegre**. Dissertação (Mestrado em Letras). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1996.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & linguística**. 10. ed. São Paulo: Scipione, 2007.

_____. **Elementos de fonética do português brasileiro**. São Paulo: Paulistana, 2007.

CALLOU, Dinah Maria Isensee; MORAES, João; LEITE, Yonne. Consoantes em coda silábica: /s, r, l/. In: ABAURRE, Maria Bernadete M. (Org.). **A construção fonológica da palavra**. São Paulo: Contexto, 2013.

_____; LEITE, Yonne. **Iniciação à fonética e à fonologia**. 11ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

_____; LOPES, Célia Regina dos Santos. **Contribuições da Sociolinguística para o ensino e a pesquisa: a questão da variação e mudança linguística**. Revista do GELNE – Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste. v.5. n. 1/2. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2003.

_____; MORAES, João Antônio de; LEITE, Yonne. Processo(s) de enfraquecimento consonantal no português do Brasil. In: ABAURRE, Maria Bernadete. (Org.). **Gramática do português falado**. vol. VIII: Novos estudos descritivos. Campinas: Editora da UNICAMP, 2002.

_____. Variação e diferenciação dialetal: a pronúncia do /r/ no português do Brasil. In: KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça (Org.). **Gramática do português falado**. vol. VI: Desenvolvimentos. 2ª ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2002.

_____. **Apagamento do R final no dialeto carioca: um estudo em tempo aparente e tempo real.** DELTA [online]. vol. 14, n. especial. São Paulo, 1998. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-44501998000300006>>. Acesso em 08/12/2016.

_____. **Variação e distribuição da vibrante na fala urbana culta do Rio de Janeiro.** Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1979.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística: uma introdução crítica.** São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

CAMACHO, Roberto Gomes. Sociolinguística. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (orgs.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras.** 4. ed. Vol 1. São Paulo: Cortez, 2004.

CÂMARA JÚNIOR, Joaquim Mattoso. **Estrutura da língua portuguesa.** 45 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

_____. **Manual de expressão oral e escrita.** 29 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

_____. **Problemas de linguística descritiva.** 20 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

_____. **Para o estudo da fonêmica portuguesa.** Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

_____. **Dicionário de linguística e gramática.** Petrópolis, 12^a ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1985.

_____. **História e estrutura da língua portuguesa.** 2. ed. Rio de Janeiro: Padrão, 1976.

CARVALHO, Solange Carlos de. **Estudo variável do apagamento dos ditongos orais em falares do Recife.** Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2007.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. **A língua falada no ensino de português.** 8. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. **Gramática do português falado.** Campina: UNICAMP, 1996.

CAVALIERE, Ricardo Stavola. **Vertentes da sociolinguística no Brasil.** Web-Revista Sociodialetto. v. 4, nº 12. Campo Grande. Maio, 2014.

_____. **Pontos essenciais em fonética e fonologia.** 2. ed. Rio de Janeiro: Nova fronteira/Lucerna, 2010.

CEGALLA, Domingos Paschoal. **Novíssima gramática da língua portuguesa.** 46. ed. São Paulo: Nacional, 2005.

CEZARIO, Maria Maura. VOTRE, Sebastião. Sociolinguística. In; MARTELOTTA, Mário Eduardo (Org.). **Manual de Linguística.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

COSTA, Geisa Borges. **O apagamento do rótico em coda silábica na escrita de estudantes catuenses**. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística). Salvador, Bahia: Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, 2010.

COSTA, Rosimeri Claudiano da; SILVA, Renato da; VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. **A evolução e revolução da escrita**: um estudo comparativo. Filologia e linguística portuguesa, 2013. Disponível em:
<http://www.filologia.org.br/xvii_cnlf/.../a_evolucao_e_revolucao_ROSIMERI.pdf>. Acesso em: 07/05/2016.

COSTA, Vera Lúcia Anunciação. **A importância do conhecimento da variação linguística**. Revista Educar, n. 12. Curitiba: Editora da UFPR, 1996.

