



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

Raquel Sanches de Carvalho

Aquisição ortográfica: grafias não convencionais das vogais orais do português brasileiro

Florianópolis
2023

Raquel Sanches de Carvalho

Aquisição ortográfica: grafias não convencionais das vogais orais do português brasileiro

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Linguística.

Orientador(a): Prof.(a) Cristiane Lazzarotto-Volcão, Dr.(a)

Florianópolis

2023

Carvalho, Raquel Sanches de

Aquisição ortográfica : : grafias não convencionais das vogais orais do português brasileiro / Raquel Sanches de Carvalho ; orientadora, Cristiane Lazzarotto-Volcão, 2023.

74 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2023.

Inclui referências.

1. Linguística. 2. Aquisição da escrita. 3. Erros ortográficos. 4. Vogais orais. I. Lazzarotto-Volcão, Cristiane. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Linguística. III. Título.

Raquel Sanches de Carvalho

Aquisição ortográfica: grafias não convencionais das vogais orais do português brasileiro

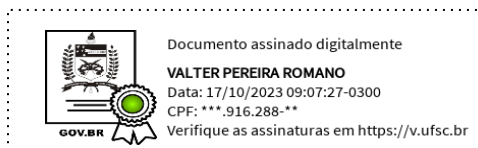
O presente trabalho em nível de Mestrado foi avaliado e aprovado, em 11 de agosto de 2023, pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof.(a) Sandra Quarezemin, Dr.(a)
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

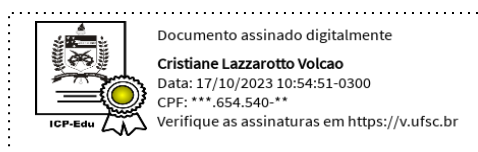
Prof.(a) Ana Cláudia de Souza, Dr.(a)
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Prof.(a) Ana Ruth Moresco Miranda, Dr.(a)
Universidade Federal de Pelotas (UFPel)

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Mestra em Linguística.



Coordenação do Programa de Pós-Graduação



Prof.(a) Cristiane Lazzarotto-Volcão, Dr.(a)
Orientador(a)

Florianópolis, 2023.

Dedico este trabalho a Deus, à minha família e à Raquel criança, que, dadas as circunstâncias, não teria chegado até aqui.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, à minha família, aos meus amigos e àqueles que estiveram presentes nos meus momentos de incerteza, aconselhando-me e me inspirando. Foi por ter vocês que cheguei até o final desta jornada.

Meu agradecimento em especial vai para você, Joffre Luis, meu parceiro de vida, por ser essa pessoa incrível, repleta de paciência e por não me deixar desistir. Você presenciou, participou e vibrou comigo em cada etapa desse processo, até naquelas que pareciam infundáveis, não soltou minha mão em nenhum momento. Nem tenho palavras para agradecê-lo.

À minha querida orientadora, Cristiane Lazzarotto-Volcão, agradeço por me conduzir desde a graduação, transmitindo-me seu conhecimento e me incentivando a continuar. Seu jeito de ser é único, não me canso de dizer que, além de uma profissional esplêndida, você é um grande ser humano. Que as pessoas possam ter o mesmo prazer de conhecê-la.

Por fim, mas não menos importante, meu agradecimento vai a todos os meus professores da UFSC e à minha banca, pelo ensinamento transmitido, pelo carinho e por disporem do tempo de vocês. Que grande honra!

Mandaram a pequenita escrever, no teste escolar, um nome de menino (que não fosse Lalau), um nome de menina (que não fosse Lili), e ainda nomes de fruta, planta e doce. Quando chegou a vez do nome de um animal, a menina escreveu: LIOA. Depois, achou que estava errado, apagou o “i” substituindo-o pelo “e”: LEOA. Mas ocorreu, em seguida, a dúvida cruel. Então, a menina se encheu de coragem, apagou tudo e escreveu: GATO (RIBEIRO, 1967).

RESUMO

Os erros ortográficos encontrados nas escritas iniciais têm sido uma importante fonte de estudos para aqueles que se dispõem a analisar o complexo processo de aquisição da escrita, sendo muito comuns, no processo de aprendizagem, erros relacionados às vogais. No entanto, ainda há poucas pesquisas a esse respeito, sobretudo, no que tange à grafia de vogais orais. Portanto, este estudo, do tipo *ex post facto*, tem como objetivo analisar a representação gráfica de vogais orais de estudantes da 4ª série do ensino fundamental, norteados por objetivos específicos que visam verificar o efeito das variáveis fonéticas no *corpus* (tonicidade e altura), delinear as variáveis fonológicas tipo silábico e posição na palavra, comparar as variáveis fonético-fonológicas, considerando o tipo de escola (pública ou privada) dos aprendizes, assim como, descrever quantitativa e qualitativamente os erros ortográficos relacionados às vogais orais. Os dados, extraídos do Banco de Textos de Aquisição da Linguagem Escrita (BATALE), propiciam discussões sobre as hipóteses levantadas pelos aprendizes a respeito do conhecimento linguístico deles. Os dados gerais mostram que há uma incidência maior de erros oriundos de estudantes da escola pública, apesar de algumas variáveis mostrarem o oposto. No que tange às variáveis fonéticas e fonológicas, os aprendizes apresentaram maiores dificuldades em relação à escrita das vogais 'e' e 'a' e na posição pretônica, assim como, na sílaba do tipo CV e na posição inicial. Além disso, observou-se maior ocorrência de erros de natureza fonética-fonológica nos dados aqui analisados. Contudo, tais erros podem ser provenientes de uma revisão ou reorganização de seus conhecimentos linguísticos, considerando o estágio de aprendizagem em que se encontram essas crianças.

Palavras-chave: Aquisição da escrita; erros ortográficos; vogais orais.

ABSTRACT

The spelling errors found in the initial writings have been an important source of studies for those who are willing to analyze the complex process of acquisition of writing, being very common, in the learning process, errors related to vowels. However, there is still little research in this regard, especially about the spelling of oral vowels. Therefore, this study of the *ex post facto* type, aims to analyze the graphic representation of oral vowels of 4th grade students, guided by specific objectives that aim to verify the effect of phonetic variables on the corpus (tonicity and height), to delineate the phonological variables syllabic type and position in the word, compare the phonetic-phonological variables, considering the type of school (public or private) of the learners, as well as quantitatively and qualitatively describing the spelling errors related to oral vowels. The data, extracted from the Database of Texts for the Acquisition of Written Language (BATALE), provide discussions about the hypotheses raised by learners about their linguistic knowledge. The general data show that there is a higher incidence of errors from public school students, although some variables show the opposite. Regarding the phonetic and phonological variables, the learners presented greater difficulties in relation to the writing of the vowels 'e' and 'a' and in the pretonic position, as well as in the CV-type syllables and in the initial position. In addition, there was a higher occurrence of phonetic-phonological errors in the data analyzed here. However, such errors may come from a revisiting or reorganization of their linguistic knowledge, considering the stage of learning in which these children are.

Keywords: Acquisition of writing; Misspellings; oral vowels.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Regra de assimilação de traço - Fonologia Gerativa Clássica	27
Figura 2 – Sílabas átonas.....	29
Figura 3 – Tipos silábicos do PB	31
Figura 4 – Diferentes grafias da palavra ‘grande’	33
Figura 5 – Produção textual semidirigida: criança BA_A3	53
Figura 6 – Produção textual semidirigida: criança BA_A2.....	53

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Erros ortográficos: escola particular <i>versus</i> escola pública.....	40
Gráfico 2 – Erros ortográficos: vogal-alvo <i>versus</i> tipo de escola	42
Gráfico 3 – Erros ortográficos: tonicidade <i>versus</i> tipo de escola	43
Gráfico 4 – Erros ortográficos: tonicidade <i>versus</i> natureza dos erros	44
Gráfico 5 – Erros ortográficos: tipo silábico <i>versus</i> tipo de escola.....	46
Gráfico 6 – Erros ortográficos: posição na palavra <i>versus</i> tipo de escola	47
Gráfico 7 – Erros ortográficos: posição na palavra <i>versus</i> tipo silábico.....	47
Gráfico 8 – Erros ortográficos: tonicidade <i>versus</i> posição na palavra	48
Gráfico 9 – A natureza dos erros	50
Gráfico 10 – Erros ortográficos: natureza do erro <i>versus</i> tipo de escola	50
Gráfico 11 – Erros de natureza fonológica	51
Gráfico 12 – Erros de natureza fonética	57

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

PB	Português Brasileiro
PE	Português Europeu
Geale	Grupo de Estudo sobre Aquisição da Linguagem Escrita
Batale	Banco de Textos de Aquisição da Linguagem Escrita
UFPel	Universidade Federal de Pelotas

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
2	METODOLOGIA.....	20
2.1	OS MÉTODOS.....	20
2.2	O BANCO DE DADOS BATALE	20
2.3	O CORPUS E A ANÁLISE	22
3	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	24
3.1	VARIÁVEIS FONÉTICAS.....	25
3.1.1	Vogais	25
3.1.1.1	<i>Altura.....</i>	25
3.1.1.2	<i>Tonicidade</i>	28
3.2	VARIÁVEIS FONOLÓGICAS	30
3.2.1	Tipo silábico	30
3.2.2	Posição da sílaba na palavra	33
3.3	VARIÁVEL EXTRALINGUÍSTICA: TIPO DE ESCOLA	34
3.4	A AQUISIÇÃO DA ESCRITA E OS ERROS ORTOGRÁFICOS	35
3.4.1	Os tipos de erros.....	37
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	40
4.1	TIPO DE ESCOLA	40
4.2	VOGAL-ALVO	41
4.3	TONICIDADE	43
4.4	TIPO SILÁBICO	45
4.5	POSIÇÃO NA PALAVRA	47
4.6	NATUREZA DOS ERROS	49
4.6.1	Erros de Natureza Fonológica	51
4.6.1.1	<i>As relações grafo-fonológicas.....</i>	52
4.6.1.1.1	<i>As trocas de vogais.....</i>	52
4.6.1.2	<i>Omissão.....</i>	55
4.6.2	Erros de Natureza Fonética.....	56
4.6.2.1	<i>Transcrição da fala.....</i>	57
4.6.2.2	<i>Supergeneralização</i>	58
4.6.3	Erros de Natureza Ortográfica	59

4.6.3.1	<i>Regularidades</i>	59
5	CONCLUSÃO	61
	REFERÊNCIAS	63
	APÊNDICE A – QUADRO COM AS VARIÁVEIS E DADOS ANALISADOS	69

1 INTRODUÇÃO

Os erros ortográficos encontrados nas escritas iniciais têm sido uma importante fonte de estudos para aqueles que se dispõem a analisar o complexo processo de aquisição da escrita¹. Alguns autores como Miranda e Matzenauer (2010), Miranda (2001b; 2009), Morais (2005; 2007), Abaurre (2001), Lazzarotto-Volcão (2012), Zorzi (2008), entre outros, ao abordarem e explorarem os erros produzidos pelos aprendizes, conseguem extrair dados que podem oferecer pistas relativas às hipóteses construídas pelas crianças quando estas se deparam com um novo aprendizado: o sistema de escrita.

Portanto, assim como em Miranda e Matzenauer (2010), neste estudo, o termo *erro* será tratado como um dado que diz respeito a essas hipóteses formuladas pelos aprendizes, podendo auxiliar aqueles que estudam a aquisição da linguagem a desvelar o saber construído pela criança a partir da sua experiência linguística, considerando que, na teoria psicogenética, o erro ocupa um importante lugar: é tido como construtivo ao passo que pode revelar a lógica nas hipóteses elaboradas pelos aprendizes para resolução de novos obstáculos que surgem ao longo do processo de aquisição da escrita. Lógica, essa, capaz de elucidar o conhecimento da criança quando ela produz suas primeiras formas escritas (MIRANDA; MATZENAUER, 2010).

Durante o processo de aquisição da escrita, os aprendizes devem ultrapassar seus limites cognitivos e cumprir uma tarefa básica: compreender a estrutura própria do sistema de escrita (MIRANDA, 2008). Para isso, a criança extrai informações de suas experiências de letramento, mas também de outros conhecimentos já construídos, especialmente daqueles adquiridos ao longo de sua experiência linguística. Podendo-se postular que esse processo proporciona ao aprendiz momentos de retomada de conhecimentos construídos de modo inconsciente, principalmente aqueles relacionados à fonologia de sua língua, que vão se tornando disponíveis ao acesso consciente à medida em que avança no processo de aquisição da escrita (MIRANDA; MATZENAUER, 2010).

1 Nesta pesquisa, será utilizada a expressão aquisição da escrita, pois concorda-se com Miranda (2019b) em relação à necessidade de revisão da cisão entre os processos de aquisição e de aprendizagem, a qual opta por entender que o diálogo entre o inatismo e construtivismo é mais bem traduzido por esse termo. Além disso, de acordo com a referida autora, há a ideia de escrita integrar o processo mais amplo de aquisição da linguagem, sendo fala e escrita entendidas como substâncias alternativas na atualização da língua.

Ainda, segundo Miranda e Matzenauer (2010), a ideia de que o aprendiz, quando chega à escola, possui o domínio da língua nas suas dimensões estruturais e pragmático-discursivas, trazendo consigo, para além do conhecimento linguístico, condições cognitivas para interagir com a escrita, sobre a qual já tem algumas hipóteses construídas, é premissa de considerável parte dos estudos que se voltam para os dados de aquisição da escrita.

Ou seja, os textos produzidos por alunos em contexto escolar podem fornecer importantes indícios de como esses aprendizes concebem a escrita e, por extensão, a própria linguagem. Ensinar e avaliar a escrita, baseando-se na prescrição dos critérios normativos de descrição da língua, desconsiderando-se, para além disso, o contato prévio que a criança mantém com múltiplas práticas discursivas orais e letradas em diversas variedades de uso da língua, significa conceber a escrita meramente como um produto formal que se pode avaliar em termos de certo ou errado.

Desse modo, perde-se um conjunto de preciosas informações sobre o próprio processo de produção da escrita e, conseqüentemente, sobre o conhecimento que a criança vai formando sobre essa modalidade da linguagem no curso de seu aprendizado formal. No que diz respeito a esse processo, de acordo com Ferreiro (1987), antes de compreender a estrutura própria do sistema de escrita, é preciso que a criança perceba que as letras são objetos substitutos e, mais adiante, estabeleçam relações entre a língua oral e os sinais gráficos, o que ocorrerá a partir de uma sucessão de novas hipóteses engendradas à ação do aprendiz sobre o novo objeto do conhecimento.

Afinal, o aluno já adentra à escola com vasto conhecimento oral adquirido, portanto, é preciso verificar como é a relação desse aprendiz com a escrita. Muitas vezes, não são feitos levantamentos sobre os erros mais frequentes dos alunos para então sugerir ou trabalhar uma intervenção que os ajudem no longo e complexo processo de aquisição da escrita, por isso, a importância de estudos sobre os erros dos aprendizes.

São muito comuns, no processo de aprendizagem, erros relacionados às vogais, conforme estudos de: Miranda (2008) sobre as vogais do português, onde considera, especificamente, dados relacionados à grafia das vogais átonas finais do português brasileiro (PB); Zorzi e Ciasca (2009), pesquisa referente à escrita de crianças diagnosticadas com algum problema de aprendizagem, sendo que, entre os

erros encontrados, muitos foram relacionados a vogais; Reis e Tenani (2011), cujo estudo se pautou nos erros relacionados à vogais pretônicas; Oliveira (2017), que discorreu a respeito das vogais altas, Monteiro e Miranda (2008), que tratam a respeito da aquisição e fonologia das vogais, visando contribuir para uma intervenção pedagógica; entre outros.

Apesar dos trabalhos supracitados, ainda há poucos estudos a respeito de erros relacionados a vogais, sobretudo, no que tange à grafia de vogais orais². Sendo assim, a escolha do presente tema é justificada por se tratar de uma pesquisa com potencial de preenchimento dessa lacuna existente no contexto científico brasileiro. Além disso, meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da Graduação (SANTOS, 2019) foi um estudo de caso, onde foram analisadas diversas produções textuais de um aluno da 4ª série do Ensino Fundamental. O aprendiz apresentou, entre outros erros ortográficos, grafias não convencionais de vogais pouco discutidas na literatura, despertando, dessa forma, o interesse em averiguar a ocorrência de erros envolvendo vogais na escrita de outros aprendizes da mesma série.

Ademais, com o intuito de observar a incidência de trocas de vogais em alunos da 4ª série³ do Ensino Fundamental, buscando-se maior arcabouço e sustentação para a pesquisa pretendida, foi feito um levantamento inicial a partir de produções textuais disponibilizadas em um banco de dados organizado por um grupo de pesquisadores da UFPel (Universidade Federal de Pelotas), que estudam a produção escrita do ponto de vista de sua aquisição e de seu ensino, o GEALE (Grupo de Estudos sobre Aquisição da Linguagem Escrita). O Banco de dados BATALE (Banco de Textos de Aquisição da Linguagem Escrita), por sua vez, é “constituído por produções escritas de crianças brasileiras e portuguesas que cursam as séries iniciais, além de textos produzidos por alunos de EJA” (MIRANDA, 2001a, p. 1).

Nesse levantamento, foram analisadas 28 produções textuais de alunos da 4ª série do Ensino Fundamental de uma escola particular e 29 produções textuais de alunos da 4ª série do Ensino Fundamental de uma escola pública, com um total de

2 Ressalta-se que não serão estudadas as vogais nasais, pois abarcam questões mais complexas que não são comportadas em uma dissertação de mestrado, necessitando de maior tempo para estudo e discussão.

3 O termo 4ª série foi utilizado, considerando a nomenclatura antiga, devido ao ano das coletas dos dados.

689 palavras grafadas de forma não convencional (550 dos alunos da escola pública e 139 dos alunos da escola particular), onde foram encontrados, antes de serem estabelecidas as variáveis utilizadas na presente pesquisa, 126 erros relacionados a vogais.

Diante disso, parte-se da seguinte pergunta de pesquisa: O que revelam os erros de grafia das vogais orais realizados por aprendizes da 4ª série do ensino fundamental? A fim de respondê-la, tem-se como objetivo deste trabalho analisar a representação gráfica de vogais orais de estudantes da 4ª série, norteando-se por objetivos específicos que visam verificar o efeito das variáveis fonéticas no *corpus* (tonicidade e altura); delinear a variável fonológica tipo silábico e posição na palavra, comparar as variáveis fonético-fonológicas, considerando o tipo de escola (pública ou privada) dos aprendizes, assim como, descrever quantitativa e qualitativamente os erros ortográficos relacionados às vogais orais.

