

## MONOTONGAÇÃO E DITONGAÇÃO EM TEXTOS ESCOLARES: UMA ANÁLISE SOCIOLINGUÍSTICA COM ÊNFASE NO LETRAMENTO

### MONOTONGATION AND DIPHTHONGIZATION IN SCHOOL TEXTS: A SOCIOLINGUISTIC ANALYSIS WITH EMPHASIS ON LITERACY

Valdir Manoel Alves Neto<sup>1</sup>  
*alves.neto.v.m@gmail.com*  
Angela Cristina Di Palma Back<sup>2</sup>  
*acb@unesc.net*

#### RESUMO

Partindo do pressuposto de que os alunos das classes menos favorecidas, em virtude das poucas oportunidades de acesso a situações de letramento, podem ter maior dificuldade na escrita, atendo-se de modo mais consistente junto à cultura oral, este artigo procura identificar as ocorrências da oralidade junto às produções textuais e explicar como os fenômenos de monotongação e ditongação migram da oralidade para a escrita. Para subsidiar esta proposta, fundamenta-se com base na teoria sociolinguística, trazendo para as discussões, vez por outra, teóricos cuja abordagem pode ser correlacionada aos postulados de natureza social. O *corpus* deste trabalho constitui-se de sessenta cartas de alunos do sexto ano do Ensino Fundamental de três escolas, frequentadas por classes sociais distintas, do município de Criciúma SC, desenvolvidas em sala de aula sem intervenção dos professores na escrita discente. É possível considerar, com base na amostra estudada, que os fenômenos de monotongação não se alteram quantitativamente em virtude da classe social dos alunos, já os fenômenos de ditongação alteram-se substancialmente, ocorrendo em menor grau nas classes socioeconomicamente favorecidas, justamente por terem acesso a mais situações de letramento e, conseguindo, mesmo que intuitivamente mobilizar os registros de adequação à escrita. Com relação às ocorrências de transferência de unidades linguísticas da oralidade para a escrita, concluiu-se que o fenômeno existe e isso pode estar associado à falta de prática de leitura e escrita, recorrendo, assim, o aluno, no momento de representar graficamente a língua, em conformidade com a cultura oral da qual faz parte, oriunda principalmente de seu grupo familiar e social com o qual interage.

**PALAVRAS-CHAVE:** Monotongação; Ditongação; Oralidade; Letramento; Variação Linguística.

#### ABSTRACT

Based on the assumption that students from less favored classes, due to the few opportunities to access literacy situations, may have greater difficulty in writing, attending more consistently to oral culture,

---

<sup>1</sup> Graduado em Letras Português/Inglês pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), especialista em Educação e Sociedade pelo Centro Universitário Barão de Mauá (CBM) e graduando em Teologia na Faculdade de Teologia Evangélica (Fatev).

<sup>2</sup> Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora do Programa stricto sensu em Educação e do Curso de Letras, atuando como coordenadora de projetos de pesquisa e extensão na Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC).

this article seeks to identify the occurrences of orality with textual productions and explain how the phenomena of monotongation and diphthongization migrate from orality to writing. To support this proposal, it is based on the sociolinguistic theory, bringing to the discussions, from time to time, theorists whose approach can be correlated to the postulates of a social nature. The corpus of this work consists of sixty letters from students in the sixth year of elementary school from three schools, attended by different social classes, in the city of Criciúma SC, developed in the classroom without the intervention of teachers in student writing. It is possible to consider, based on the studied sample, that monotongation phenomena do not change quantitatively due to the students' social class, whereas diphthongization phenomena change substantially, occurring to a lesser extent in socioeconomically favored classes, precisely because they have access more literacy situations and, even if intuitively mobilizing records of suitability for writing. Regarding the occurrence of transfer of linguistic units from orality to writing, it was concluded that the phenomenon exists and this may be associated with the lack of reading and writing practice, thus resorting to the student, when representing the language graphically, in accordance with the oral culture of which he is a part, mainly from his family and social group with which he interacts.