COUTINHO, Ismael de Lima. **Pontos de gramática histórica**. Rio de Janeiro: Livro Técnico, 1976.

_____. **Gramática Histórica**. 7 ed. Rio de Janeiro: Livro Técnico S/A, 1990.

CRYSTAL, David. **Dicionário de linguística e fonética**. Tradução e adaptação de Maria Carmelita Pádua Dias. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

CUNHA, Celso Ferreira da; CINTRA, Luís Filipe Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

CYRANKA, Lúcia Furtado de Mendonça. **Evolução dos estudos linguísticos**. Revista Práticas de linguagem. v. 4, n. 2, jul./dez. Juiz de Fora, Minas Gerais: UFJF, 2014.

DESBORDES, Françoise. A pretensa confusão entre o escrito e o oral nas teorias da antiguidade. In: CATACH, Nina. (Org.). **Para uma teoria da língua escrita**. São Paulo: Ática, 1996.

DIAS, Almerinda Tereza Bianca Bez Batti. **(Não) realização do fonema /R/ em final de palavras em textos orais de informantes em fase de aquisição da linguagem** – Estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Linguagem). Tubarão - Santa Catarina: Universidade do Sul de Santa Catarina, 2004.

ELIA, Sílvio. **A unidade Linguística no Brasil**. Rio de Janeiro: Padrão, 1979.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem escrita e alfabetização**. São Paulo: Contexto: 2012.

FARIA, Ernesto. **Fonética histórica do latim**. 2. ed. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1970.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia da Cunha Victório de Oliveira; AQUINO, Zilda Gaspar Oliveira de. **Oralidade e escrita**: perspectivas para o ensino de língua materna. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

FISCHER, Steven Roger. **Uma breve história da linguagem**. Osasco, São Paulo: Novo Século Editora, 2009.

FREITAG, Raquel Meister Ko; LIMA, Geralda de Oliveira Santos. **Sociolinguística**. São Cristóvão, SE: CESAD, 2010.

GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. **Técnica de redação**: o que é preciso saber para bem escrever. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **A escrita e o outro**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1998.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, Escrita e Poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

GOMES, Christina Abreu. **Rotacismo em grupo consonantal**: uma abordagem sincrônica e diacrônica. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Universidade Federal de Minas Gerais: Belo Horizonte, 1987.

GONÇALVES, Carlos Alexandre Victório. Ditongos decrescentes: variação & ensino. In: **Revista de estudos da linguagem**. v. 6, n. 5. Belo Horizonte: Faculdade da UFMG, 1997.

_____; COSTA, Raquel Roamnekevicius. Sobre a interpretação fonológica dos ditongos em português. In: GONÇALVES, Carlos Alexandre Victório; RONCARATI, Cláudia (Orgs.). **Anais do V Congresso da ASSEL-Rio**. vol. 1. Rio de Janeiro: UFF, 1995.

HEINE, Lícia Maria Bahia. **Processos fonológicos**. UFBA/ 2006c.

_____. **Aspectos da língua falada**. Revista (CON)TEXTOS linguísticos. Vitória. V. 06, nº 07. p. 196-216, 2012.

HENRIQUE, Pedro Felipe de Lima; HORA, Dermeval da. **Da fala à escrita**: a monotongação de ditongos decrescentes na escrita de alunos do 3º ao 5º ano do ensino fundamental. Revista Letrônica. v. 06. n. 01. Jan./jun. Porto Alegre: 2013.

HORA, Dermeval da. **Sociolinguística**. Curso de curta duração ministrado/Outra. 2013. Disponível em: www.cchla.ufpb.br/clv/images/docs/modulos/p8/p8_2.pdf. Acesso em: 05/07/2016.

_____. A monotongação na produção escrita: reflexo da fala. In: **Actas I - X Simpósio Internacional de Comunicación Social**. v. I. Santiago de Cuba: Centro de Linguística Aplicada, 2007.

_____; MENDONÇA, Greiciane Pereira. O processo de monotongação: uma realidade em textos escolares do ensino fundamental. Revista Papéis. v. 16. n. 31. Campo Grande, Mato Grosso do Sul: 2012.