Tendo isso posto, o trabalho está estruturado da seguinte forma, além desta introdução:

a) no capítulo 2, é descrita a metodologia da pesquisa, caracterizando-a quanto à sua natureza e esclarecendo sobre seus principais aspectos: os sujeitos, os dados, as variáveis e os procedimentos de análise;

b) no capítulo 3, encontra-se a fundamentação teórica, que contempla as principais teorizações das diferentes áreas abordadas no trabalho, desenhando o quadro teórico no qual ele está situado. São tecidas considerações sobre a teoria da sílaba, vogais, aquisição da linguagem falada e escrita e a respeito do sistema ortográfico;

c) no capítulo 4, são descritos e discutidos os resultados obtidos a partir dos procedimentos de análise de dados adotados;

d) no capítulo 5, são feitas as considerações finais, orientadas pelos objetivos específicos, onde há a retomada das perguntas de pesquisa.

2 METODOLOGIA

2.1 OS MÉTODOS

Este projeto trata-se de um estudo *ex post facto*, onde não há possibilidade de manipulação das variáveis, considerando que visa a analisar textos provenientes de um banco de dados já existente.

Os métodos de análise foram tanto o qualitativo como o quantitativo, a fim de caracterizar, entender e discutir as representações gráficas de vogais e os erros cometidos pelos aprendizes. A pesquisa qualitativa apresenta particularidades que correspondem às necessidades deste estudo, pois, envolve pequenas amostras, as quais não precisam ser representativas de grandes populações e considera o correto entendimento e definição do problema e dos objetivos da pesquisa como parte dos dados a serem coletados. Já o aspecto quantitativo esteve na análise estatística descritiva feita a partir dos erros encontrados.

Ademais, a pesquisa é considerada descritiva e exploratória, tendo em vista que foram explicitados e descritos os erros apresentados pelos aprendizes e, por conseguinte, discutidos, buscando fornecer informações mais precisas com base em hipóteses ou intuições da pesquisadora, ou seja, todos os dados foram submetidos a uma análise interpretativa, sendo que as conclusões obtidas a partir deles foram expostas através da apresentação de um resumo das análises mais importantes, além de explicitar os problemas de escrita encontrados e discuti-los.

Tendo isso posto, e por se tratar de uma pesquisa feita apenas a partir de textos tirados de um banco de dados pré-existente, cabe destacar que não foi necessária a apreciação do comitê de ética de pesquisa com seres humanos.

2.2 O BANCO DE DADOS BATALE

As produções textuais para análise foram disponibilizadas pelo GEALE, a partir do BATALE (Banco de Textos de Aquisição da Linguagem Escrita), que possui textos de alunos de diversos anos escolares e letivos. Para acessá-las através do Google drive, foi necessário preencher e assinar um termo de solicitação de autorização.

Segundo informações do BATALE, os textos são uma amostra do primeiro estrato, coletados entre 2001 e 2004 e produzidos por alunos de 3ª e 4ª série (escola pública - BA - e escola particular - SM). (MIRANDA, 2001a). As coletas ocorreram em duas escolas da cidade de Pelotas/RS, sendo que a escolha se deu, primeiramente, em razão da disponibilidade dessas escolas. No que tange à metodologia,

a escolha foi guiada pelo fato de serem ambas centrais, isto é, situadas no centro ou em bairro próximo ao centro da cidade, e apresentarem projetos político-pedagógicos similares em termos de seus objetivos para as séries/anos iniciais. Desse modo, procuramos neutralizar duas importantes variáveis: a localização da escola e o projeto pedagógico norteador das práticas docentes. No que diz respeito à variável pública-particular, levamos em conta as características instrucionais dos responsáveis pelas crianças atendidas pelas instituições: tem-se um predomínio de responsáveis com grau universitário na Escola Particular e com ensino fundamental na Escola Pública (MIRANDA, 2019b, p. 24)

O primeiro estrato é constituído de 10 coletas, sendo a amostra disponibilizada equivalente a textos da 6ª coleta, que corresponde à oficina intitulada Dando vida aos objetos. Nesse estrato, cujo objetivo das coletas foi a obtenção de textos narrativos, houve uma estruturação em três partes: motivação (com o intuito de estimular e oferecer subsídios para a produção textual), produção textual (a escrita propriamente dita) e fechamento (momento de compartilhamento das escritas produzidas com o objetivo de estimular e desenvolver o gosto pela escrita de textos que podem ser apreciados por um leitor/ouvinte real).

Como motivação, mostraram imagens dos personagens da história A Bela e a Fera (armário, vassoura, espanador, bule e xícara, personagens que agem como pessoas). Pediram que dissessem se os conheciam, se já viram esse filme. Ouviram suas respostas e sugeriram que imaginassem que um feitiço semelhante caiu sobre o quarto deles e que alguns objetos ganharam vida, mas isso só ocorria quando eles estavam sozinhos no quarto.

A partir disso, na produção textual, deveriam escrever sobre uma história interessante que ocorreu na primeira vez em que perceberam que alguns de seus brinquedos ou objetos do quarto ganhavam vida quando estavam sozinhos ali. Por fim, houve o fechamento a partir da socialização por meio da leitura dos textos produzidos.

As produções foram semiespontâneas, característica que pode dizer bastante a respeito da escrita dos aprendizes. Os textos espontâneos são aquelas escritas livres que proporcionam diversão e que não têm intervenção de ideias e

nem de regras, é o escrever livre de acordo com o que a criança quiser, enquanto, nos semiespontâneos, há algum direcionamento na escrita deles, neste caso, a temática. Sendo as características dos tipos textuais consideradas justamente por trazerem maior arcabouço para a discussão a respeito das hipóteses levantadas pelos aprendizes e seus conhecimentos a respeito da língua.

2.3 O CORPUS E A ANÁLISE

A análise inicial foi feita a partir de 57 produções textuais, das quais, 29 eram de alunos de escola pública, com um total de 6.432 palavras ortográficas e 12.740 vogais; e 28 textos de alunos de escola particular, com um total de 2.995 palavras ortográficas e 6.155 vogais ou semivogais, no entanto, o *corpus* foi composto somente por 30 desses textos, os quais continham 90 vogais orais grafadas de modo não convencional no total.

Após o levantamento inicial, a análise foi feita sobre cada palavra ortográfica, individualmente, dentro de cada texto, onde as palavras grafadas de forma não convencional foram juntadas em uma única tabela, para serem, posteriormente, quantificadas a partir de uma estatística descritiva, caracterizada pela coleta, organizados, feita a descrição dos dados, cálculo e interpretação de coeficientes de forma simples, a fim de saber a maior incidência de erros cometidos por essas crianças, observando as hipóteses construídas pelos aprendizes a partir desses erros.

No primeiro momento, foram separados os dados (com erros envolvendo vogais) dos alunos da escola particular daqueles da escola pública, depois, foi inserido o contexto em que as palavras escritas de forma não convencional estavam inseridas, pois houve palavras de difícil interpretação que puderam ser identificadas somente a partir desse contexto. As palavras com erro(s) ortográfico(s) foram inseridas na tabela da forma que foram redigidas pelo aprendiz ao lado da palavra ortográfica a que se referiam.

Nessa mesma tabulação de dados, foram excluídos aqueles relacionados a vogais nasais, pois não eram objeto de análise nesta pesquisa. Na sequência, foram classificados considerando as variáveis: tonicidade, vogal-alvo, tipo silábico, posição

na palavra, a natureza linguística dos erros e o tipo de erro relacionado à natureza deles.

No que se refere à tonicidade, as sílabas que continham erro foram classificadas em tônica, pretônica e postônica (CUNHA; MIRANDA, 2009). Quanto ao tipo silábico, os dados foram subcategorizados em 11 tipos, considerando os padrões silábicos do português (MIRANDA, 2019a). No tocante à posição do erro nas palavras, considerou-se: final, inicial, medial e monossílabo. Em relação à natureza dos erros, classificou-se em fonológicos, fonéticos e ortográficos (MIRANDA, 2008; LAZZAROTTO-VOLCÃO, 2012) e os tipos de erros considerando a natureza deles, os quais serão mais bem discutidos na seção seguinte.

Após classificar cada palavra de acordo com essas variáveis, foi feito um levantamento individual de cada uma delas e construídos gráficos, no programa Excel, para demonstrar a incidência de erros considerando cada essas variáveis, e, então, buscou-se na literatura arcabouço para sustentação dos achados. Além disso, algumas das variáveis foram cruzadas, para que houvesse um melhor vislumbre das hipóteses levantadas pelos aprendizes sobre o funcionamento da língua, sendo que a variável tipo de escola foi cruzada com todas as demais.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

De acordo com Kiparsky e Menn (1979), quando a criança aprende a fonologia de sua língua, ela se depara com dois importantes problemas: o primeiro referente ao limite de sua capacidade fonética, sobre a qual o output adulto deve se adequar e, o segundo, ao problema de aprender regularidades abstratas do sistema fonológico, no entanto, são solucionados a partir de uma habilidade cognitiva para a construção de gramáticas comum a todas as crianças.

Outrossim, os obstáculos estão presentes no processo de apropriação do sistema de escrita, no qual, os aprendizes “são compelidos a ultrapassar seus limites cognitivos e a cumprir uma tarefa básica que é a de compreender a estrutura própria do sistema de escrita” (MIRANDA, 2008, p. 152).

Portanto, para explicar um pouco mais sobre esse sistema e processo de escrita que os autores mencionam, a fundamentação teórica que sustentará esta pesquisa será constituída por autores que analisam e discutem questões sobre as variáveis fonéticas e fonológicas e referentes à aquisição da escrita, considerando aspectos fonéticos-fonológicos e ortográficos. Afinal, no que se refere à aquisição da escrita, é preciso averiguar o que há por trás do que se conhece por linguagem.

Nessa perspectiva, a contribuição de autores como Abaurre (2001), Bisol (1999), Cagliari (1999), Câmara Jr (1970), Costas e Freitas (2001), Faraco (2016), Ferreiro (2001), Ferreiro e Teberosky ([1979] 1999), Lazzarotto-Volcão (2012), Miranda (2001; 2005; 2006; 2008; 2009; 2010), Miranda e Matzenauer (2010), Monteiro (2014; 2017), Moraes (2005; 2007), Reis e Tenani (2011) e Simões (2012) se torna indispensável, pois traz luz para compreensão de questões que envolvem a aquisição da escrita e o ensino desta.

Tendo isso posto, nesta seção, começa-se discutindo a respeito das variáveis fonéticas e fonológicas, em sequência, discorrer-se-á sobre a variável extralinguística tipo de escola e, por fim, será apresentado sobre os erros ortográficos.

3.1 VARIÁVEIS FONÉTICAS

3.1.1 Vogais

De acordo com Silva (2019), os sons produzidos na linguagem humana podem ser divididos em três grupos: consoantes, vogais e glides (ou semivogais). Sendo as vogais, ou segmentos vocálicos, tema desta pesquisa, sons produzidos sem que haja obstrução no trato vocálico, ou seja, a passagem de ar passa livremente pelo trato vocal.

As vogais são classificadas de acordo com os parâmetros: i) Altura, ii) Avanço/ Recuo, iii) Arredondamento dos lábios e iv) Véu-palatino (Nasalidade/ Oralidade) (SILVA, 2019), contudo, dentre esses, considerando os objetivos específicos desta pesquisa, aqui será abordado apenas sobre a altura da língua.

3.1.1.1 *Altura*

Quando se fala de altura das vogais, refere-se à altura da língua durante a articulação das vogais, ou seja, representa a linha vertical ocupada pela língua dentro da cavidade bucal, podendo assumir quatro posições de altura a partir da posição de repouso: alta, média-alta, média-baixa, baixa. Além disso, a altura da língua pode ter como correlato a abertura da boca: fechada, meio-fechada, meio-aberta, aberta (SILVA, 2019).

Poucos são os estudos sobre aquisição das vogais, o que, segundo, Rangel (2002) é devido à afirmação de Templim (1957) de que, por volta dos dois anos e meio ou três, a criança já tem o sistema vocálico da língua totalmente adquirido. Sendo assim, poucos foram os fonólogos que se dedicaram a um estudo mais aprofundado das vogais no desenvolvimento segmental, o que reflete em um número ainda menor quando falamos a respeito de erros ortográficos envolvendo a altura das vogais.

Tendo como base alguns estudos sobre a aquisição das vogais em outras línguas, Rangel (2002) concluiu a confirmação das previsões de Jakobson (1941/68) de que os primeiros contrastes, na aquisição da fonologia, se dão entre /a/ versus /e/ ou /i/ e somente depois é inserida a vogal /o/. Para a autora, o que chama a atenção

é o fato relativo aos índices de produção correta das vogais médias: /ɛ/ e /ɔ/, as quais alcançam percentuais de correção mais altos do que as contrapartes /e/ e /o/.

Ademais, nesse mesmo estudo, Rangel (2002) analisa a aquisição das vogais do PB e propõe a seguinte ordem de aquisição dos segmentos vocálicos em posição tônica: 1ª) /a, i, u/ – 2ª) /e, o/ – 3ª) /ɛ/ – 4ª) /ɔ/. Assim, conforme Miranda e Pachalski (2020), a primeira oposição adquirida pelas crianças corresponderia a um sistema de duas alturas composto por vogais altas e baixas, condizendo com os sistemas de três vogais encontrados nas línguas do mundo, o chamado triângulo fundamental (Jakobson, 1968 [1941], p. 49).

No entanto, ao revisitemos os dados longitudinais de Rangel (2002), Miranda e Matzenauer (2009)

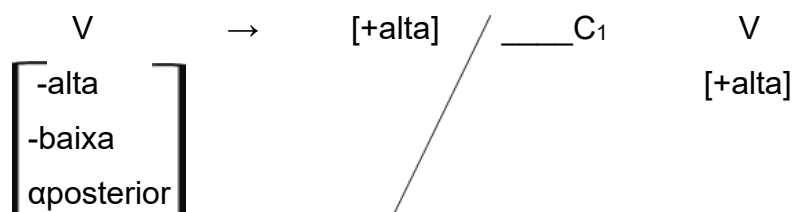
defendem haver, na verdade, três etapas na aquisição das vogais em posição tônica, sendo que a terceira e última corresponde às médias baixas /ɛ/ e /ɔ/. Esta proposição tem por base a pouca diferença do tempo de emergência entre ambas as vogais, observada no estudo de Rangel (2002), e o comportamento das vogais em termos de classes de segmentos da língua, fatos que, ao serem apreciados, problematizam a separação das médias baixas em duas etapas distintas (MIRANDA; PACHALSKI, 2020, p. 373).

Segundo Reis e Tenani (2011, p. 16), “a ortografia da língua portuguesa estabelece uma relação não biunívoca com o som das vogais /e, i, o, u/, visto que pode haver variação na realização das vogais /e/ e /u/”, onde

o conhecimento dessa não biunivocidade, que conduz os escreventes às grafias não convencionais por *transcrição fonética*, como “minino” e “mueda”, acaba por levar os escreventes a tais grafias em contextos fonológicos em que há certa biunivocidade, isto é, nas quais a ortografia é <i> e <o> e a realização fonética é, respectivamente, [i] e [o] - como “infância” e “fugir”, levando a grafias não convencionais por *hipercorreção*, como “enfância” e “fogir”.

De acordo com Matzenauer (2001), a Fonologia Gerativa Clássica aponta que o fato de /e/ de /menino/ passar para [i], caracterizando a forma fonética [mi'nino], o mesmo ocorrendo com o /o/ de /koruʒa/ ~ [ku'ruʒa], é explicado pela cópia do traço de altura de uma vogal por outra, pois a assimilação, nessa proposta teórica, é uma regra que se constitui em cópia de traço, onde a assimilação do traço [+alto] da vogal seguinte /i/ ou /u/ pela vogal pretônica /e/ ou /o/ é realizada, respectivamente, nas formas fonéticas [i] e [u], ou seja, pressupõem-se que as vogais médias /e/ e /o/ copiam o traço [+ alto] da vogal da sílaba que as segue, conforme demonstrado a seguir:

Figura 1 – Regra de assimilação de traço - Fonologia Gerativa Clássica



Fonte: Matzenauer, 2001.

Para Miranda (2008), os erros relacionados à grafia das vogais podem ser motivados pela fonética/fonologia da língua ou pela supergeneralização. Os primeiros são relacionados à pronúncia das palavras, propiciando a observação de “vazamentos” do conhecimento fonológico, por exemplo, quando a criança escreve ‘pidir’ → ‘pedir’, enquanto, as supergeneralizações são resultantes do fato de a criança generalizar uma regra em um contexto que ela não se aplica, como quando ela usa o ‘i’ em palavras que se escreve com ‘e’ (‘emplicar’ → ‘implicar’).

Inclusive, Menn & Stel Gammon (1997) consideram que os casos de supergeneralização demonstram a verdadeira aprendizagem das regras, pois a criança, ainda que, em um primeiro momento, utilize-as em contextos em que não se aplicam, ela está fazendo uso dessas regras.

No estudo de Miranda (2010), um dos erros encontrados foi relativo ao alçamento de vogal média, onde 294 erros foram relacionados à grafia da vogal média pretônica e 71 casos interpretados como resultado de supergeneralização. A representação gráfica do alçamento em palavras que não apresentam motivação aparente se verificou em um número muito reduzido de itens lexicais, os quais, de acordo com estudos variacionistas do Sul e do Sudeste, sistematicamente, apresentam o alçamento da vogal média (MIRANDA, 2010).

Segundo a autora,

esses resultados têm alimentado a discussão acerca da interpretação desse fenômeno que pode ser entendido de duas formas: ou as consoantes adjacentes influenciam o alçamento, conforme defendeu Bisol (1981), ou ele resulta de variação lexical, no sentido de que alguns itens teriam as duas formas já disponíveis lexicalmente, como propõe Klunck (2007) (MIRANDA, 2010, p. 155).

Além disso, ela afirma que não há uma regra contextual para a grafia de dessas vogais, a depender do contexto, especialmente nos casos em que se verifica

a alternância entre vogais médias e altas. Há um grande número de pretônicas cuja grafia é ‘u’ ou ‘i’ e outro tanto que, embora grafadas com ‘o’ ou ‘e’, são produzidas com vogais altas (MIRANDA, 2010).

Outros tipos de erros envolvendo a altura de vogais foram discutidos em Silva e Miranda (2022), artigo sobre os erros híbridos na grafia das vogais tônicas, onde as autoras apontaram uma estabilidade em relação à vogal baixa, mas alta ocorrência de erros nas vogais altas e médias. Ainda, no trabalho de Silva e Freitas (2016), foram verificados mais erros relacionados à altura do que ao ponto de articulação das vogais, o que, segundo elas, indicia que esses erros podem decorrer da complexidade do sistema fonológico, indo ao encontro dos resultados obtidos por Oliveira (2006).

Sendo assim, cabe verificar o que os erros ortográficos encontrados nas produções textuais aqui analisadas apresentam em relação à altura das vogais.

3.1.1.2 *Tonicidade*

A tonicidade diz respeito à proeminência da qualidade de uma vogal ou de uma sílaba em relação as demais vogais ou sílabas de uma palavra. Ela define uma relação comparativa entre as vogais e sílabas de uma palavra e estabelece a proeminência acentual da palavra (Silva, 2019).

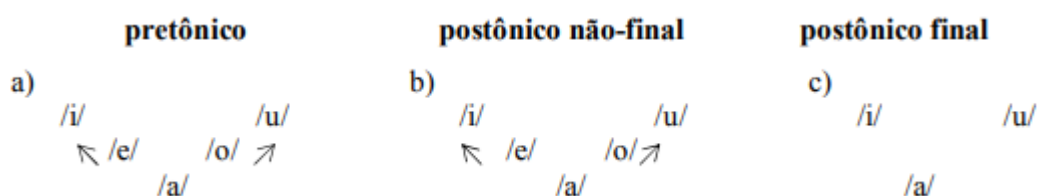
Segundo Silva (2019), foneticamente, o elemento com maior proeminência acentual no português – que é sempre uma vogal – tem maior duração (tempo), maior intensidade e maior frequência/altura (tom) (correlatos físicos da proeminência acentual de uma vogal). No entanto, intuitivamente, quando segmentadas em porções menores, as palavras são divididas em sílabas e não em sons individuais, assim, pode-se dizer que a proeminência acentual ou tonicidade é atribuída tanto às vogais quanto às sílabas.

O sistema vocálico do PB é composto de sete fonemas vocálicos que contrastam na posição tônica, conjunto mínimo no qual a alteração do segmento vocálico acarreta mudança de significado. As posições não tônicas, por sua vez, possuem certa assimetria que envolve ora as vogais médias, /e/-/ɛ/ e /o/-/ɔ/, ora as médias e as altas /e/-/i/ e /o/-/u/ (CÂMARA JR., 1970). Segundo Miranda (2008), ocorre, no sistema, uma neutralização que elimina o contraste existente entre esses fonemas quando estão na posição átona e, também, diante de consoantes nasais,

ou seja, nas sílabas átonas, o sistema de vogais apresenta um número reduzido de contrastes fonológicos.

No sistema pretônico, a referida autora afirma desaparecer a oposição entre as vogais médias, reduzindo-se o sistema a cinco vogais. Essa redução pode ser observada nos diferentes dialetos brasileiros, quando ‘b[ɛ]leza’ alterna com ‘b[e]leza’ e ‘p[ɔ]breza’ com ‘p[o]breza’, por exemplo; e em formas harmônicas como ‘v[i]stido’ e ‘c[u]stume’, em alternância com ‘v[e]stido’ e ‘c[o]stume’, respectivamente (MIRANDA, 2008). Esse contraste pode ser observado na Figura a seguir:

Figura 2 – Sílabas átonas



Fonte: Miranda, 2010.

Já no que tange o sistema átono final, há apenas 3 fonemas com formas que podem se alternar, como ‘sac[o]’~‘sac[u]’ e ‘set[e]’~‘set[i]’. “Nesses contextos, a oposição se restringe às vogais altas e à vogal baixa. Os correspondentes morfológicos dos fonemas que ocupam essa posição são as tradicionalmente chamadas vogais temáticas, –o, –a e –e” (MIRANDA, 2008, p. 155).

Além disso, sobre a aquisição dos subsistemas átonos, “são observadas algumas diferenças que correspondem às composições reduzidas dos inventários vocálicos pré e postônicos decorrentes da neutralização das vogais médias” (MIRANDA; PACHALSKI, 2020, p. 373). Na posição pretônica, Matzenauer e Miranda (2013) consideram haver apenas duas etapas de aquisição, sendo que, na posição prosódica, o *input* recebido pela criança é mais fraco, seja no sentido de proeminência acentual como de frequência de contrastes que a língua oferece para o estabelecimento do inventário segmental. Ademais,

os fenômenos variáveis de harmonia vocálica e de alçamento geram ainda mais ambiguidade nesse processo, obscurecendo o contraste entre as vogais médias altas e altas. Dessa maneira, no primeiro momento de aquisição das vogais pretônicas, é comum observar alçamentos na produção infantil não verificados na produção adulta, como pode ser

observado nos dados de A.C., discutidos por Matzenauer e Miranda (2013) (MIRANDA; PACHALSKI, 2020, p. 373).

No que tange à quantidade de erros, segundo estudo de Miranda (2006), a posição pretônica é a que há maior incidência de erros em relação à grafia das vogais. Os possíveis motivos elencados pela autora para justificar esse fato são: i) a vogal média dessa posição apresenta alternância com as altas; ii) sua grafia envolve, na maior parte das vezes, uso de regra ortográfica arbitrária – um tipo de escolha que não pode ser prevista contextualmente pelo usuário da língua.

A instabilidade da vogal pretônica, herança do português antigo, foi estudada por Bisol (1981) e, de acordo com ela, é decorrente da aplicação de uma regra variável que modifica a qualidade da vogal média alta, beneficiando o processo harmônico na pronúncia dos falantes: vogal tônica alta no contexto seguinte.

De acordo com Miranda e Pachalski (2020), há uma aquisição combinada entre prosódia e segmento, e, no caso do sistema pretônico, nas primeiras produções, a criança produz alçamentos não compatíveis com o sistema adulto, isto é, aqueles não motivados por regras variáveis ou mesmo por possível difusão lexical.

Os dados de aquisição mostram que, dada a baixa contrastividade entre as vogais altas e médias altas na posição pretônica, a criança mostra preferência pelas vogais altas e faz alçamentos não atestados na fala adulta e, somente em uma segunda etapa do desenvolvimento fonológico, passa a ampliar a pauta pretônica estabelecendo contraste entre vogais altas e médias altas. Considera-se haver indicativos da sensibilidade infantil às propriedades condicionantes da arquitetura de traços, revelando percepção mais ampla do sistema fonológico, para além das características meramente segmentais (MIRANDA; PACHALSKI, 2020, p. 369).

Portanto, essa variável se mostra importante nesta pesquisa, onde se pretende averiguar as hipóteses construídas pela criança a respeito do funcionamento linguístico.

3.2 VARIÁVEIS FONOLÓGICAS

3.2.1 Tipo silábico

Aos fonemas vocálicos, associam-se as consoantes que, com eles, formam as unidades mais básicas da hierarquia prosódica, as sílabas (cf. Nespor e Vogel,

1986). No PB, há sílabas chamadas de simples (constituídas apenas pelo núcleo silábico), complexas (cujo núcleo é seguido ou precedido por consoantes), abertas ou livres (quando não apresentam coda silábica) e fechadas ou travadas (quando possuem coda silábica) (SEARA; NUNES; LAZZAROTTO-VOLCÃO, 2011).

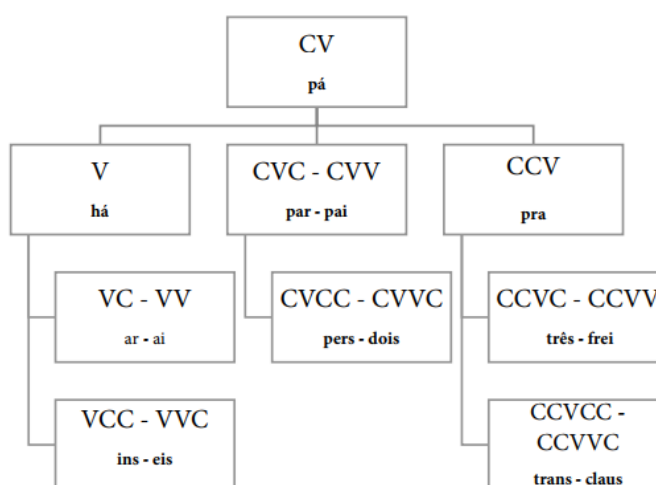
A sílaba mínima é constituída de uma vogal e a máxima da sequência CCVCC, onde há restrições quanto ao preenchimento dessas posições: i) a segunda posição de onset só pode ser ocupada pelas soantes /l/ e /r/; ii) a primeira posição da coda ocupada pelas soantes /r/, /l/, /N/, [j] e [w] e pela fricativa coronal /S/; e iii) nos casos em que há o preenchimento da segunda posição de coda⁴, somente é permitido o /S/ (MIRANDA, 2008).

Ao longo do percurso do desenvolvimento fonológico, a criança vai adquirindo os segmentos que estão em posições silábicas menos complexas, até adquirir os que estão em posição mais complexas, caracterizando uma ordem típica de surgimento e domínio de segmentos e estruturas silábicas. Inclusive, de acordo com Miranda (2010, p. 366),

a análise de dados de escrita inicial mostra que a representação gráfica de certos segmentos e estruturas silábicas são mais suscetíveis de serem grafados de forma incorreta, muitas vezes, por causa de dificuldades advindas da complexidade segmental ou silábica, isto é, segmentos ou sílabas que têm estrutura mais complexa.

Os tipos silábicos mais frequentes no PB constam na figura 3:

Figura 3 – Tipos silábicos do PB



Fonte: Miranda, 2019a.

⁴ Segundo Bisol (1989), nos ditongos decrescentes, a semivogal ocupa a posição da consoante, consequentemente fica na coda da sílaba.

No estudo de Freitas *et al.* (2006), os padrões silábicos CV, V e CVC perfizeram um total de 73% na distribuição dos vários tipos de sílabas nos dados que compunham a pesquisa, no tocante ao português europeu (PE). E, segundo as referidas autoras, de acordo com a distribuição dos padrões silábicos na fala dos adultos e na fala dirigida às crianças, e, assumindo que a frequência das estruturas no *input* condiciona os percursos e estratégias de aquisição durante o desenvolvimento infantil, a predição para a emergência de padrões silábicos do PE na fala das crianças é a seguinte: CV > V > (C)VC > (C)VV'/(C)VC_[NASAL] > CCV. Enquanto, no PB, há a predição da seguinte sequência de aquisição dos tipos de sílabas: V ~ CV > CV'V > CVC > CCV... (*cf.* RANGEL, 2002; LAMPRECHT, 1990; MIRANDA, 1996; AZAMBUJA, 1998; SAVIO, 2001; OLIVEIRA, 2002; BONILHA, 2000; MEZZOMO, 1999; RIBAS, 2002).

Contudo, ao analisarem os dados orais das crianças, Freitas *et al.* consideraram que os formatos silábicos CV e V estão simultaneamente disponíveis desde o início da produção (PE), contrariamente ao esperado pela escala de complexidade silábica legitimada pelos dados dos adultos (ADS - *Adult Speech*, e CDS - *Child Directed Speech*), segundo a qual CV precederia V; por outro lado, os padrões CVV' e CVC_[nasal] precedem o padrão CVC.

O que corrobora com o estudo de Ribas (2003), onde a autora aponta que as crianças preferem sempre a manutenção da sílaba ótima conforme o Princípio de Sequência de Sonoridade de Clements (1990), produzindo o máximo de crescimento de sonoridade da margem ao núcleo da sílaba, sendo que, as estruturas silábicas complexas “em algum momento da aquisição da escrita, podem dar margem a hesitações, cujo efeito incide sobre as escolhas gráficas da criança, as quais resultam em formas distintas daquelas convencionadas pelo sistema” (MIRANDA; MATZENAUER, 2010, p. 367).

Um exemplo dessa hesitação consta no estudo de Miranda (2010), quando a autora fala sobre erros que envolvem as sílabas e destaca a palavra ‘grande’, onde o aprendiz a escreveu, riscou e depois reescreveu da mesma forma, além de mais de uma dúzia de formas distintas para a grafia dessa palavra encontradas pela autora, conforme mostra a Figura a seguir:

Figura 4 – Diferentes grafias da palavra ‘grande’

‘gorande’, ‘corde’, ‘garde’,
 ‘gande’, ‘gerande’, ‘grende’,
 ‘grade’, ‘gende’, ‘quorti’,
 ‘gade’, ‘garnde’, ‘gerde’, ‘gadi’

Fonte: Miranda, 2010.

Nas tentativas citadas anteriormente, pode-se observar movimentos das crianças em busca de uma forma gráfica, sendo que apresentam, em comum, alterações na representação da sílaba complexa, predominantemente.

Conforme Abaurre (2001, p. 64), assim que começam a usar as letras alfabeticamente, os aprendizes “demonstram dominar rapidamente, na escrita, as estruturas silábicas do tipo CV [...], que representa o contraste máximo entre o segmento nuclear, com valor alto na escala de sonoridade, e o segmento que ocupa a margem inicial da sílaba, com valor mais baixo de sonoridade”. Além disso, ela afirma que também não parecem constituir problema, na escrita, as sílabas V, onde apenas a posição de núcleo é preenchida.

Portanto, essa variável se mostra importante para verificar se e qual tipo silábico tem incidência nos erros encontrados na análise aqui proposta.

3.2.2 Posição da sílaba na palavra

Segundo Sanches (2003), a posição em que o fonema se encontra dentro da palavra é uma variável importante para iniciar um trabalho de percepção fonêmica nas crianças com trocas, pois, os fonemas, em posição inicial, apresentam V.O.T. (-) aumentado quando comparados às posições mediais e finais. Ainda que nesta pesquisa sejam trazidos apenas dados de produção relacionados a vogais, é preciso averiguar se há convergência entre os dados de produção analisados e os resultados de Sanches (2003), especialmente em relação ao efeito da posição na palavra.

No estudo de Miranda (2010), houve mais casos de erros de sonorização-dessonorização em posição medial do que inicial, o que ela diz coincidir com o que tem apontado a literatura sobre o tema. Sendo assim, de acordo com a referida

autora, o início da palavra parece ser favorecedor à percepção da sonoridade e, talvez por isso, observe-se menor incidência de erros nesta posição.

Quando se trata de vogais, questiona-se, aqui, quais posições favorecem os erros ortográficos dos aprendizes. Portanto, é uma variável que pode corroborar com a análise sobre as hipóteses levantadas pelos aprendizes sobre o funcionamento da língua, ou, fazer-nos refletir a respeito da incidência de erros encontrados nas diferentes posições da palavra.

3.3 VARIÁVEL EXTRALINGUÍSTICA: tipo de escola

A variável extralinguística tipo de escola tem a finalidade de verificar o rendimento das crianças da escola pública em relação ao das crianças da escola particular em seu processo de aquisição da escrita.

No estudo exploratório de Silva e Miranda (2022), houve um predomínio de erro envolvendo as vogais altas na escola particular e as médias na pública. Enquanto, em Miranda e Matzenauer (2010), o número de erros encontrados em textos produzidos na escola pública foi maior do que quantidade apresentada nos textos produzidos por escola particular. O que se observou, no entanto, foi que, qualitativamente, o erro é da mesma natureza e sua distribuição é muito semelhante.

Segundo Miranda (2009), os dados em geral da sua pesquisa revelaram que as crianças de escola particular, nos dois primeiros anos de escolarização, apresentaram menos dúvidas do que as crianças de escola pública. A autora aponta que essa evidência parece indicar que o nível de escolaridade⁵ dos responsáveis e um provável contato maior com a escrita antes do ingresso à escola favorecem a ocorrência de menos segmentações não-convencionais.

De igual modo, no estudo de Suehiro (2006), os resultados evidenciam que os alunos de escola pública apresentam um desempenho inferior quando comparados aos de escola particular. A Análise de Variância feita pela referida autora apontou a existência de diferença significativa entre as quatro instituições avaliadas e a pontuação.

⁵ Segundo Miranda (2009), verificou-se, de maneira geral, através de fichas socioeconômicas fornecidas pelas escolas, o grau de escolaridade dos pais das crianças das duas escolas, onde foi constatado que o grau de escolaridade dos pais das crianças da escola pública é nível fundamental incompleto, enquanto, os pais das crianças da escola particular possuem nível médio completo ou grau universitário.

No entanto, Miranda (2009) afirma que a variável *série* mostrou que a escola tem um papel importante no processo de aquisição da escrita, pois, com o passar das séries, o número de erros ortográficos diminui, tanto nas produções textuais das crianças da escola pública como da particular.

Patto (1997, p. 282) resume da seguinte forma a história das explicações para a dificuldade das crianças das escolas públicas:

Na virada do século, explicações de cunho racista e médico; a partir dos anos 30 até meados dos anos 70, explicações de natureza biopsicológica: problemas físicos e sensoriais, intelectuais e neurológicos, emocionais e de ajustamento; dos primeiros anos da década de setenta até recentemente (mas ainda predominante nos meios escolares), a chamada teoria da carência cultural [...] Todas essas versões [...] têm em comum o fato de situarem as causas das dificuldades escolares nos alunos e em suas famílias.

Atualmente, ao menos nos meios científicos, esses discursos parecem já estar superados, emergindo outros fatores de ordem social, política e pedagógica para tentar explicar a questão das dificuldades escolares dos alunos do ensino público.

Tendo isso posto, cabe verificar a incidência de erros no que tange ao tipo de escola, pois, conforme estudos supracitados, parece haver maior dificuldades na aquisição da escrita por aprendizes de escola pública.

3.4 A AQUISIÇÃO DA ESCRITA E OS ERROS ORTOGRÁFICOS

Segundo Moraes (2005), adquirir a escrita da sua língua vai além de compreender a relação entre letras e sons da fala, afinal, não se trata apenas de um código, mas de todo um sistema notacional que requer um complexo trabalho cognitivo. Contudo, apesar da complexidade que o caracteriza, o processo de escrita tem pleno êxito (MIRANDA, 2009) e exige dos aprendizes mudanças conceituais significativas, como mostram os estudos de Ferreiro (1987) e Ferreiro e Teberosky (1984), que “recorrem tanto aos estudos da psicolinguística de base gerativista como os pressupostos construtivistas piagetianos, buscando ali implicações para o processo” (*Ibidem.*, p. 410).