_____; RIBEIRO, Sílvia Renata. Monotongação de ditongos orais decrescentes: fala *versus* escrita. In: GORSKI, Edair Maria; COELHO, Izete Lehmkuhl. (orgs.). **Sociolinguística e ensino**: contribuições para a formação do professor de língua. Florianópolis: Editora da UFSC, 2006.

_____; PEDROSA, Juliene Lopes Ribeiro; MONARETTO, Valéria Neto de Oliveira. Enfraquecimento e apagamento dos róticos. In: HORA, Dermeval da; COLLISCHONN, Gisela (Orgs.). **Teoria linguística: fonologia e outros temas**. João Pessoa: EDUFPB, 2003.

ILARI, Rodolfo. **Linguística romântica**. São Paulo: Ática, 2008.

_____. **A linguística e o ensino da língua portuguesa**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

KATO, Mary Aizawa. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1990.

KERSCH Dorotea Frank; FRANK, Ingrid. **Aula de português: percepções de alunos e professores**. Calidoscópio. Vol. 7, n. 1, jan/abr. São Leopoldo – Rio Grande do Sul: Universidade do Rio dos Sinos, 2009.

KLEIMAN, Ângela Del Carmen Bustos de; MORAES, Silvia Elizabeth. **Leitura e interdisciplinaridade**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2009.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 1997.

LABOV, William. **Padrões Sociolinguísticos**. Tradução: Marcos Bagno; Marta Scherre e Caroline Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. **The social stratification of English in New York City**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1966.

LADEFOGED, Peter Nielsen; MADDIESON, Ian. **The sounds of the world's languages**. Oxford: Blackwells Publishers Ltda., 1996.

LEITE, Yonne; CALLOU, Dinah. **Como falam os brasileiros**. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

LEMLE, Miriam. **Heterogeneidade dialetal: um apelo à pesquisa**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1978.

_____. NARO, Anthony Julius. **Competências básicas do Português**. Relatório Final apresentado às instituições patrocinadoras Fundação Movimento Brasileiro (MOBRAL) e Fundação FORD, Rio, 1977.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**. São Paulo: Editora 34, 1993.

LINARES, Anay Batista de Barros et al.. **Apagamento do /r/ em final de palavras: um estudo comparativo entre falantes do nível culto e do nível popular**. Anais do CELSUL - Círculo de estudos linguísticos da região sul/2008. Disponível em: www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/CELSUL_VIII/apagamento_do_r.pdf. Acesso em 24/04/2017.

LOPES, Célia Regina dos Santos. **A inserção de ‘a gente’ no quadro pronominal do português.** v. 18. Frankfurt am Main/Madrid: Vervuert/Iberoamericana, 2003.

_____. **A inserção de a gente no quadro pronominal do português:** percurso histórico. Tese (Doutorado em linguística). Universidade Federal do Rio de Janeiro –UFRJ, Rio de Janeiro, 1999.

LOPES, Raquel. **A realização variável dos ditongos /ow/ e /ey/ no português falado em Altamira/Pará.** Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Letras e Artes. Belém: Universidade Federal do Pará, 2002.

LOPEZ, Barbara Strodt. **The sound pattern of Brazilian Portuguese:** Cariocan dialect. Tese (Doutorado) Los Angeles: University of California, Ann Harbor, University Microfilms International, 1979.

LUCCHESI, Dante. **Sistema, mudança e linguagem:** um percurso na história da linguística moderna. São Paulo: Parábola, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita:** atividades de retextualização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola, 2008.

_____. A oralidade no contexto dos usos linguísticos: caracterizando a fala. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONÍSIO, Ângela Paiva (Orgs.). **Fala e escrita.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____; DIONÍSIO, Ângela Paiva. **Fala e escrita.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva & BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **O Livro didático de português:** múltiplos olhares. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

_____. **O papel da linguística no ensino de línguas.** Disponível em: relin.letras.ufmg.br/shlee/Marcuschi_2000.pdf.

_____. **O tratamento da oralidade nos PCNs de Língua Portuguesa de 5ª a 8ª séries.** *Scripta*, v. 2, n. 4. Belo Horizonte, 1999.

_____. **Oralidade e escrita.** *Signótica*. v. 09, nº 1. Goiás: Universidade Federal de Goiás, 1997.

_____. **Análise da conversação.** São Paulo: Ática, 1986.

MARGOTTI, Felício Wessling; VIEIRA, Hilda Gomes. Indicadores de áreas lexicais em Santa Catarina: subsídios para políticas de ensino de língua portuguesa. In: GORSKI, Edair Maria;

COELHO, Izete Lehmkuhl. (orgs.). **Sociolinguística e ensino**: contribuições para a formação do professor de língua. Florianópolis: Edirora da UFSC, 2006.

MARINHO, Marildes. **A oficialização de novas concepções para o ensino de português no Brasil**. 2001. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas. Campinas: São Paulo, 2001.

MARQUARDT, Lia Lourdes. **A vibrante no Rio Grande do Sul: uma análise computacional**. Dissertação (Mestrado em Linguística). Porto Alegre: UFRGS, 1977.

MARROQUIM, Mário. **A língua do Nordeste**: 3. ed., Curitiba: HD livros, 2000.

MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Leitura, produção de textos e a escola**: reflexões sobre o processo de letramento. Campinas: Autores Associados, 1994.

MATTOS e SILVA. Rosa Virgínia. **O português são dois**: novas fronteiras, velhos problemas. São Paulo: Parábola, 2004.

_____. **Contradições no ensino de português**: a língua que se fala x a língua que se ensina. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

MELO, Gladstone. **A língua do Brasil**. 4. ed. Rio de Janeiro: Padrão. 1981.

MENDONÇA, Renato. **O português do Brasil**: origens, evolução, tendências. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1936.

MENEGHINI, Francisco Militão. **O fenômeno da monotongação em Ibiacá**. Dissertação (Mestrado em Letras). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1983.

MENON, Odete Pereira da Silva. **Analyse sociolinguistique de l'indétermination du sujet dans Le portugais parlé au Brésil, a partir des données du NURC/SP**. Tese de Doutorado. Université de Paris VII, Paris, 1994.

MILROY, James. Linguistic Variation and Change. **On the Historical Sociolinguistics of English**. Oxford: Basil Blackwell, 1992.

MOLLICA, Maria Cecília de Magalhães. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. In: MOLLICA, Maria Cecília de Magalhães; BRAGA, Maria Luiza (Orgs.). **Introdução à Sociolinguística**: o tratamento da variação. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

_____. **Da linguagem coloquial à escrita padrão**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

_____. **Influência da fala na alfabetização**. 2. ed., Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2000.

_____; PAIVA, Maria da Conceição Auxiliadora de. **Grupos consonantais**: da gênese ao português contemporâneo. Terceira margem, 1. Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, UFRJ: 1993.

MONARETTO, Valéria Neto de Oliveira. **O Apagamento da Vibrante Pós-vocálica nas Capitais do Sul do Brasil**. Revista Letras de Hoje, v.35, n.1, Porto Alegre: mar/2000.

MORAIS, Artur Gomes de. (org). **O aprendizado da ortografia**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MORI, Angel Corbera. Fonologia. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**, v.1. São Paulo: Cortez, 2001.

MOTA, Jacyra; SOUZA, Lorena. Estudo de fatos fônicos em inquéritos experimentais do ALiB: o apagamento dos róticos em coda silábica. In: GÄRTNER, Eberhard; SCHÖNBERGER, Axel (Orgs.). **Estudos sobre o português brasileiro**. Valentia: Francofurti Moenani, 2009.

MOURA, Maria Denilda. (org.). **Variação e ensino**. Maceió: EDUFAL, 1997.

NARO, Anthony Julius. **Estudos diacrônicos**. Petrópolis: Vozes, 1973.

NASCENTES, Antenor. **O Linguajar Carioca**. 2. ed. Rio de Janeiro: Organização Simões, 1953.