De acordo com a proposta de Ferreiro e Teberosky ([1979] 1999) sobre aquisição da escrita, a criança, nesse processo, começa a formular hipóteses sobre a estrutura da linguagem escrita, passando por cinco níveis: pré-silábica,

intermediário, hipótese silábica, silábico-alfabética e alfabética. E, nesse ínterim, constrói diversos conhecimentos sobre o funcionamento desse sistema a partir das hipóteses formuladas por ela. Sendo que,

em etapas iniciais do processo de apropriação da escrita, ela trabalha com hipóteses relativas à quantidade e à variedade de caracteres (é preciso um número mínimo de letras e/ou é preciso que as grafias sejam variadas para que se possa ler) e precisa compreender que letras são objetos substitutos (MONTEIRO, 2014, p. 32).

Morais (2007) afirma que a norma ortográfica de nossa língua contém tanto aspectos regulares, permeados por certas regras que são passíveis de assimilação, se compreendidas, quanto irregularidades, que requer memorização. E, “por tratar-se de um objeto de conhecimento de tipo normativo, convencional, prescritivo, defendemos que cabe à escola ensiná-lo sistematicamente, em lugar de deixar que o aluno, entregue a sua própria sorte, com o tempo, venha a descobri-lo ou a aprendê-lo sozinho” (MORAIS, 2007, p. 17-18). Afinal, se por um lado aprender a falar é algo que o ser humano faz naturalmente, sem instrução específica, “aprender sobre a língua vai exigir uma aprendizagem guiada. Aprender a ver exige, pois, quem nos mostre” (MIRANDA, 2018, p. 336).

Vale ressaltar que demorou aproximadamente 350 anos para fixar-se a ortografia do português, a qual, apesar de adotar o princípio da transparência fonológica, manteve grafias de base etimológica; portanto, é esta duplicidade que caracteriza a ortografia moderna do português. E, segundo Faraco (2016), isso é certamente um fator de complicação, seja para o falante nativo ou para quem aprende português como língua estrangeira.

Tendo essa característica e “por ser uma convenção que contém não só regras como irregularidades, muitas pessoas imaginam que a ortografia é um acidente histórico desnecessário, que apenas serve para dificultar a tarefa de quem escreve” (MORAIS, 2007, p. 15), todavia, o mesmo autor defende que a linguagem verbal escrita representa coisas inestáveis, ou seja, as palavras orais, que, por sua vez, não possuem uma pronúncia única, resultando num emaranhado de escritas que dificultariam a compreensão, portanto, “ao fixar uma única forma gráfica, a ortografia permite que, ao ler silenciosamente, possamos de forma rápida, reconhecer igualmente a mesma palavra, com a vantagem de, ao lê-la em voz alta, termos a liberdade de continuar usando nossas distintas pronúncias” (Ibid., p. 16).

Para Cagliari (1999), a escrita alfabética é uma forma econômica de transcrever a linguagem oral, ou seja, representar os sons da fala da forma como foram pronunciados. Contudo, ressalta que, para ensinar a escrita, é necessário o uso de uma forma ortográfica aceita pelas normas da língua, pois escrever tal como se fala compromete a escrita, podendo haver mais de uma forma para grafar a mesma palavra; à guisa de exemplo, temos a palavra *saudade*, a qual pode ser pronunciada de diferentes formas, a depender do nível de escolaridade e região do país.

Segundo Ferreiro e Teberosky ([1979] 1999, p. 219), a *escrita alfabética* constitui o final da evolução da escrita, pois, nesse estágio, “a criança superou a ‘barreira do código’; compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever”. No entanto, isso não significa que “todas as dificuldades tenham sido superadas: *a partir desse momento, a criança se defrontará com as dificuldades próprias da ortografia, mas não terá problemas de escrita, no sentido estrito*” (FERREIRO; TEBEROSKY; [1979] 1999, p. 219). Evidenciando que não devem ser confundidas as dificuldades ortográficas com as dificuldades de compreensão do sistema de escrita.

3.4.1 Os tipos de erros

Se a aquisição da escrita é um processo e nossa ortografia dispõe de características complexas, os erros ortográficos cometidos pelas crianças, nesse período de mudança, funciona “como uma janela através da qual se pode vislumbrar muito do funcionamento fonológico na criança” (MIRANDA, 2018, p. 337). Afinal, segundo Lazzarotto-Volcão (2012), todos os erros cometidos por uma criança devem ser entendidos como uma etapa do processo de aquisição da língua escrita, os quais mostram as hipóteses que já foram construídas pelo aluno e aquelas que ainda requerem atenção.

Segundo Zorzi e Ciasca (2009, p. 407),

as crianças cometem “erros” durante a aprendizagem da escrita até que, progressivamente, elas dominem de forma mais segura o sistema ortográfico. Consequentemente, os erros tornam-se cada vez mais específicos e ocasionais. Porém, por outro lado, também se observa que algumas delas parecem ter uma trajetória diferente, exibindo uma diversidade e frequência de alterações de escrita mais intensa e duradoura.

No que tange os erros ortográficos cometidos pelas crianças em fase escolar inicial, Zorzi (2008) os classifica em 11 categorias: 1) alterações ou erros decorrentes da possibilidade de representações múltiplas; 2) Alterações ortográficas decorrentes de apoio na oralidade; 3) Omissão de letras; 4) Junção ou separação não convencional das palavras: erros por segmentação indevida; 5) Erros produzidos por confusão entre as terminações “am” e “ão”; 6) Generalização de regras; 7) Substituições envolvendo a grafia de fonemas surdos e sonoros; 8) Acréscimo de letras; 9) Letras parecidas; 10) Inversão de letras; 11) Outros erros (sendo incluídos a esta categoria alterações decorrentes de problemas momentâneos de atenção ou padrões idiossincráticos não observados, em geral, nas demais crianças). Ou seja, se for feito um levantamento, perceber-se-á questões de natureza fonéticas-fonológicas e outras puramente ortográficas, que devem ser consideradas e trabalhadas de formas distintas.

Miranda (2008) e Lazzarotto-Volcão (2012), portanto, propõem que sejam feitas análises dos erros ortográficos das crianças diferindo i) erros relacionados aos aspectos fonéticos-fonológicos da língua, em que estariam incluídos os erros motivados pela fonética e os erros de natureza fonológica e ii) erros relacionados aos aspectos ortográficos da língua, abrangendo regularidade contextual, regularidade morfológico-gramatical e irregularidades.

Os erros caracterizados como de motivação fonológica são aqueles que, segundo Lazzarotto-Volcão (2012, p. 149), demonstram a dificuldade do aprendiz em “representar as unidades abstratas da fonologia, como segmentos, sílabas e palavras”. Contudo, cabe destacar que, de acordo com Miranda e Pachalski (2020), a noção de que o “erro” é parte do processo de aprendizagem, conforme pensamento piagetiano, caracterizando-o como construtivo (Ferreiro e Teberosky, [1984] 1999) e tornando-o, assim, uma ferramenta essencial na intervenção.

O erro concebido como algo que integra a aprendizagem, pode tornar-se objeto de reflexão por parte dos alunos e do professor, e a sala de aula pode ser realmente um espaço de experimentação. Da mesma forma, é fundamental a explicitação das diferenças entre o sistema da fala, com sua dinâmica, e o sistema notacional que é a escrita alfabética com sua fixidez (MIRANDA; PACHALSKI, 2020, p. 385).

São considerados erros motivados pela fonética aqueles cujo aprendiz escreve a palavra tal qual é produzida na fala. Sendo que, “o fato de a criança

identificar a escrita ortográfica com sua fala, mesmo quando ela não fala no dialeto padrão, é muito importante para o professor mostrar a ela que a escrita é de todos, sem distinção” (CAGLIARI, 2012, p. 80).

Sobre os erros de natureza ortográfica, Moraes (2007) os divide em duas grandes categorias: uma que compreende as relações entre grafemas e fonemas e outra que remete a relações irregulares do sistema gráfico. E ao falar de regularidades e irregularidades, quer dizer as relações previsíveis (regras) e aquelas que não são passíveis de regras.

Alguns autores, como Monteiro (2014), Lazzarotto-Volcão (2012) e Miranda (2008), defendem e demonstram, através de suas pesquisas, algumas das hipóteses elaboradas pelas crianças em fase de escrita inicial, evidenciando que os erros ortográficos não são aleatórios. Segundo Monteiro (2014, p. 34-35),

essas hipóteses variam com a evolução da aprendizagem. Isso significa dizer que a criança, ao escrever, utiliza o conhecimento linguístico que já possui, pensa sobre a língua e busca regularidades que lhe possibilitem compreender o sistema ortográfico e usá-lo corretamente.

Ou seja, é necessário refletir a respeito dos erros dos aprendizes, para que sejam formulados trabalhos que os ajudem a superarem qualquer barreira ou dificuldade concernente à aquisição da escrita.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

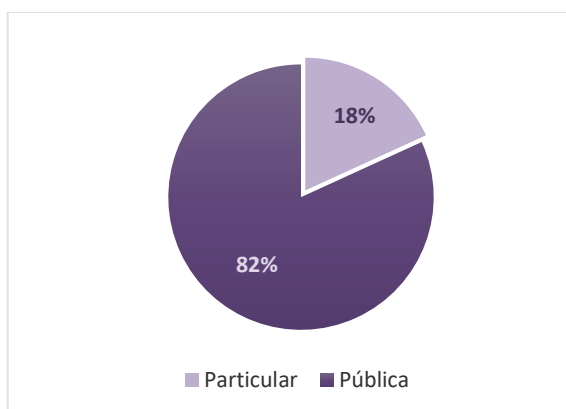
De modo a provocar uma reflexão a respeito da construção do conhecimento grafo-fonológico e ortográfico da criança e suas possíveis repercussões para o processo formativo dela, nesta seção será analisado o desempenho ortográfico de estudantes da 4ª série do ensino fundamental tanto de escola pública, quanto privada, a partir de suas escritas ortográficas. Os dados referentes às análises das produções textuais serão apresentados adiante, onde cada variável será discutida separadamente.

O quadro classificatório contendo todos os erros das produções textuais analisadas consta no apêndice I.

4.1 TIPO DE ESCOLA

Corroborando com os estudos de Silva e Miranda (2022), Miranda e Matzenauer (2010), Miranda (2009) e Suehiro (2006), mencionados na seção anterior, e considerando o total dos dados aqui analisados, as crianças da escola particular apresentaram menos erros do que as crianças da escola pública. Conforme gráfico a seguir:

Gráfico 1 – Erros ortográficos: escola particular *versus* escola pública



Fonte: Autora.

Uma leitura comparativa entre as escolas mostra que mais de três quartos dos erros estão concentrados em textos da Escola Pública. No entanto, tal resultado pode estar associado à produção de textos mais longos pelos aprendizes da escola

pública, o que gerou um maior campo de investigação sobre o conhecimento linguístico deles.

Cabe destacar que, em uma apresentação breve sobre os dados gerais do estrato que os textos aqui analisados compõem, Miranda (2019b) aponta que, do ponto de vista da quantidade, as diferenças entre ambas as escolas são significativas, contudo, no que diz respeito à qualidade do erro, há mais similaridade do que diferenças, com base no levantamento já realizado por Miranda (2012; 2013).

Segundo o estudo de Silva e Miranda (2022), as crianças da escola pública somente alcançam o patamar de escrita das crianças da escola particular no segundo ano, evidenciando uma defasagem entre os dois grupos. Dessa forma, elas supõem que há realmente um decréscimo dos erros à medida que avançam as séries, da segunda para a quarta, na escola pública, e da primeira para a quarta, na particular.

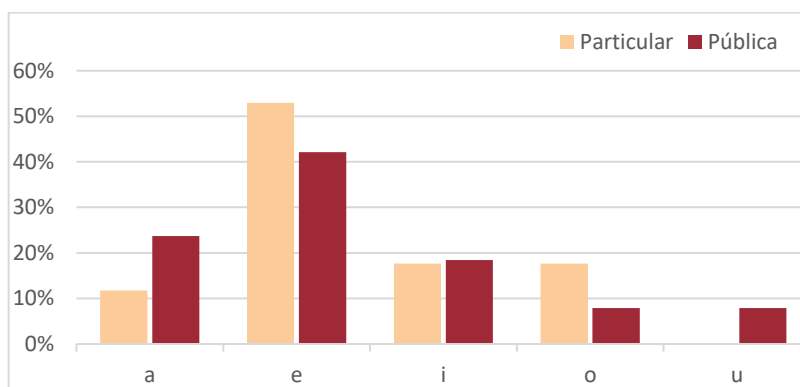
Essa discrepância pode indicar mais experiências simbólico-cognitivas, denominada por Vygotsky de pré-história da escrita, de um grupo em detrimento do outro, favorecendo a ocorrência de menos segmentações não-convencionais. Todavia, são necessários outros tipos de análises, como a socioeconômica, para saber se essa variável incide na quantidade de erros desses aprendizes.

As outras variáveis mostrarão que nem sempre os alunos da escola pública cometem mais erros ortográficos do que os alunos da escola particular, por isso, a necessidade de incluir o maior número de variáveis para uma análise mais completa e eficaz em pesquisas sobre os erros ortográficos na escrita infantil. Ademais, isso evidencia a necessidade de mais pesquisas sobre o tema, enxergando os aprendizes como indivíduos ímpares que requerem atenção e direcionamento no processo de aquisição da escrita.

4.2 VOGAL-ALVO

No que tange a vogais envolvidas⁶, obteve-se os seguintes resultados:

⁶ Ressalta-se que a análise dos erros se deu com base na letra e não nos fonemas vocálicos.

Gráfico 2 – Erros ortográficos: vogal-alvo *versus* tipo de escola⁷

Fonte: Autora.

No gráfico 2, constata-se que as vogais ‘e’, ‘i’ e ‘a’ foram as que os aprendizes mostraram maiores dificuldades, destacando-se aqui as escolas particulares, destoando do totalizador no Gráfico 1. No estudo de Silva e Miranda (2022), 58% e 38% dos erros encontrados incidiram sobre a grafia das vogais altas ‘i’ e ‘u’, na escola particular e pública, respectivamente. Quanto às grafias das vogais médias, os índices foram de 21% e 38%, no estudo mencionado. Já a vogal baixa ‘a’, na escola particular, teve o índice de erros de 3%, enquanto, na escola pública, não foi registrado nenhum erro na grafia dessa vogal. Ainda que os percentuais entre as escolas sejam diversos, as autoras puderam “constatar uma estabilidade nas grafias da vogal baixa em ambas e, se comparados os índices das escolas em relação às médias e às altas, vemos um predomínio de erro envolvendo as vogais altas na escola particular e as médias na pública” (SILVA; MIRANDA, 2022, p. 3).

Neste estudo, a vogal ‘a’ teve um percentual de 22%, sendo a maioria dos erros de natureza fonológica e sobre as sílabas do tipo CV e V. A estabilidade, por outro lado, se deu na vogal ‘u’, na escola particular, cuja menor incidência de erros também envolveu essa mesma vogal em ambas as escolas.

No que diz respeito aos erros sobre a troca de uma vogal alta por uma vogal média, Silva e Miranda (2022, p. 4) inferem

que a existência de variação na fala, em contexto de pretônica, sem que haja regra ortográfica para determinar o uso dos grafemas relacionados às vogais altas e médias, assim como a presença de regra contextual reguladora da grafia das átonas finais estariam motivando o erro por conta de uma analogia estabelecida pelo aprendiz entre aquilo que se observa nas posições átonas e a grafia das vogais tônicas, produzindo erros por supergeneralização. O aspecto a ser observado, em se considerando o foco

⁷ Não foram contabilizadas semivogais nem os ditongos/dígrafos.

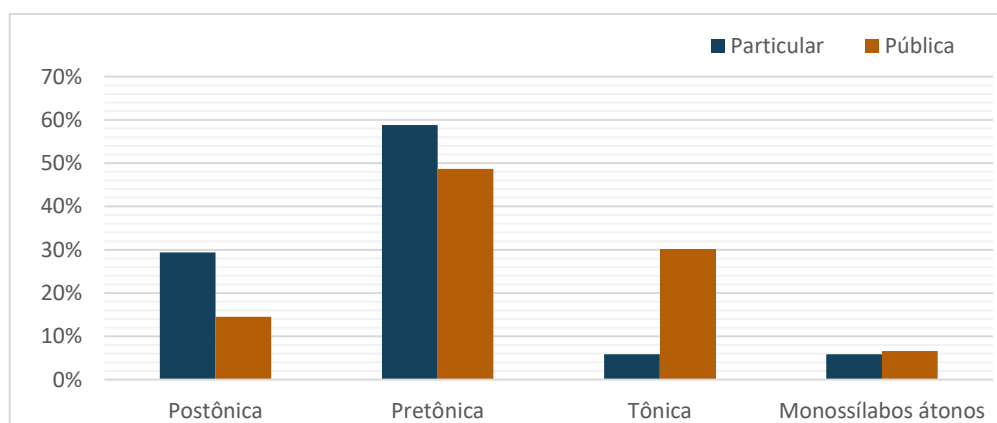
nos dados híbridos, é a presença de um fenômeno fonológico, que poderia estar conduzindo a hipótese da criança, e a presença/ausência de regra ortográfica contextual relativamente ao registro das vogais

Na análise de Castelo e Freitas (2006), sobre o português como língua estrangeira, os erros mais frequentes foram: [a] → [i], [i] → [a] (com 8% e 7%, respetivamente, do total de erros; alterações de altura e de ponto de articulação de vogal), [o] → [u], [u] → [o] (com 7% e 8%, respetivamente, do total de erros; alterações apenas de altura de vogal). Por outro lado, ao observarem apenas os erros que apresentam, pelo menos, 8 ocorrências, obtiveram um conjunto de casos que equivale ao total de 67% dos erros segmentais identificados.

4.3 TONICIDADE

Neste trabalho, a variável tonicidade foi formulada com o objetivo de verificar se há influência da posição (pretônica, tônica, postônica e monossílabos átonos) na aquisição das vogais orais. O Gráfico 3 apresenta o seguinte:

Gráfico 3 – Erros ortográficos: tonicidade *versus* tipo de escola



Fonte: Autora.