NASCIMENTO, Tiana Andreza Melo do; RODRIGUES, Deisiane; CUNHA, Cláudia de Souza. A vibrante em coda silábica nos atlas regionais do Brasil. In: CUNHA, Cláudia de Souza (Org.). **Estudos geo-sociolinguísticos**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2006.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática funcional**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

NUNES, José Joaquim. **Compêndio de gramática histórica portuguesa** (Fonética e Morfologia). 4. ed. Lisboa: Livraria Clássica Editora, 1975.

OLIVEIRA, Fernando Augusto de Lima. “Se” anafórico usado com as formas pronominais nós e a gente: um estudo da variável escolaridade na fala de alagoanos. In: MOURA, Denilda. (Org.). **Os desafios da língua: pesquisa em língua falada e escrita**. Alagoas: Edufal, 2008.

OLIVEIRA, Isabel e MONGUILHOTT, Isabel de Silva. **A vibrante em final de palavra na fala de Santa Catarina**. Rio Grande do Sul. s/d.

Disponível em: <<http://www.cce.ufsc.br/~varsul/index.html>> Acesso em março de 2017.

OLIVEIRA, Josane Moreira de. **O apagamento do /R/ implosivo na norma culta de Salvador**. Dissertação (Mestrado em Linguística). Salvador: Universidade Federal da Bahia, 1999.

OLIVEIRA, Marco Antônio de. **Phonological variation and change in Brazilian Portuguese: the case of the liquids**. Tese (Doutorado em Linguística) – University of Pennsylvania, 1983.

_____. **Reanálise de um problema de variação**. Português: Estudos linguísticos, n. 7. (Série Estudos) Uberaba-Minas Gerais, 1983. p. 23-51.

OLIVEIRA, Marilúcia Barros de. **Manutenção e apagamento do (r) final de vocábulo na fala de Itaituba**. Dissertação (Mestrado em Letras). – Centro de Letras e Artes. Universidade Federal do Pará. Belém: Pará, 2001.

OMENA, Nelise Pires de (2003). A referência à primeira pessoa do plural: variação ou mudança? In: PAIVA, Maria da Conceição Auxiliadora de; DUARTE, Maria Eugênia Lamoglia. **Mudança linguística em tempo real**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2003.

_____. A referência à primeira pessoa do discurso no plural. In: SILVA, Giselle de Oliveira e; SCHERRE, Maria Marta Pereira (Orgs.). **Padrões sociolinguísticos: análise de fenômenos variáveis do português falado na cidade do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

_____. A referência variável da primeira pessoa do discurso no plural. In: NARO, Anthony et alli. **Relatório Final de Pesquisa: Projeto Subsídios do Projeto Censo à Educação**. Rio de Janeiro, UFRJ, 1986. v.2. p. 286-319.

ONG, Walter Jackson. Writing is a technology that restructures thought. In: BAUMANN, Gerd. (ed.). **The Written Word. Literacy in Transition**. Oxford: Clarendon Press, 1986.

OSAKABE, Haqira. Ensino de gramática e ensino de literatura. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto em sala de aula**. São Paulo: Ática, 2004.

PAIVA, Maria da Conceição Auxiliadora de. A variável gênero/sexo. In: MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza (Orgs.). **Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

_____; GOMES, Christina Abreu (Orgs.). **Dinâmica da variação e da mudança na fala e na escrita**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2014.

_____; DUARTE, Maria Eugênia Lamoglia. Quarenta anos depois: a herança de um programa na Sociolinguística brasileira. In: WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin I.. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística**. São Paulo: Parábola, 2006.

_____; DUARTE, Maria Eugênia Lamoglia. **Mudança linguística em tempo real**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2003.

_____; SCHERRE, Maria Marta Pereira. **Retrospectiva sociolinguística: contribuições do PEUL**. D.E.L.T.A 15, n. especial, PUC-São Paulo, 1999.