O estudo de Miranda (2006) aponta que a criança pode apresentar uma escrita motivada pela fonética, cometendo erros que envolvem, sobretudo, as posições de vogais átonas em palavras da língua, assim como acontece neste estudo. O gráfico acima mostra que, de modo geral, a maior quantidade de erros envolveu a sílaba pretônica (51%), seguida pela tônica (26%). Sendo que, na

primeira, o maior índice de erros (orto)gráficos foi na grafia de <e> e <u>, cujos percentuais foram de 68% e 67%, respectivamente.

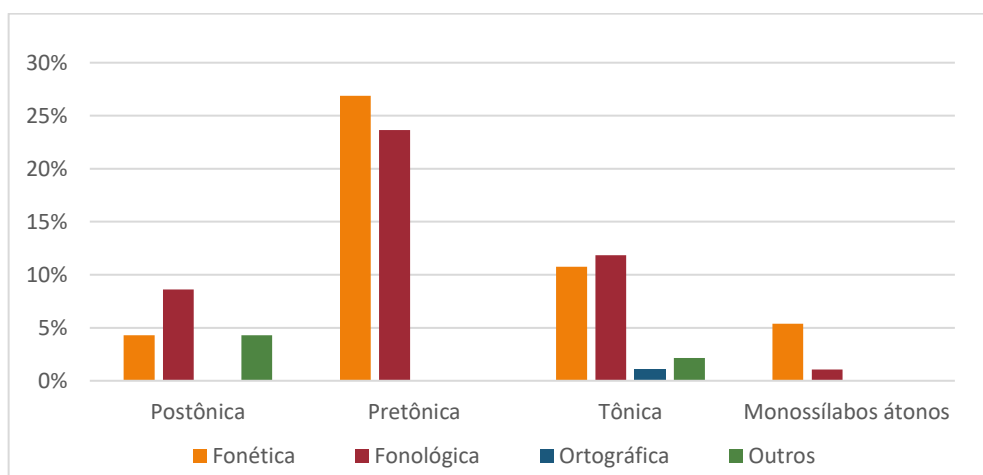
Aqui, novamente, destacam-se os erros cometidos por estudantes da escola particular nas posições pretônica e postônica, que sobressaíram aos erros cometidos pelos aprendizes da escola pública, sendo que a porcentagem dos monossílabos átonos foi praticamente idêntica em ambas as escolas (6% e 7% respectivamente).

No estudo de Miranda e Pachalski (2020), a posição pretônica também foi a que mais provocou dúvidas às crianças, concentrando maior índice de erros tanto na grafia de <e> quanto na grafia de <o>, com percentuais praticamente idênticos (48% e 49% respectivamente). O que se diferenciam são as posições postônicas, onde, na grafia de <e>, a posição final tem maior índice de erros (39%) em relação à não-final (13%), e, na grafia de <o>, observa-se o contrário: mais erros na posição não-final (40%) em relação à final (11%).

Resultados parecidos com esses, referentes à grafia das vogais átonas finais, foram discutidos por Miranda (2008), onde, a menor incidência de erros em vogal dorsal foi atribuída à presença de marcadores morfológicos, “a saber, uma vogal temática, o que lhe conferiria, segundo a autora, mais saliência e mais estabilidade em relação à vogal coronal, cujo estatuto é o de uma vogal inserida com a finalidade de ajustar a sílaba (Harris, 1991)” (MIRANDA; PACHALSKI, 2020, p. 379).

Ainda, considerando o estudo de Miranda (2006), foi feito o cruzamento da variável tonicidade e a natureza dos erros, obtendo-se os seguintes resultados:

Gráfico 4 – Erros ortográficos: tonicidade *versus* natureza dos erros



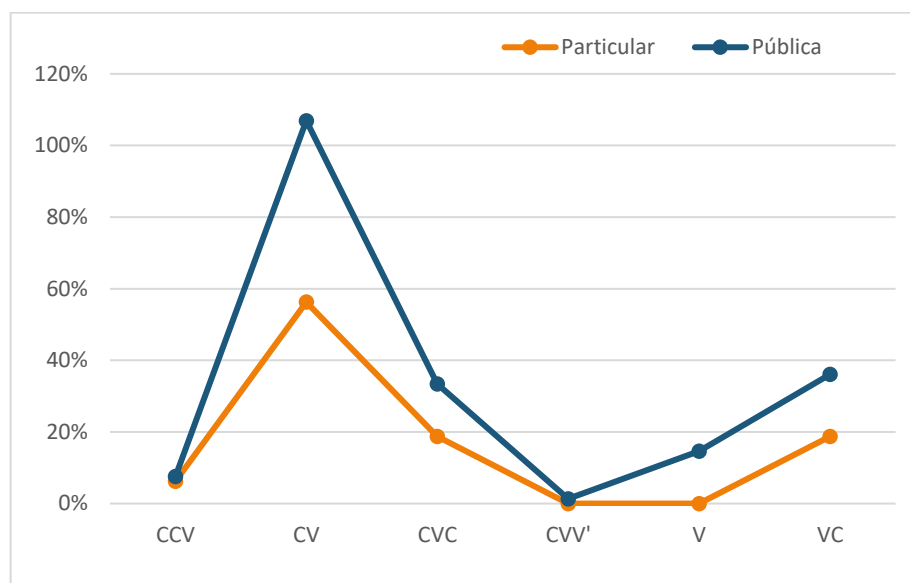
Fonte: Autora.

No gráfico 4, observa-se maior quantidade de erros de natureza fonética, com um percentual de 47%, cuja maior incidência foi em sílabas pretônica, corroborando com o que fora encontrado por Miranda (2006). Contudo, os de natureza fonológica não ficaram muito atrás, com um índice de 45%, com a maior quantidade também nas sílabas pretônicas. O fato de haver uma maior quantidade de erros de natureza fonética e fonológica é interessante nessa etapa de aprendizado, pois, pode indicar que os aprendizes estão revisitando os conhecimentos adquiridos, até então, para consolidar o que aprendera e seguir com novos processos de aprendizagem.

4.4 TIPO SILÁBICO

Vários trabalhos de aquisição da fonologia, como Teixeira (1985), Lamprecht (1986, 1990), Yavas (1988), Matzenauer-Hernandorena (1991), Fikkert (1994), Freitas (1995) e Miranda (1996) têm demonstrado que a estrutura silábica é fundamental na constatação de que a aquisição do segmento está condicionada ao padrão silábico da língua (Rangel, 2002). O objetivo maior da inclusão dessa variável, neste estudo, é verificar se o número de segmentos presentes na sílaba poderá influenciar ou não na realização da vogal-alvo.

Segundo Abaurre (1987), a sílaba CV (consoante-vogal), considerada como padrão no PB, é um dos primeiros constituintes que a criança reconhece assim que começa a dominar a escrita. No entanto, foi a que mais apresentou segmentações não-convencionais relacionadas a vogais orais na escola pública. Na escola particular, a sílaba do tipo CV teve a mesma quantidade de erros que a sílaba do tipo CVV' (consoante-vogal e glide) (vide gráfico 5).

Gráfico 5 – Erros ortográficos: tipo silábico *versus* tipo de escola

Fonte: Autora.

Nas sílabas do tipo CV, CVC e CVV', somou-se 74,32% dos erros, diferentemente do esperado na predição da sequência de aquisição dos tipos de sílabas ($V \sim CV > CVV' > CVC > CCV...$ (cf. LAMPRECHT, 1990; MIRANDA, 1996; AZAMBUJA, 1998; SAVIO, 2001; OLIVEIRA, 2002; BONILHA, 2000; MEZZOMO, 1999; RIBAS, 2002)). Além disso, destaca-se que, não foram observados erros nas sílabas do tipo CVV' e V nas produções das crianças da escola particular.

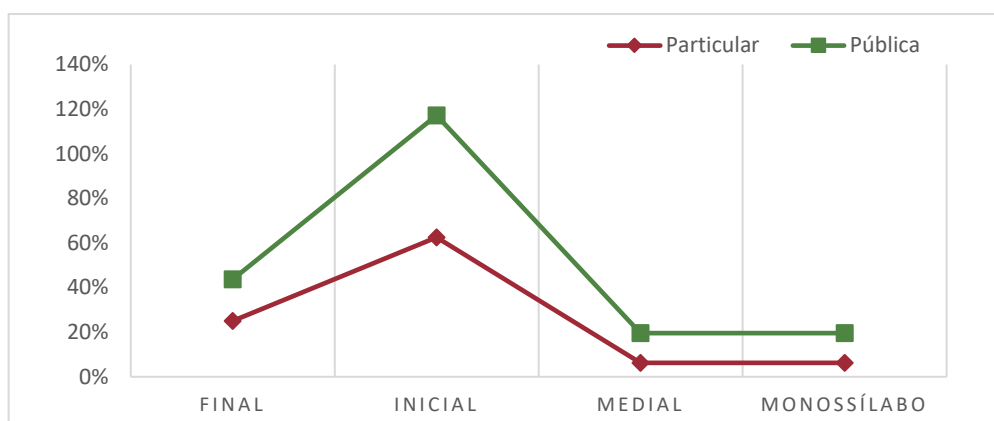
Ademais, com esse gráfico, observa-se um comportamento parecido em ambas as escolas, sendo uma possível interpretação a de que, “em sua rota desenvolvimental, crianças operam com as mesmas ferramentas cognitivas, apesar das distintas práticas de leitura e escrita a que estão submetidas em sua vida cotidiana, e produzem, por isso, o mesmo tipo de erro” (MIRANDA, 2019b, p. 45).

De igual forma, uma explicação para essa maior quantidade de erros nas sílabas do tipo CV pode ser proveniente de uma revisitação ou reestruturação do conhecimento linguístico desses aprendizes. E, considerando que as sílabas do tipo CV, CVC e CVV' foram as que apresentaram uma maior incidência de erros, coube verificar também quais as posições na palavra que os aprendizes tiveram maiores dificuldades na escrita.

4.5 POSIÇÃO NA PALAVRA

Ao analisar a variável posição na palavra, constatou-se que as posições iniciais e finais foram as que comportaram uma maior quantidade de erros, conforme gráfico 6:

Gráfico 6 – Erros ortográficos: posição na palavra *versus* tipo de escola

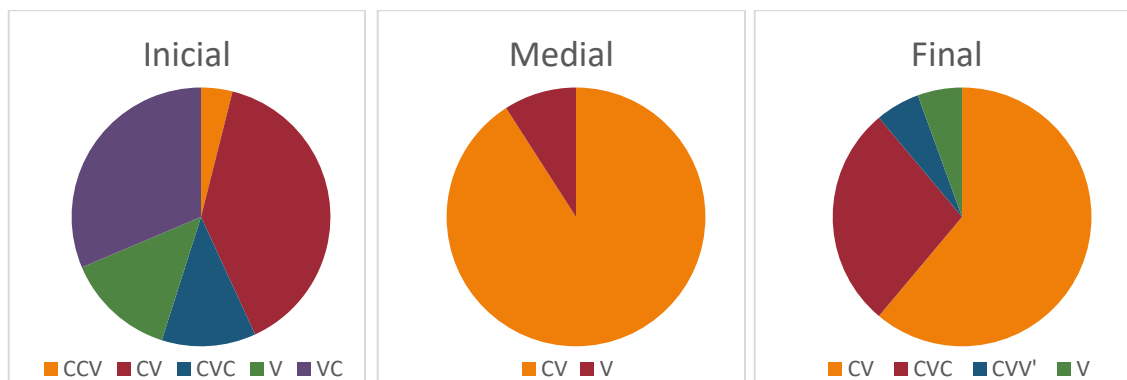


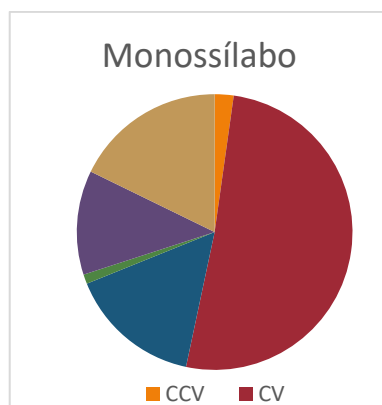
Fonte: Autora.

Considerando que fonemas em posição inicial apresentam V.O.T. (-) (SANCHES, 2003), seria esse o motivo para a maior incidência de erros nessa posição?

Com base nos dados obtidos, foi verificado também os tipos silábicos em relação à posição na palavra:

Gráfico 7 – Erros ortográficos: posição na palavra *versus* tipo silábico



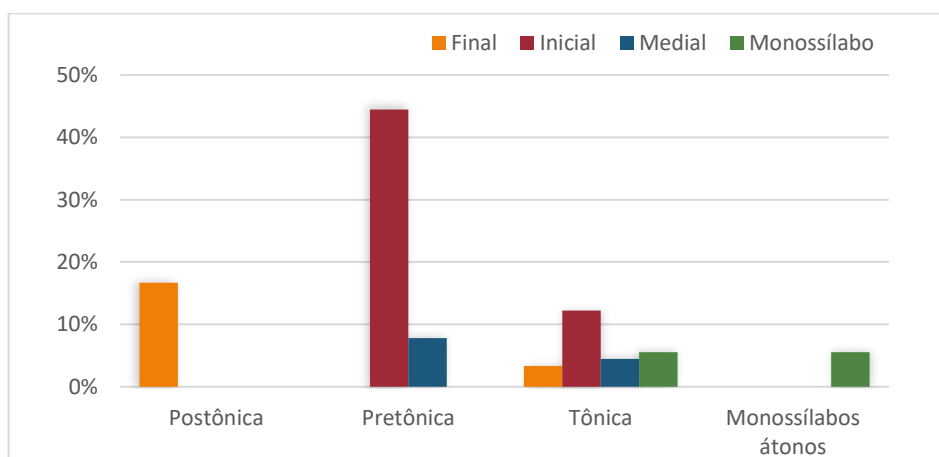


Fonte: Autora.

Na posição inicial, houve uma maior variedade de tipos silábicos permeados por erros e as sílabas do tipo CV e VC foram as com maior índice de erros, sobretudo nas sílabas pretônicas. Enquanto, na posição final, as sílabas do tipo CV e CVC foram as que computaram mais erros.

Também foram cruzadas a posição na palavra com a tonicidade. O gráfico a seguir mostra o que fora encontrado nos dados aqui analisados:

Gráfico 8 – Erros ortográficos: tonicidade *versus* posição na palavra



Fonte: Autora.

No gráfico 8, a posição inicial foi a que teve a maior quantidade de erros (57%), seguida pela posição final (20%), sendo que, na sílaba pretônica, houve a maior computação dos erros (52%). Em contrapartida, os monossílabos foram os que tiveram a menor incidência de erros.

Na literatura não foram encontrados dados a respeito de vogais considerando a variável posição na palavra, portanto, não há como comparar os

dados aqui obtidos. Isso evidencia a necessidade de mais estudos considerando essa variável.

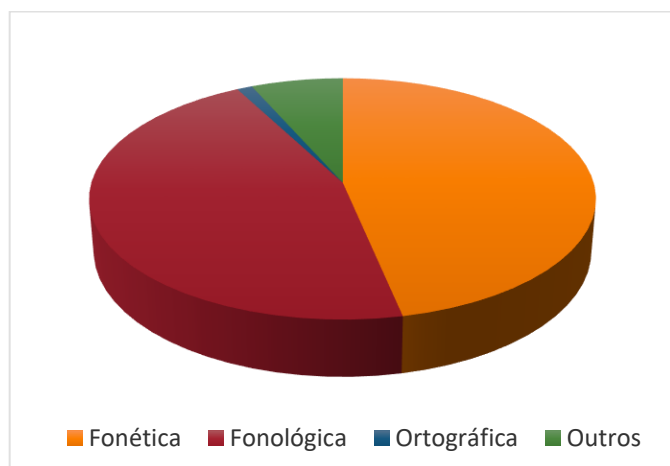
Em resumo, sobre as variáveis fonéticas, fonológicas e extralinguística, foram observados os seguintes erros:

- i) No que tange ao tipo de escola, no total, houve maior incidência de erros provenientes de aprendizes da escola pública;
- ii) Quanto ao tipo de vogal, as vogais ‘e’ e ‘a’ foram as que os aprendizes demonstraram maior dificuldade;
- iii) Em relação à tonicidade, os erros envolvendo as vogais em sílabas pretônicas se sobressaíram;
- iv) Apesar de estudos demonstrarem ser o primeiro tipo silábico a ser adquirido, as vogais em sílabas do tipo CV apresentaram maior percentual de erros;
- v) Por fim, no tocante à posição na palavra, os erros relacionados às vogais em sílabas iniciais se destacaram, no entanto, cabe destacar as sílabas finais que ficaram logo atrás.

4.6 NATUREZA DOS ERROS

Quanto à natureza dos erros, foram classificados em quatro grupos, conforme o gráfico a seguir e, juntamente a essa variável, serão abordados os tipos de erros. A escolha por essa categorização foi baseada nas propostas de Lazzarotto-Volcão (2012) e Miranda (2008), mencionadas na fundamentação teórica, as quais analisaram erros relacionados aos aspectos fonético-fonológicos e ortográficos da língua. No entanto, no *corpus* analisado, houve erros que não pertenciam a nenhuma das categorias sugeridas pelas autoras, portanto, foram classificados como ‘outros’.

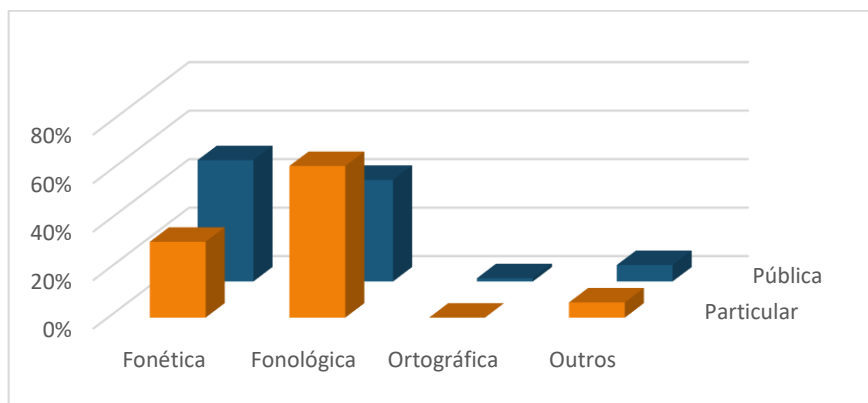
Gráfico 9 – A natureza dos erros



Fonte: Autora.