_____. Supressão das semivogais nos ditongos decrescentes. In: SILVA, Giselle de Oliveira e; SCHERRE, Maria Marta Pereira (Orgs.). **Padrões sociolinguísticos: análise de fenômenos variáveis do português falado na cidade do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

PEDROSA, Juliene Lopes. Variação fonético-fonológica e ensino de português. In: MARTINS, Marco Antonio; VIEIRA, Silvia Rodrigues; TAVARES, Maria Alice (Orgs.). **Ensino de português e sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.

PEREIRA, Leda Tessari Castello. **Leitura de estudo: ler para aprender a estudar e estudar para aprender a ler.** 2. ed. Campinas, São Paulo: Alínea, 2005.

PEREIRA, Gerusa. **Monotongação dos ditongos [aj], [ej], [ow] no português falado em Tubarão (SC): estudo de casos.** Dissertação (Mestrado) Unisul. Tubarão, 2004.

PIETRI, Émerson de. **Ensino da escrita na escola: processos e rupturas.** Cadernos de Educação. setembro/dezembro. Pelotas: FAE/PPGE/UFPel, 2010.

PONTES, Eunice. **Estrutura do verbo no português coloquial.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1972.

QUEDNAU, Laura Rosane. **Os ditongos do latim ao português.** Revista Letras de hoje. v. 40. n. 03. Rio Grande do Sul, 2005.

QUEIROZ, Verônica Tozzo de. **A ausência do registro da vibrante na escrita de alunos do ensino fundamental II em ambiente on-line e off-line.** (Dissertação). Mestrado em Letras. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2016.

_____; AMARAL, Marisa Porto do. **A monotongação do ditongo [ow].** Anais do II Encontro do CELSUL. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 1997.

RAPOSO, Eduardo Paiva. **Teoria da gramática.** A faculdade da linguagem. Lisboa: Editorial Caminho, 1992.

REY-DEBOVE, Josette. À procura da distinção oral/escrito. In: CATACH, Nina (Org.). **Para uma teoria da língua escrita.** São Paulo: Ática, 1996.

RIBEIRO, Lorena Nascimento de Souza. **O apagamento do –R em posição de coda silábica: há influência da fala na escrita discente?** Dissertação (Mestrado em Estudo de Linguagens). Salvador: Universidade do Estado da Bahia, 2013.

ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. **Gramática normativa da língua portuguesa.** 18. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1976.

RODRIGUES, Ada Natal. **O dialeto caipira na região de Piracicaba.** São Paulo: Ática, 1974.

SAMPSON, Geoffrey. **Sistemas de escrita: tipologia, história e psicologia.** São Paulo: Ática, 1996.

SCHERRE, Maria Marta Pereira; NARO, Anthony Julius. **Origens do Português brasileiro.** São Paulo: Parábola, 2007.

_____. Hierarquização do controle da concordância no português moderno e medieval: o caso de estruturas de sujeito simples. In: GROBE, Sybille; ZIMMERMANN, Klaus (Ed.). **O português brasileiro: pesquisas e projetos.** Frankfurt am Main: TFM, 2000.

_____. *Marking in Discourse: Birds of a Feather*. **Language Variation and Change**. Cambridge University Press. 3(1). 1991.

SCHERRE, Maria Marta Pereira. **Reanálise da concordância nominal em português**. Tese (Doutorado em Letras) Faculdade de Letras/UFRJ. Rio de Janeiro, 1988.

_____. Sobre a influência e variáveis na Concordância Nominal. In: SILVA, Giselle Machline de Oliveira e; SCHERRE, Maria Marta Pereira (Orgs.). **Padrões sociolinguísticos**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

SCHWINDT, Luiz Carlos; QUADROS, Emanuel Souza de; TOLEDO, Eduardo Elisalde Toledo; GONZALES, César Augusto. **A influência da variável escolaridade em fenômenos fonológicos variáveis**: efeitos retroalimentadores da escrita. *REVEL*, v. 5, n. 9, ago. 2007. Disponível em: <www.revel.inf.br>. Acesso em 24/04/2017.

SILVA, Albânio Paulino. **Língua Portuguesa**: fonologia. 4. ed. Recife: FASA, 1987.