O Gráfico 9 também apresenta a quantidade dos erros cometidos pelos aprendizes, conforme as categorias de análise utilizadas. Podemos ver que a maior parte é de natureza fonética (47%), seguidos pelos erros de natureza fonológica (46%). Já os erros de natureza ortográfica, foram em quantidades menores (7%), mas, igualmente, serão discutidos. Na categoria 'outros', estão os erros relacionados ao traçado, empréstimos e estrangeirismos, não sendo considerados erros que mostram as hipóteses levantadas pelas crianças, portanto, não serão discutidos aqui.

Ao compararmos ambas as escolas, temos a quantidade de erros ortográficos relacionados a vogais orais provenientes de aprendizes da escola pública se sobressaindo na maioria dos tipos de natureza dos erros analisados nesta pesquisa, salvo os erros de natureza fonológica.

Gráfico 10 – Erros ortográficos: natureza do erro *versus* tipo de escola

Fonte: Autora.

Segundo Carraher (1986), os erros de ortografia cometidos por crianças que já possuam noções de escrita alfabética não são aleatórios, mas refletem um apego às regras alfabéticas básicas, como representar cada som por uma letra como se existisse apenas uma correspondência biunívoca entre letra e som.

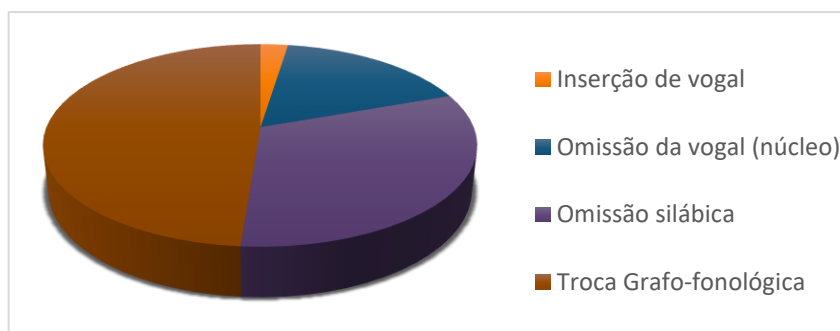
Contudo, de acordo com Cagliari (1999), Carraher (1986) e Miranda *et al.* (2005), esses erros tendem a diminuir à medida que a criança convive com a escrita e percebe a distinção entre linguagem oral e escrita; por isso, a importância de o professor trabalhar com aprendizagem da escrita e explicitar a diferença entre esses modos de linguagem.

4.6.1 Erros de Natureza Fonológica

Os erros caracterizados como de motivação fonológica são aqueles que, segundo Lazzarotto-Volcão (2012, p. 149), demonstram a dificuldade do aprendiz em “representar as unidades abstratas da fonologia, como segmentos, sílabas e palavras”. Nesta subseção, portanto, serão discutidos: os aspectos grafo-fonológicos, a omissão e a inserção de vogais.

No Gráfico 11, são apresentadas as porcentagens de erros de natureza fonológica cometidos pela criança, destacando-se as trocas grafo-fonológica. Essas trocas parecem um obstáculo nas produções textuais dessas crianças, principalmente em casos como ‘manina’ (‘menina’) (trocas de vogais núcleos), que serão exploradas adiante.

Gráfico 11 – Erros de natureza fonológica



Fonte: Autora.

4.6.1.1 As relações grafo-fonológicas

As relações grafo-fonológicas são aquelas que combinam grafema e fonema. No entanto, segundo Pestun *et al.* (2010, p. 96), “ao escrever, a criança precisa compreender que as letras, enquanto símbolos gráficos, correspondem a segmentos sonoros que não possuem significados em si mesmos”, sendo assim, pode haver dificuldade de representações gráficas e assimilações por esses aprendizes.

Nas produções textuais dessas crianças, foram encontrados 20 erros considerados grafo-fonológicos.

4.6.1.1.1 As trocas de vogais

Muitas das escolhas na grafia das vogais são consideradas erros de natureza fonética, por se tratar da substituição de um grafema por outro com a mesma correspondência fonética, sendo as principais trocas ‘e’ por ‘i’ (‘despertador’ para ‘despertador’) e ‘o’ por ‘u’ (‘nus’ para ‘nos’), e o inverso, quando há indícios de hipercorreção (‘ermão’ e ‘varreo’), onde, segundo Monteiro e Miranda (2008), alguns aprendizes generalizam as regras para explicarem seus erros ortográficos, mostrando que sabiam que há diferença entre a linguagem oral e a escrita. Contudo, as regras apreendidas por eles são aplicadas também em contextos indevidos. Ou seja, esses casos de supergeneralização podem oferecer subsídios para o professor intervir de maneira mais eficaz, pois revelam os conhecimentos que as crianças já possuem acerca da escrita ortográfica.

Há também casos de trocas de vogais relacionadas à harmonia ou harmonização vocálica, que, segundo autores como Bisol (1981), Cavaliere (2010), dentre outros, é um fenômeno linguístico no qual ocorre uma espécie de assimilação de uma vogal com outra vogal sucessiva. Ou seja, a vogal média pretônica pode adquirir um pouco da característica de sua correspondente alta da mesma zona articulatória, assim, /e/ vira [i] diante de /i/, e /o/ vira [u] diante de /u/. Exemplos comumente reportados são m[i]nino por m[e]nino e c[u]ruja por c[o]ruja (OLIVEIRA, 2017).

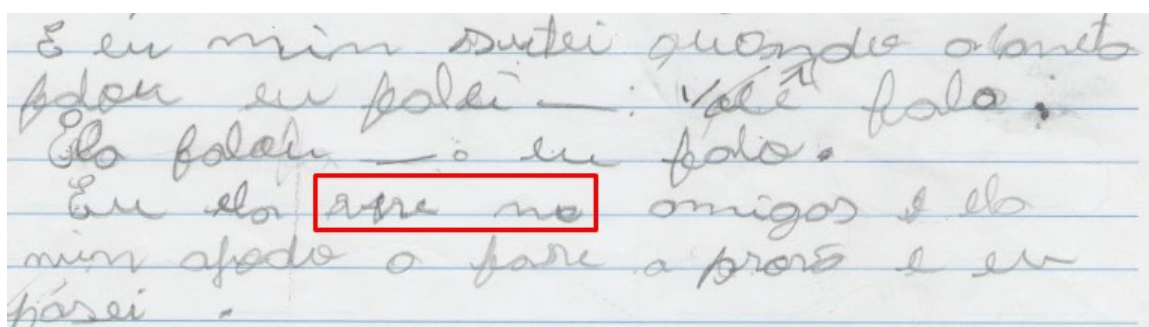
Em resumo, esse processo se define pela elevação das vogais médias pretônicas por influência de vogal alta presente na sílaba tônica seguinte. A vogal

média da sílaba pretônica se eleva, procurando estabelecer harmonia, em relação à altura articulatória, com a tônica que a sucede. Esse fenômeno possui um processo de assimilação regressiva, pois tem por gatilho uma vogal alta e por alvo as vogais médias (OLIVEIRA, 2017).

Outros dos erros envolvendo vogais são considerados de natureza ortográfica, simplesmente pelo fato do aprendiz, por vezes, não dominar a regra que envolve a grafia de determinadas palavras ('gardada' para 'guardada').

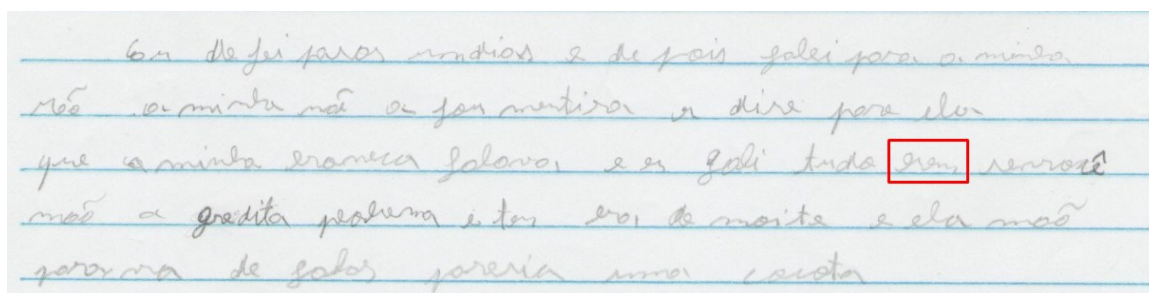
No entanto, há os casos de trocas de natureza fonológica, em que a grafia não convencional se dá pela substituição por outras vogais, conforme Figuras 5 e 6, as quais não têm relação com a variação na realização das vogais médias na fala, e foi, portanto, esse último caso que chamou atenção nas análises dessas crianças.

Figura 5 – Produção textual semidirigida: criança BA_A3



Fonte: Banco GEALE.

Figura 6 – Produção textual semidirigida: criança BA_A2.



Fonte: Banco GEALE.

No *corpus*, houve a ocorrência de 4 trocas nas vogais pretônicas, 4 nas postônicas finais, 12 nas sílabas tônicas e 4 nas átonas, sendo elas: i) <a> → <e> ou <o>; ii) <e> → <a>, <i>, <o> ou <u>; iii) <i> → <a>, <e> ou <u>; iv) <o> → <a>, <e>, <i> ou <eu>; e v) <u> → <i>. No entanto, o maior número de trocas envolveu a vogal alvo <a>.

Além disso, cabe ressaltar que apenas 3 dessas trocas grafo-fonológicas foram feitas por alunos da escola particular, das quais, somente 1 envolveu a vogal alvo <a>.

No que tange à relação entre a forma fonológica e a forma ortográfica das vogais, Miranda (2010) apresenta um alto grau de isomorfismo entre elas, sendo que

a exceção fica por conta dos grafemas vocálicos 'e' e 'o' que na fonologia se desdobram em /e/-/ɛ/ e /o/-/ɔ/. Além disso, devemos levar em conta os efeitos da neutralização e da presença nos dialetos de regras variáveis, fatos que tornam mais complexa a relação entre os sons e os grafemas (MIRANDA, 2010, p. 151).

Alguns dados encontrados nos estudos de Miranda (2009), tais como 'medo' ('mandou') e 'godí' ('grande'), são explicados pelo fato de "a criança, com o intuito de representar a vogal que foneticamente é percebida como nasalizada, lança mão de outros grafemas vocálicos para poder resolver o problema que se lhe impõe" (MIRANDA, 2009, p. 418), e elas aproximam-se de certos registros verificados na pesquisa de Campos (2011), como 'espetalho' ('espantalho') e 'toraja' ('toronja'). Pôde-se observar que os dados supracitados apresentam trocas das mesmas vogais encontradas nesta pesquisa, mas, neste caso, não envolve nasalidade, sendo a maior ocorrência de trocas em sílabas do tipo CV (13 ocorrências).

Referente à computação de erros encontrados nos textos analisados, evidencia-se que, dentre as posições átonas, a pretônica é a que mais provoca dúvidas às crianças e que, portanto, concentra maior índice de erros (orto)gráficos. Resultados concernentes à grafia das vogais átonas finais foram discutidos por Miranda (2008), cuja menor incidência de erros em vogal dorsal foi atribuída à presença de marcadores morfológicos - uma vogal temática -, o que lhe conferiria, segundo a referida autora, mais saliência e estabilidade em relação à vogal coronal, que o estatuto é o de uma vogal inserida com a finalidade de ajustar a sílaba.

Causou surpresa ter um número considerável de erros envolvendo trocas de vogais, já que a literatura aponta que não foram encontrados dados dessas trocas em aprendizes da 4ª série. E, para formular alguma hipótese a esse respeito do funcionamento cognitivo dessas crianças, seria necessário analisar produções textuais anteriores delas, a fim de verificar se essas trocas já ocorriam antes e assim são mantidas, ou se elas passaram a grafar dessa forma recentemente.

Assim, a única coisa possível inferir foi que essas crianças conseguiram resolver o problema que lhe fora imposto, mesmo que não tenham sido utilizadas

estratégias esperadas, tais como a substituição de um grafema por outro com a mesma correspondência fonética (trocas de natureza fonética). Reforçando aqui a ideia de que o caso de cada criança no processo de aquisição da escrita deve ser analisado individualmente, pois cada ser humano é único e possui suas peculiaridades.

A partir dessas observações, as seguintes questões puderam ser formuladas: a) Por que o número de trocas envolvendo vogais é consideravelmente alto? b) Por que essas crianças, especialmente diante da tarefa de grafar uma palavra bastante usual, fazem essas trocas grafo-fonológica?

De acordo com Roberto & Ramos (2018), a partir de um estudo sobre as trocas grafo-fonológicas de alunos de 8º ano do Ensino Fundamental, os desvios ortográficos podem não se referir a desvios fonológicos ou à própria complexidade do sistema alfabético do PB, mas à ausência de um trabalho de desenvolvimento efetivo da consciência fonológica com os alunos, já que relatam que se obteve significativa melhoria na ortografia dos discentes após a intervenção feita por elas.

4.6.1.2 Omissão

Os erros por omissão são aqueles cujas palavras são escritas com um menor número de letras do que deveria haver, caracterizando uma grafia incompleta. Fazem parte desse grupo a palavra “psicóloga”, escrita como “pscóloga”.

Estudos sobre aquisição da linguagem oral (LAMPRECHT *et al.*, 2004, entre outros) mostram que há uma ordem obedecida pelas crianças relativamente à aquisição do padrão silábico, sendo que as estruturas mais complexas, com coda ou *onset* complexo, são adquiridas mais tarde. E, de acordo com estudos de Miranda (2009), é muito comum, em escritas de crianças de 1ª e 2ª séries, a omissão ou substituição de letras em estruturas mais complexas, sendo que essas “estratégias utilizadas pelas crianças visam à resolução de dificuldades relativas, não só à grafia da sílaba com coda nasal, mas também à representação gráfica do encontro consonantal” (MIRANDA, 2009, p. 418). No entanto, no presente estudo, houve, em estruturas silábicas mais complexas, apenas 2 ocorrências de grafia não convencional, sendo mais encontrados erros em sílabas do tipo CV (5), V (3) e VC (9).

Quanto à relação desse tipo de erro com a tonicidade, a maior incidência foi em sílabas pretônicas (14), o que pode indicar dificuldade sobre o acento secundário.

No que tange ao tipo de omissão, foram observadas 13 ocorrências de omissão silábica (ex.: ‘sustei’, ‘amim’, ‘tou’ etc.) e 7 omissões da vogal núcleo (‘venida’, ‘el’, ‘ffnho’ etc.). Na análise de Amaral *et al.* (2011), foi detectada prevalência de omissões de parte de sílaba em relação às sílabas completas, assim como nesta pesquisa, sendo a tendência de maior ocorrência dessas omissões em sílabas acentuadas.

Os autores supracitados consideram que, possivelmente, essa prevalência de omissões de partes das sílabas em relação às omissões de sílabas completas seja por causa da ênfase posta nesse constituinte pelas práticas de letramento desenvolvidas em contexto escolar durante as atividades de alfabetização, o que pode aguçar a sensibilidade dos aprendizes, fazendo com que eles tentem registrá-lo de algum modo em sua escrita com pelo menos um grafema.

Ou seja, essas práticas podem contribuir para a construção de representações sobre a sílaba enquanto unidade da língua – já que as crianças tendem a omiti-la significativamente menos do que omitem suas partes (Amaral *et al.*, 2011).

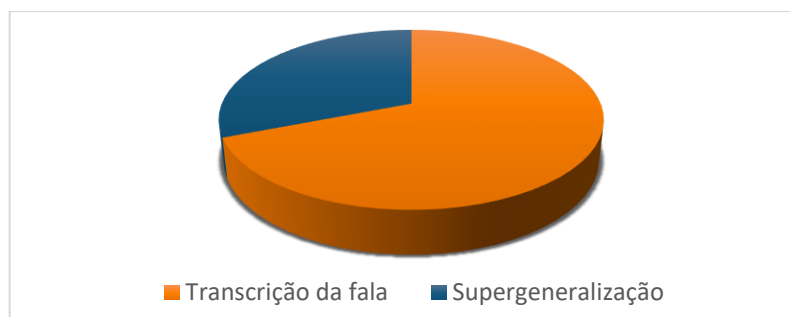
Por fim, alguns casos de omissões podem ter sido causados por uma espécie de confusão que a criança faz entre o ‘som’ que a letra escreve e o ‘nome’ da letra. Por exemplo, na palavra ‘el’ (ele), escrita sem a vogal ‘e’, já que a criança pode considerar que, se escreveu a letra ‘l’, ela já contém o ‘e’, em razão do próprio nome dela: ‘ele’.

4.6.2 Erros de Natureza Fonética

Os erros motivados pela fonética são aqueles que o aprendiz escreve a palavra tal qual é produzida na fala. E, conforme Cagliari (2012, p. 80), “o fato de a criança identificar a escrita ortográfica com sua fala, mesmo quando ela não fala no dialeto padrão, é muito importante para o professor mostrar a ela que a escrita é de todos, sem distinção”.

Os tipos de erros encontrados de natureza fonética foram: generalização ou hipercorreção e transcrição da fala, conforme gráfico a seguir:

Gráfico 12 – Erros de natureza fonética



Fonte: Autora.

4.6.2.1 *Transcrição da fala*

Uma análise feita por Nobile & Barrera (2009) dos erros ortográficos em alunos do ensino público fundamental aponta que a maior ocorrência entre os erros foi aquela referente à transcrição da fala, tanto no primeiro ciclo como no ciclo II, confrontando aquilo apresentado por Zorzi (1998), onde inferiu, a partir das suas análises, uma diminuição desse tipo de erro conforme o aumento do nível de escolarização.

Nas análises de Reis & Tenani (2011), também houve casos de transcrição da fala em quantidade inferior aos de generalização ou hipercorreção, o que reforça que, em cada turma, as questões referentes ao ensino da ortografia devem ser trabalhadas de acordo com cada perfil encontrado, por isso, a importância da análise da escrita infantil.

No entanto, neste estudo, foi observada uma maior quantidade de erros relacionados à transcrição da fala, sendo elas trocas de 'o' por 'u' e 'e' por 'i', por exemplo, em 'cuchichando' ('cochichando') e 'dispertador' ('despertador'), 'futibol' ('futebol'), respectivamente, que, apesar de serem pautados por uma questão de irregularidade ortográfica, há também apoio na oralidade.

Segundo Reis & Tenani (2011), uma possível explicação para as trocas referentes à transcrição de fala é a relação que as grafias não convencionais mantêm com as características da convenção ortográfica, pois há na nossa língua a representação de um mesmo som em diferentes contextos em que o alicamento é praticamente categórico, ex.: 'destruir' e 'distinto', 'normal' e 'mingau'.

4.6.2.2 Supergeneralização

O fenômeno de supergeneralização ocorre quando a criança se depara com o código escrito e percebe que as letras nem sempre apresentam uma relação direta com a forma como são pronunciadas (ou seja, um ‘i’ falado nem sempre será um ‘i’ na escrita), então, além de corrigir seus erros ortográficos iniciais, elas passam a corrigir suas produções escritas a partir das generalizações de regras ou das formas conhecidas por ela (BOHN; SOUZA, 2017).

Segundo Monteiro (2008), esses erros estão relacionados à fonética e à fonologia da língua e ocorrem pelo fato de algumas crianças ainda não observarem irregularidades presentes no sistema. No entanto, Menn e Stel Gammon (1997) afirmam que os casos de hipercorreção demonstram um estágio inicial da aprendizagem das regras, pois a criança as utiliza, ainda que em contextos aos quais não se aplica. O que demonstra o fato de que a criança está fazendo deduções e levantando hipóteses sobre o funcionamento da linguagem escrita.

No *corpus* analisado, houve maior incidência desse tipo de erro em sílabas pretônicas (8) e do tipo CVC (5), corroborando com Miranda (2010), que aponta que as posições pretônicas são mais passíveis de erros, podendo ser justificado

primeiro pelo fato de a vogal média dessa posição apresentar alternância com as altas; segundo porque sua grafia envolve, na maior parte das vezes, uso de regra ortográfica arbitrária, isto é, um tipo de escolha que não pode ser prevista contextualmente pelo usuário da língua (MIRANDA, 2010, p. 153).

Ademais, cabe ressaltar que nenhum desses erros foram produzidos por alunos de escola particular. O que parece demonstrar que esses alunos têm maior facilidade para distinguir o oral da escrita.

Segundo Reis e Tenani (2011, p. 60), as supergeneralizações demonstram “a capacidade de o escrevente perceber a realização variável das vogais na fala, bem como da heterogeneidade da ortografia quanto aos critérios utilizados ao serem fixadas as formas únicas para as palavras”.

4.6.3 Erros de Natureza Ortográfica

Segundo Morais (2007, p. 17),

as propriedades do objeto “norma ortográfica” operam respeitando aquelas já definidas pelo objeto “sistema de escrita alfabética”. Assim, a partir das combinações de letras que este último permite e dos valores sonoros que as letras nele assumem, a norma ortográfica cria outras propriedades ou restrições. Às vezes, como veremos, elas são pautadas por regras. Noutros casos, a norma estabelece formas únicas autorizadas, que o usuário terá que memorizar, sem ter como se guiar por uma regra.

O autor divide o sistema ortográfico do português em duas grandes categorias: uma que compreende as relações entre grafemas e fonemas e outra que remete a relações irregulares do sistema gráfico. E ao falar de regularidades e irregularidades, quer dizer as relações previsíveis (regras) e aquelas que não são passíveis de regras (LAZZAROTTO-VOLCÃO, 2012).

Neste estudo, todos os erros de natureza ortográfica que envolviam vogais orais foram de regularidade contextual. Teve apenas 1 relacionado a irregularidade, mas envolvia vogal nasal.

4.6.3.1 *Regularidades*

Quanto à categoria de relações regulares, Morais (2007) propõe dividi-las em três grupos: regularidades diretas, em que determinadas sonoridades são sempre representadas pelo mesmo grafema e vice-versa; regularidade contextual, onde o contexto determina qual representação será utilizada; e a regularidade morfológica, aqui entram as questões relacionadas ao funcionamento da morfologia da língua.

Segundo Miranda (2010), os erros relacionados à regularidade contextual ocorrem com bastante frequência e, conforme seus estudos e análises, está presente em todas as séries que compõem o ciclo I do Ensino Fundamental, fazendo parte do processo de aquisição da escrita.

Para os casos de regularidade morfológica-gramatical, Morais (2007, p. 23) aponta que as “regras de nossa ortografia exigem que os aprendizes analisem unidades maiores (morfemas) no interior das palavras, prestando atenção a características gramaticais das mesmas palavras”, assim, como se trata de muitas

assimilações a serem feitas, podendo ser trabalhadas ao longo de todo o ensino fundamental (MORAIS, 2007), é comum que ocorram erros tais quais os apresentados nesta pesquisa, pois envolve também questões de formação de palavras e etimologia.

No entanto, sobre os erros de regularidade morfológica-gramatical envolvendo verbos, o autor defende a ideia de que esses precisam ser sistematicamente estudados nos anos iniciais, por pela grande incidência nos textos produzidos pelos alunos. Nesta pesquisa, foi o único erro envolvendo regularidade, havendo apenas 1 caso, onde a criança escreveu 'fiquemos' → 'ficamos'.

E, por se tratar de erros envolvendo regularidades, ou seja, questões envolvendo regras, quanto mais cedo começar a trabalhar isso com os aprendizes, melhor para eles e para o desenvolvimento da escrita.

Em síntese, houve similar incidência de erros de natureza fonética (47%) e fonológica (46%). Entre os erros de natureza fonológica, se destacaram as trocas grafo-fonológicas e a omissão, sejam elas da vogal núcleo ou silábica. No que se refere aos erros de natureza fonética, foram separados em *supergeneralização* e *transcrição da fala*, sendo que neste foi observado quase dois terços de erros em relação àquele. Finalmente, sobre os erros de natureza ortográfica, houve apenas 1 caso de regularidade morfológica.

5 CONCLUSÃO

Como se pôde verificar, já nessa etapa do aprendizado, as crianças dão indícios de que possuem grande conhecimento sobre o funcionamento da linguagem, no entanto, parecem revisitar aquilo já construído para prosseguirem com as etapas seguintes do processo de aprendizagem.

Considerando, especificamente, a pergunta de pesquisa que este trabalho se propôs a responder: O que revelam os erros de grafia das vogais orais realizados por aprendizes da 4ª série do ensino fundamental? Este estudo teve como objetivo geral analisar a representação gráfica de vogais orais de estudantes da 4ª série e, conseqüentemente, bem como, objetivos específicos que visavam verificar o efeito das variáveis fonéticas no *corpus* (tonicidade e altura); delinear a variável fonológica tipo silábico e posição na palavra, comparar as variáveis fonético-fonológicas, considerando o tipo de escola (pública ou privada) dos aprendizes, assim como, descrever quantitativa e qualitativamente os erros ortográficos relacionados às vogais orais.

Os resultados destacaram que, no tocante ao efeito das variáveis fonética no *corpus*, as vogais orais em posição pretônica foram as mais favoráveis aos erros ortográficos, assim como as vogais médias e altas, demonstrando que a altura da vogal também pode ser um dificultador para os aprendizes.

No que se refere às variáveis fonológicas, apesar de os estudos a respeito da aquisição das sílabas apontarem que, na ordem de aquisição, a sílaba do tipo CV é a primeira a ser adquirida, juntamente com a sílaba do tipo V, os dados deste estudo demonstraram que este foi o tipo silábico que mais suscitou dúvidas nos aprendizes, sobretudo na posição inicial e final. O que pode ser proveniente de uma revisitação do seu conhecimento linguístico, como apontado anteriormente.

Os dados em geral revelaram que as crianças da escola particular, apresentaram menos erros do que as crianças da escola pública. No entanto, os textos dos aprendizes da escola particular eram menores e menos elaborados do que os textos dos estudantes da escola pública, o que pode não ter refletido realmente sobre o conhecimento linguísticos deles.

Por fim, sobre a natureza dos erros, verificou-se maior incidência de erros de natureza fonética e fonológica, ambos com percentuais quase idênticos. Apesar de se esperar que, nessa etapa do aprendizado, já estejam superadas as dificuldades

de natureza fonético-fonológica, cabendo, então, serem trabalhadas aquelas de natureza ortográfica.

Os resultados da pesquisa vão de encontro com a ideia de Ferreiro e Teberosky (1999), a qual, a criança é ativa no processo de aquisição da escrita e faz do texto, produzido de forma semiespontânea, neste caso, um local de experimentação para suas hipóteses. A decisão sobre qual vogal usar nas palavras não envolve apenas um tipo de processo para a criança e suas escolhas não são aleatórias. Essas decisões são sempre o resultado de processos complexos, que envolvem, geralmente, mais do que apenas uma motivação.

Assim, este trabalho, teve também o propósito de chamar a atenção para a complexidade da aquisição da escrita e, ainda, para quão importante é desenvolver estudos com dados de crianças da educação infantil, afinal, a partir disso que poderão ser planejadas práticas pedagógicas para auxiliar os aprendizes na superação de dificuldades que surgem ao longo do processo de aprendizagem.

Pensando nisso, outras variáveis podem ser relevantes para a descrição e a explicação dos erros envolvendo vogais orais, sendo elas: a posição silábica da vogal oral grafada de forma não convencional na palavra (inicial, medial e final), analisada neste estudo, mas pouquíssimo discutida nas pesquisas e o método de alfabetização predominante a que as crianças foram submetidas no processo de aquisição da escrita. Essas variáveis, cujo efeito ainda precisa ser avaliado, podem suscitar novos estudos e discussões acerca da grafia das vogais orais na aquisição da escrita.

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, M. B. M. Dados da escrita inicial: indícios de construção da hierarquia de constituintes silábicos? *In*: MATZENAUER, C. L. B. (org.). **Aquisição de língua materna e de língua estrangeira**. Pelotas: EDUCAT, 2001. p. 63-85.
- ABAURRE, M. B. O que revelam os textos espontâneos sobre a representação que faz a criança do objeto escrito? **Anais do GEL**, 1987.
- AMARAL, A. S. *et al.* Omissão de grafemas e características da sílaba na escrita infantil. **Revista CEFAC**, v. 13, p. 846-855, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rcefac/a/6xm9gX8TNMHtWvZVn7NYH8j/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 31 mar. 2023.
- AZAMBUJA, E. J. M. **A aquisição das líquidas laterais do português**: um estudo transversal. 1998. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.
- BISOL, L. C. A sílaba e seus constituintes. *In*: NEVES, M. H. M (org.). **Gramática do português falado**. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 1999. p. 701-742. (volume 7).
- BONILHA, G. F. G. **Aquisição dos ditongos orais crescentes**: uma análise à luz da teoria da otimidade. 2000. Dissertação (Mestrado em Letras) - Faculdade de Letras, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2000.
- BOSCH, A. R. K. Syllable-internal Structure. *In*: VAN OOSTENDORP, Marc; COLIN J. Ewen; HUME, Elizabeth; RICE, Keren (ed.). **The Blackwell Companion to Phonology**. S.l.: Blackwell Publishing, 2011. p. 123-137
- CAGLIARI, L. C. Ortografia na vida e na escola. *In*: MASSINI – CAGLIARI, G. e CAGLIARI, L. C.. **Diante das letras**: a escrita na alfabetização. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999. p. 61-95.
- CAGLIARI, L. C. Algumas questões de Linguística na alfabetização. **Revista Univesp**, São Paulo, p. 72-83, 2012.
- CAMPOS, P. B. B.; TENANI, L.; BERTI, L. As grafias não convencionais da coda silábica nasal: análise de dados de EJA. **Alfa**, São Paulo, v. 56, n. 2, p. 673-704, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/alfa/a/HS7c6LKPhGGXsD68pVFHH6L/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 mar 2022.
- CÂMARA JR., J. M. **Problemas de linguística descritiva**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1969.
- CARRAHER, T. **Explorações sobre o desenvolvimento da ortografia do Português**. Isto se aprende com o Ciclo Básico. Projeto Ipê. Secretaria da Educação. São Paulo: SE/CENP, 1986.

CASTELO, A., R. S.; FREITAS, M. J. O uso de vogais ortográficas por aprendentes de português como língua estrangeira: unidade na diversidade. *In*: Barbara HLIBOWICKA-WĘGLARZ, B., WIŚNIEWSKA, J., JABŁONKA, E. (org.). **Língua Portuguesa: Unidade na diversidade**. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marie Curie-Skłodowskiej, 2016. p.181-194. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.2/12011>. Acesso em 26 maio 2023.

CLEMENTS, G. N. The role of the sonority cycle in core syllabification. *In*: KINGSTON, J.; BECKMAN, M. E. (ed.). **Papers in laboratory phonology**, Cambridge, p. 283-333, 1990.

COSTA, J.; FREITAS, M. J. Sobre a representação das vogais nasais em Português Europeu: evidência dos dados da aquisição. *In*: MATZENAUER, C. L. B. (org.). **Aquisição de língua materna e de língua estrangeira**. Pelotas: EDUCAT, 2001. p. 87-109.

CUNHA, A. P. N. da; MIRANDA, A. R. M. A hipo e a hipersegmentação nos dados de aquisição de escrita: a influência da prosódia. **ALFA: Revista de Linguística**, São Paulo, v. 53, n. 1, 2009. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/1681>. Acesso em: 24 mar. 2023.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem escrita e alfabetização**. 1. ed., 1. reimp. São Paulo: Contexto, 2016.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999 [1979]. 300p.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. 24. ed. São Paulo: Autores Associados, 2001.

FREITAS, Maria João *et al.* Efeitos prosódicos e efeitos de frequência no desenvolvimento silábico em Português Europeu. **XX Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística**. Textos Seleccionados, p. 397-412, 2006.

HIGOUNET, Charles. **História concisa da escrita**. 3. ed. Tradução da 10. ed. corrigida. São Paulo: Parábola, 2003.

KATO, M. A. **No mundo da escrita**. Uma perspectiva psicolingüística. São Paulo: Ática, 1986.

KRIPKA, R. M. L. *et al.* Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. **Revista de investigaciones UNAD**, Bogotá, Colombia, v. 14, n. 2, p. 55-73, jul/dez. 2015. Disponível em: <http://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/revista-de-investigaciones-unad/article/viewFile/1455/1771>. Acesso em: 22 ago. 2019.

LAMPRECHT, R. *et al.* **Aquisição fonológica do português**. Perfil de desenvolvimento e subsídios para a terapia. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LAMPRECHT, R. R. **Perfil da aquisição normal da fonologia do português: descrição longitudinal de 12 crianças; 2: 9 a 5: 5**. 1990. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1990.

LAZZAROTTO-VOLCÃO, C. Um novo olhar sobre o ensino da ortografia. *In*: IRALA, V. B.; SILVA, S. (org.). **Ensino na área de linguagem**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012. p. 139-156.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da metodologia científica**. 8 ed. São Paulo, SP: Atlas, 2017.

MATEUS, M. H.; ANDRADE, E. **The phonology of Portuguese**. Oxford: Oxford University Press, 2000. p. x+162.

MATZENAUER, C. L. B. A construção da fonologia no processo de aquisição da língua. *In*: MATZENAUER, C. L. B. (org.). **Aquisição de língua materna e de língua estrangeira**. Pelotas: EDUCAT, 2001. p. 15-40.

MEZZOMO, C. L. **Aquisição dos fonemas na posição de coda medial, do português brasileiro, em crianças com desenvolvimento fonológico normal**. 1999. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

MIRANDA, A. R. M.; MATZENAUER, C. L. B. Aquisição da fala e da escrita: relações com a fonologia. **Cadernos de Educação**, Pelotas, RS, v. 35, p. 359-405, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1626>. Acesso em: 26 jan. 2022.

MIRANDA, A. R. M. Aquisição da escrita: as pesquisas do GEALE. *In*: MIRANDA, A. R. M.; CUNHA, A. P. N.; DONICHT, G. (org.). **Estudos sobre aquisição da linguagem escrita**. 2. ed. Pelotas: Editora da UFPel, 2019b. p. 15-50. [recurso eletrônico]. Disponível em: <https://repositorio.ufpel.edu.br/handle/prefix/4391?show=full>. Acesso em: 29 ago. 2023.

MIRANDA, A. R. M. A aquisição ortográfica das vogais do português: relações com a fonologia e a morfologia. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras - UFSM**, Santa Maria, n. 36, p. 151-168, dez. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11971/7385>. Acesso em: 21 ago. 2019.

MIRANDA, A. R. M. A grafia de estruturas silábicas complexas na escrita de crianças. *In*: PINHO, Sheila Zambello de (org.). **Formação de Educadores: o papel do educador e sua formação**. 1. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2009. p. 409-426.

MIRANDA, A. R. M. As sílabas complexas: fonologia e aquisição da linguagem oral e escrita. **Fórum Linguístico**, v. 16, n. 2, p. 3825-3848, 2019a. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2019v16n2p3825>. Acesso em: 10 mar. 2022.

MIRANDA, A. R. M. Um estudo sobre o erro ortográfico. *In: Otilia Lizete Heining, Cátia de Azevedo Fronza. (org.).* **Diálogos entre linguística e educação**. 1 ed. Blumenau: EDIFURB, 2010. p. 141-162. (Volume 1).

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

MIRANDA, A. R. M. **BATALE**: Banco de Textos de Aquisição da Linguagem Escrita. Pelotas: Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2001.

MIRANDA, A. R. M. Evidências acústicas sobre a fixação do parâmetro da coda no português brasileiro. *In: MATZENAUER, C. L. B. (org.).* **Aquisição de língua materna e de língua estrangeira**. Pelotas: EDUCAT, 2001. p. 145-158.

MONTEIRO, C. R.; MIRANDA, A. R. Aquisição ortográfica e fonologia das vogais: uma contribuição para a intervenção pedagógica. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação–FaAE/UFPel**, p. 1-5, 2008. Disponível em: https://www2.ufpel.edu.br/cic/2008/cd/pages/pdf/CH/CH_00812.pdf. Acesso em: 23 mar. 2023.

MONTEIRO, C. R. **Sistema vocálico do português brasileiro**: ortografia e fonologia na escrita infantil. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2014.

MORAIS, A. G. A norma ortográfica do português: O que é? Para que serve? Como está organizada?. *In: SILVA, Alexsandro da; MORAIS, Artur Gomes de; MELO, Katia Leal Reis de (org.).* **Ortografia na sala de aula**. 1.ed, 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 11-27 [ebook].