SILVA NETO, Serafim da. **Introdução ao estudo da filologia portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Grifo, 1976.

SILVA, Thaís Cristóforo. **Dicionário de fonética e fonologia**. São Paulo: Contexto, 2015.

_____. **Fonética e fonologia do português**: roteiro de estudos e guia e exercícios. 10. ed.. São Paulo: Contexto, 2015.

SILVA, Vanessa Souza da; CIRANKA, Lúcia Furtado de Mendonça. **A língua portuguesa na escola ontem e hoje**. *Linhas Críticas*. v. 14. n. 27. jul./dez. Brasília, 2009.

STREET, Brian Vicent. **Social literacies**: critical approaches to literacy in development, ethnography and education. Harlow: Longman, 1995.

STUBBS, Michael. **Educational Linguistics**. Oxford: Basil Blackwell, 1986.

SVEN, Ohman et al. Cross Language Study of Vowel Perception. **Language & Speech**. International Speech Symposium. Kioto, 1969.

TARALLO, Fernando. **A pesquisa sociolinguística**. 7 ed. São Paulo: Ática, 2003.

_____. **Relativizations Strategies in spoken brazilian portuguese**. Tese (Doutorado). Philadelphia: University of Pennsylvania, 1983.

TASCA, Maria. A presença da variação do segmento lateral na escrita das séries iniciais. In: GORSKI, Edair Maria; COELHO, Izete Lehmkuhl (Orgs.). **Sociolinguística e ensino**: contribuições para a formação do professor de língua. Florianópolis: Editora da UFSC, 2006.

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

_____. **A lateral em coda silábica no sul do Brasil.** Tese de doutorado. Porto Alegre: PUC-RS, 1999.

TORRES, Paula Freitas de Jesus; OLIVEIRA, Josane Moreira de. **O apagamento do -r no final de vocábulo em produções escolares na cidade de feira de Santana – BA.** Cadernos do Congresso Nacional de Linguística e Filologia. vol. XIX, nº 01. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2015.

_____. **Línguas em contato: Interferência na aprendizagem.** Rio de Janeiro: MOBREAL, 1977.

TORNQUIST, Gabriela. **Ditongos no português e no espanhol:** análise sincrônica e diacrônica. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Católica de Pelotas – UCPel. Rio Grande do Sul, 2013.

VALKHOFF, Marius et al. **Miscelânea luso-africana.** Lisboa: Junta de Investigações Científicas de Ultramar, 1975.

VEGINI, Valdir. **As realizações dos róticos no português brasileiro:** um recorte fonostilístico. Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL. Vol. 5, n. 9, agosto de 2007.

VIEIRA, Maria de Nazaré. **Aspectos do falar paraense.** Belém: Universidade Federal do Pará. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, 1983.

VOTRE, Sebastião Josué. Relevância da variável escolaridade. In MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza (orgs.). **Introdução à sociolinguística:** o tratamento da variação. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

_____. **Aspectos da variação fonológica na fala do Rio de Janeiro.** Tese (Doutorado em Linguística). Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica, 1978.

WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin I. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

WILLIAMS, Edwin Bucher. **Do latim ao português.** 3. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975.

YULE, George. **The Study of Language.** Cambridge University Press, 1986.

APÊNDICE A: Roteiro para a produção textual apresentado aos alunos

1. Construa um texto com no mínimo 15 linhas, expondo os seguintes aspectos:
 - a) Sua origem: onde você nasceu, onde mora e há quanto tempo mora neste local;
 - b) Sua idade, seu gênero e a série que está cursando;
 - c) A origem de seus pais: onde nasceram, onde moram atualmente e há quanto tempo moram neste local.
 - d) Profissão e grau de escolaridade dos pais;
 - e) Sua relação com a escrita e leitura;
 - f) Seus planos imediatos e futuros; h) Outras atividades que você realiza além das atividades escolares;
 - g) Como você se descreve;
 - h) Outros aspectos sobre os quais você gostaria de comentar;

Observação: o texto deve ser escrito à caneta e devem ser observados os padrões da escrita formal.