MORAIS, A. G. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isto tem para a alfabetização? *In: MORAIS, A.; ALBUQUERQUE, E.; LEAL, T.* **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 29-45.

OLIVEIRA, C. C. **Aquisição das fricativas /f/, /v/, /s/ e /z/ do português brasileiro**. 2002. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

OLIVEIRA, C. S. 2017. **Aquisição da escrita**: as vogais médias altas e sua relação com fenômenos de produção oral. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Centro de Letras e Comunicação, Universidade Federal de Pelotas, 2017.

PACHALSKI, LISSA; MIRANDA, A. R. M. A metátese na aquisição da escrita: regularidades e possíveis motivações. *In: XXV Congresso de Iniciação Científica da UFPel*. 2016. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/geale/files/2016/05/CIC-2016_Lissa-Pachalski_versao-oficial.pdf. Acesso em: 27 mar. 2023.

PATTO, M. H. S. A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. In: PATTO, M. H. S. **Introdução à Psicologia Escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p. 281-296.

RANGEL, G. A. **Aquisição do sistema vocálico do português brasileiro**. 2002. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2002.

REIS, M. C.; TENANI, L. E. **Registros da heterogeneidade da escrita**: um olhar para as grafias não convencionais de vogais pretônicas. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. (Coleção PROPG Digital - UNESP).

RIBAS, L. P. **Aquisição do onset complexo no português brasileiro**. 2002. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

RIBAS, L. P. *Onset* complexo: características da aquisição. **Letras de Hoje**. Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 23-31, jun/2003. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/fale/article/download/14086/9342>. Acesso em: 19 maio 2023.

RIBEIRO, A. C. **Conversa à beira do tempo**. Porto Alegre: Sulina, 1967.

SANCHES, A. P. **Análise espectrográfica da fala de crianças com trocas grafêmicas nos plosivos surdos e sonoros**. 2003. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Maringá, 2003.

SANTOS, R. **Aquisição de grupos consonânticos e seu impacto nos desempenhos escritos no Ciclo do Ensino Básico**. 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2013.

SAVIO, C. B. **Aquisição das fricativas /s/ e /z/ do Português Brasileiro**. 2001. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

SEARA, I. C.; NUNES, V. G.; LAZZAROTTO-VOLCÃO, C. **Fonética e fonologia do português brasileiro**: 2º período. Florianópolis, SC: LLV/CCE/UFSC, 2011.

SELKIRK, E. The syllable. In: HULST, H.; SMITH, N. (org.). **The structure of phonological representations**. Dordrecht: Foris, v. 2, p. 337-379, 1982.

SILVA, S. S.; MIRANDA, A. R. M. Os erros híbridos na grafia das vogais tônicas. XXIV ENPÓS - Encontro de Pós-Graduação. 2022. [Anais]. Pelotas, RS, 2022.

SILVA, T. C. **Fonética e Fonologia do Português - roteiro de estudos e guia de exercícios**. 11 ed., 1ª reimp. São Paulo: Contexto, 2019.

SIMÕES, A. M. A. **Relação entre o conhecimento fonológico e a escrita sem erros**. Dissertação (Mestrado em Didática da Língua Portuguesa) - Departamento de Educação, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Coimbra, 2012.

SUEHIRO, A. C. B. Dificuldade de aprendizagem da escrita num grupo de crianças do ensino fundamental. **Psic**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 59-68, jun./2006. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-73142006000100008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 05 jun. 2023.

ZORZI, J. L. As trocas surdas sonoras no contexto das alterações ortográficas. **Soletras**, v. 8, n. 15 SUP, 2008. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/view/4886>. Acesso em: 05 set. 2019.

ZORZI, J. L.; CIASCA, S. M. Análise de erros ortográficos em diferentes problemas de aprendizagem. **Revista Cefac**, v. 11, n. 3, p. 406-416, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rcefac/a/yfYnntDzn3pcGZM8tVQCjry/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 maio 2021.

APÊNDICE A – Quadro com as variáveis e dados analisados

ESCOLA	CONTEXTO	ERRO	PALAVRA ORTOGRÁFICA	VOGAL ALVO	TONICIDADE	TIPO SILÁBICO	POSIÇÃO NA PALAVRA	NATUREZA DO ERRO	TIPO
Particular	uma 'MANINA'	Manina	Menina	e	Pretônica	CV	Inicial	Fonológica	Troca Grafo-fonológica
Particular	PARQUAUZA' dos fantasmas.	Parquauza	Por causa	o	Monossílabos átonos	CVC	Monossílabo	Fonológica	Troca Grafo-fonológica
Particular	meu 'DISPERTADOR'	Dispertador	Despertador	e	Pretônica	CVC	Inicial	Fonética	Transcrição da fala
Particular	tinha algo 'ISTRANHO'	Istranho	Estranho	e	Pretônica	VC	Inicial	Fonética	Transcrição da fala
Particular	gol de 'PENALTE'	Penalte	Pênalti	e	Postônica	CV	Final	Outros	Palavra estrangeira
Particular	ouvi alguém 'CUCHICHANDO'	Cuchichand o	Cochichando	o	Pretônica	CV	Inicial	Fonética	Transcrição da fala
Particular	era meu 'DISPERTADOR'	Dispertador	Despertador	e	Pretônica	CVC	Inicial	Fonética	Transcrição da fala
Particular	DINADA' filha!!!	Dinada	De nada	e	Tônica	CV	Inicial	Fonética	Transcrição da fala
Particular	eu falava com 'EL'	El	Ele	e	Postônica	CV	Final	Fonológica	Omissão da vogal (núcleo)
Particular	NUME' manha	Nume	Numa	a	Postônica	CV	Final	Fonológica	Troca Grafo-fonológica
Particular	TAVA' gardada	Tava	Estava	e	Pretônica	VC	Inicial	Fonológica	Omissão silábica
Particular	eu 'TAVA' no time	Tava	Estava	e	Pretônica	VC	Inicial	Fonológica	Omissão silábica
Particular	Rudi 'LE' um susto	Le	Leva	a	Postônica	CV	Final	Fonológica	Omissão silábica
Particular	uma 'PSCÓLOGA'	Pscóloga	Psicóloga	i	Pretônica	CCV	Inicial	Fonológica	Omissão da vogal (núcleo)
Particular	FFNHO'	Ffnho	Fofinho	o	Pretônica	CV	Inicial	Fonológica	Omissão da vogal (núcleo)
Particular	FFNHO'	Ffnho	Fofinho	i	Pretônica	CV	Medial	Fonológica	Omissão da vogal (núcleo)

ESCOLA	CONTEXTO	ERRO	PALAVRA ORTOGRÁFICA	VOGAL ALVO	TONICIDADE	TIPO SILÁBICO	POSIÇÃO NA PALAVRA	NATUREZA DO ERRO	TIPO
Pública	"Eu 'JOGUEI'	Joguei	Cheguei	e	Pretônica	CV	Inicial	Fonológica	Troca Grafo-fonológica
Pública	""MAIS' eu"	Mais	Mas	i	Tônica	CVC	Monossílabo	Fonética	Transcrição da fala
Pública	"não 'E' 'soutos' tem uma"	E	Há	a	Tônica	V	Monossílabo	Fonológica	Troca Grafo-fonológica
Pública	"e eu 'FALI' tudo 'ESEM'"	Esem	Assim	a	Pretônica	V	Inicial	Fonológica	Troca Grafo-fonológica
Pública	"e eu 'FALI' tudo 'ESEM'"	Esem	Assim	i	Tônica	CV	Final	Fonológica	Troca Grafo-fonológica
Pública	"eu 'comesei' a escreve 'NA ELA'"	Na ela	Nela	e	Tônica	CV	Inicial	Fonológica	Inserção de vogal
Pública	"que 'AMIM' tanto 'dese'"	AMIM	A minha	a	Postônica	CV	Final	Fonológica	Omissão silábica
Pública	"que amim 'TANTO' 'dese'"	Tanto	Tinta	i	Tônica	CV	Inicial	Fonológica	Troca Grafo-fonológica
Pública	"que amim 'TANTO' 'dese'"	Tanto	Tinta	a	Postônica	CV	Final	Fonológica	Troca Grafo-fonológica
Pública	"e eu min 'SUTEI' quando a caneta falou"	Sutei	Assustei	a	Pretônica	V	Inicial	Fonológica	Omissão silábica
Pública	"Eu ela 'VERE NA' amigas"	Vere na	Viramos	i	Pretônica	CV	Inicial	Fonológica	Troca Grafo-fonológica
Pública	"Eu ela 'VERE NA' amigas"	Vere na	Viramos	a	Tônica	CV	Medial	Fonológica	Troca Grafo-fonológica
Pública	"Eu ela 'VERE NA' amigas"	Vere na	Viramos	o	Postônica	CVC	Final	Fonológica	Troca Grafo-fonológica
Pública	"a la perto 'DI' casa"	Di	De	e	Tônica	CV	Monossílabo	Fonética	Transcrição da fala
Pública	""ENSIQUIDA fui brincar"	Ensiquida	Em seguida	e	Pretônica	CV	Inicial	Fonética	Transcrição da fala
Pública	bola de 'FUTIBOL'	Futibol	Futebol	e	Pretônica	CV	Medial	Fonética	Transcrição da fala
Pública	deslisa com o 'CHEIPE'	Cheipe	Shape	a	Tônica	CV	Inicial	Fonética	Transcrição da fala

ESCOLA	CONTEXTO	ERRO	PALAVRA ORTOGRÁFICA	VOGAL ALVO	TONICIDADE	TIPO SILÁBICO	POSIÇÃO NA PALAVRA	NATUREZA DO ERRO	TIPO
Pública	vai para 'VENIDA'	Venida	Avenida	a	Pretônica	V	Inicial	Fonológica	Omissão da vogal (núcleo)
Pública	a jente 'DISLISA'	Dislisa	Deslisa	e	Pretônica	CVC	Inicial	Fonética	Transcrição da fala
Pública	olhou 'PAR O' seu corpo	Par	Para	a	Postônica	CV	Final	Outros	Metátese
Pública	pode 'PIDIR'	Pidir	Pedir	e	Pretônica	CV	Inicial	Fonética	Transcrição da fala
Pública	alguem 'PAR' deitar	Par	Para	a	Postônica	CV	Final	Outros	Metátese
Pública	um 'TRABICEIRO' fofinho	Trabiceiro	Travesseiro	e	Pretônica	CV	Medial	Fonética	Transcrição da fala
Pública	a cama 'PIDIU'	Pidiu	Pediu	e	Pretônica	CV	Inicial	Fonética	Transcrição da fala
Pública	sua mãe 'HIO' voltar	Hio	la	a	Tônica	V	Final	Fonológica	Troca Grafo-fonológica
Pública	ela foi tão 'OMILHADA'	Omilhada	Humilhada	u	Pretônica	V	Inicial	Fonética	Supergeneralização
Pública	todos ficaram 'FELEIZ'	Feleiz	Felizes	i	Tônica	CV	Medial	Outros	Não passível de classificação
Pública	todos ficaram 'FELEIZ'	Feleiz	Felizes	e	Postônica	CVC	Final	Outros	Não passível de classificação
Pública	boneca da 'MYNEY'	Myney	Minnie	i	Tônica	CV	Inicial	Outros	Nome próprio
Pública	em um 'LAPES'	Lapes	Lápis	i	Postônica	CVC	Final	Fonética	Supergeneralização
Pública	Ficol 'ENRRITADO'	Enrritado	Irritado	i	Pretônica	V	Inicial	Fonética	Supergeneralização
Pública	em um 'LAPES'	Lapes	Lápis	i	Postônica	CVC	Final	Fonética	Supergeneralização
Pública	um amigo 'AMAGINARIO'	Amaginario	Imaginário	i	Pretônica	V	Inicial	Fonológica	Troca Grafo-fonológica
Pública	gostaria de 'TAR' lá	Tar	Estar	e	Pretônica	VC	Inicial	Fonológica	Omissão silábica
Pública	feche seus olhos e 'DORMA'	Dorma	Durma	u	Tônica	CVC	Inicial	Fonética	Supergeneralização
Pública	que nem um 'POSSE' de magia	Posse	Passe	a	Tônica	CV	Inicial	Fonológica	Troca Grafo-fonológica

ESCOLA	CONTEXTO	ERRO	PALAVRA ORTOGRÁFICA	VOGAL ALVO	TONICIDADE	TIPO SILÁBICO	POSIÇÃO NA PALAVRA	NATUREZA DO ERRO	TIPO
Pública	éla falou 'TOU' muito bem	Tou	Estou	e	Pretônica	VC	Inicial	Fonológica	Omissão silábica
Pública	eu 'TO' bem	To	Estou	e	Pretônica	VC	Inicial	Fonológica	Omissão silábica
Pública	eu 'TO' triste	To	Estou	e	Pretônica	VC	Inicial	Fonológica	Omissão silábica
Pública	mãe do 'TRABISERO'	Trabisero	Travesseiro	e	Pretônica	CV	Medial	Fonética	Transcrição da fala
Pública	eu 'TO' triste com ele	To	Estou	e	Pretônica	VC	Inicial	Fonológica	Omissão silábica
Pública	não vou diser 'SI NÃO'	Si não	Senão	e	Pretônica	CV	Inicial	Fonética	Transcrição da fala
Pública	eu não 'TOU' feliz	Tou	Estou	e	Tônica	VC	Inicial	Fonológica	Omissão silábica
Pública	porque 'TI' fis alguma coisa	Ti	Te	e	Monossílabos átonos	CV	Monossílabo	Fonética	Transcrição da fala
Pública	so eu ABATE	Abate	Bato	o	Postônica	CV	Final	Fonológica	Troca Grafo-fonológica
Pública	papai 'TO' indo	To	Estou	e	Pretônica	VC	Inicial	Fonológica	Omissão silábica
Pública	PRA' falar	Pra	Para	a	Tônica	CV	Inicial	Fonética	Transcrição da fala
Pública	tem ela 'PRA' brincar	Pra	Para	a	Tônica	CV	Inicial	Fonética	Transcrição da fala
Pública	se 'DESTRAIR'	Destrair	Distrair	i	Pretônica	CVC	Inicial	Fonética	Supergeneralização
Pública	da 'PRA' brincar	Pra	Para	a	Tônica	CV	Inicial	Fonética	Transcrição da fala
Pública	podera 'PACIAR' com ela	Paciar	Passear	e	Pretônica	CV	Medial	Fonética	Transcrição da fala
Pública	TUDU' isso	Tudu	Tudo	o	Postônica	CV	Final	Fonética	Transcrição da fala
Pública	e 'DAE' eu disse	Dae	Daí	i	Tônica	V	Monossílabo	Fonética	Supergeneralização
Pública	A 'ISCRIVANIA' falante	Iscrivania	Escrivaninha	e	Pretônica	VC	Inicial	Fonética	Transcrição da fala

ESCOLA	CONTEXTO	ERRO	PALAVRA ORTOGRÁFICA	VOGAL ALVO	TONICIDADE	TIPO SILÁBICO	POSIÇÃO NA PALAVRA	NATUREZA DO ERRO	TIPO
Pública	se transformou em uma 'ISCRIVANIA'	Iscrivania	Escrivaninha	e	Pretônica	VC	Inicial	Fonética	Transcrição da fala
Pública	uma 'ISCRIVANIA' qualquer	Iscrivania	Escrivaninha	e	Pretônica	VC	Inicial	Fonética	Transcrição da fala
Pública	a 'ISCRIVANIA' falante	Iscrivania	Escrivaninha	e	Pretônica	VC	Inicial	Fonética	Transcrição da fala
Pública	FIQUEMOS' conversando	Fiquemos	Ficamos	a	Tônica	CV	Medial	Ortográfica	Regularidade morfológica
Pública	avia 'SOMIDO'	Somido	Sumido	u	Pretônica	CV	Inicial	Fonética	Supergeneralização
Pública	quando ia 'PREUCURAR'	Preucurar	Procurar	o	Pretônica	CCV	Inicial	Fonológica	Troca Grafo-fonológica
Pública	quando estava 'SOBINDO'	Sobindo	Subindo	u	Pretônica	CV	Inicial	Fonética	Supergeneralização
Pública	ERMÃO'	Ermão	Irmão	i	Pretônica	VC	Inicial	Fonética	Supergeneralização
Pública	neu 'ERMÃO'	Ermão	Irmão	i	Pretônica	VC	Inicial	Fonética	Supergeneralização
Pública	podíamos 'SOSTENTAR' mais um	Sostentar	Sustentar	u	Pretônica	CVC	Inicial	Fonética	Supergeneralização
Pública	ela tinha 'SIOMES'	Siomes	Ciúmes	u	Tônica	V	Medial	Fonética	Supergeneralização
Pública	TELIVISÃO' falante	Telivisão	Televisão	e	Pretônica	CV	Medial	Fonológica	Troca Grafo-fonológica
Pública	vamos comprar uma 'TELIVIÃO' nova	Telivião	Televisão	e	Pretônica	CV	Medial	Fonológica	Troca Grafo-fonológica
Pública	pode ate 'NUS' machucar	Nus	Nos	o	Monossílabos átonos	CVC	Monossílabo	Fonética	Transcrição da fala
Pública	"e eu 'FALI' tudo 'ESEM'"	Fali	Falei	e	Tônica	CVV'	Final	Fonológica	Omissão da vogal (núcleo)
Pública	seu 'MIGO'	Migo	Amigo	a	Pretônica	V	Inicial	Fonológica	Omissão da vogal (núcleo)
Pública	Cerumanos	Cerumanos	Seres humanos	e	Postônica	CVC	Final	Fonológica	Omissão silábica

ESCOLA	CONTEXTO	ERRO	PALAVRA ORTOGRÁFICA	VOGAL ALVO	TONICIDADE	TIPO SILÁBICO	POSIÇÃO NA PALAVRA	NATUREZA DO ERRO	TIPO
Pública	tu se 'DO' bem comigo.	Do	Dá	a	Tônica	CV	Monossílabo	Fonológica	Troca Grafo-fonológica
Pública	tu 'MIAMOSTRA'	Miamostra	Me mostra	e	Monossílabos átonos	CV	Monossílabo	Fonética	Transcrição da fala
Pública	'TIAMOSTRO' para meus pais	Tiamostro	Te mostro	e	Monossílabos átonos	CV	Monossílabo	Fonética	Transcrição da fala