**KEYWORDS:** Monotongation; Diphthongization; Orality; Literacy; Linguistic Variation.

## 1 Introdução

*Como explicar fenômenos ligados à representação escrita que migram da oralidade? e, conseqüentemente, As diferenças sociolinguísticas do aluno, ligadas à classe social podem influenciar no desenvolvimento de competências que promovam o letramento, em específico que visam a minimizar a transferência de unidades linguísticas da oralidade para a escrita?* Essas questões foram centrais no desenvolvimento deste artigo.

Exposta a inquietação que levou à produção deste trabalho, tem-se como objetivo geral identificar as ocorrências ligadas à transferência de unidades linguísticas da oralidade para a escrita, em específico à monotongação e ditongação, que ficam explicitadas nas situações de letramento; e como objetivos específicos (i) refletir sobre o contexto social no qual o aluno está inserido, a exemplo do ambiente familiar em que há ou não apoio dos pais (no sentido também de proporcionar um ambiente de letramento) ou mesmo práticas de linguagem que proporcionem bom desempenho escolar; (ii) correlacionar as ocorrências de transferências de unidades linguísticas da oralidade para a escrita com a situação socioeconômica do aluno.

Pensar os objetivos acima mencionados significa dizer que o acesso a situações de letramento, proporcionado sobretudo pela educação, com conseqüente valorização do conhecimento, é construído socialmente, mas das quais se constata a distância dos pais de classes sociais mais vulneráveis, pois estes, na maioria das vezes, não tiveram oportunidade de concluir a educação básica, de modo a não se apropriarem dos benefícios que o letramento

proporciona e, via de regra, possuem jornadas de trabalho extenuantes, não possibilitando inclusive acompanharem seus filhos junto às práticas escolares.

Com base no exposto, este trabalho buscou, portanto, identificar que dificuldades os alunos tendem a apresentar junto às práticas de letramento promovidas pela escola e em que medida tais dificuldades resultam do até aqui dito. A principal hipótese é a de que fatores sociais, a exemplo da situação socioeconômica, podem interferir no desenvolvimento e apropriação das práticas no entorno da linguagem, dando principal ênfase à transferência dos fenômenos de monotongação e ditongação da fala para a grafia.

## **2 Variação linguística e escola**

Com o propósito de subsidiar esta investigação, mobilizar-se-ão as discussões no entorno da Sociolinguística Educacional que abriga resultados obtidos em nível da língua em uso da Sociolinguística Variacionista. Para tanto, parte-se do posto de que a variação linguística é inerente a quaisquer línguas naturais, portanto universal. As variações são fruto de fatores como grupos etários, gênero, *status* socioeconômico, grau de escolarização, mercado de trabalho e rede social (BORTONI-RICARDO, 2004). Sendo assim, a variação depende de fatores múltiplos que produzem diferenças que não são isoladas, pois existe um contínuo de sobreposição linguística que permite que as mesmas variações sejam encontradas em vários níveis da sociedade, ultrapassando as fronteiras sociais. Bortoni-Ricardo (2005, p. 29) ressalta que “muitos traços fonológicos e morfossintáticos característicos de variedades populares fazem também parte dos estilos informais no repertório verbal dos falantes de língua padrão”.

Cada variante cumpre com a função social e linguística nos espaços de interação com a devida adequação linguística, justamente em função de que o processo de estigmatização da linguagem é produzido por questões sociais, e não linguísticas (Andrade 2003). A necessidade de adequação linguística ao enunciado, seja oral ou escrito, passa a ser de extrema relevância na escola, por isso cabe a ela desenvolver habilidades comunicativas e dominar as variantes de prestígio sem relegar as outras variantes, legítimas em determinadas condições de produção. Ou seja, a adequação se ensina.

A relação entre classe social e desempenho escolar, impacta a dimensão linguística, desdobra-se e associa-se também a outros fatores, como apresenta Soares (1999), na por ela chamada ‘ideologia das diferenças culturais’. Segundo essa ideologia, a razão para o fracasso

escolar das classes menos favorecidas socialmente é o tratamento que a escola dá à cultura dessas classes, apresentando-a como fora do padrão, errônea, ou, às vezes, ignorando a sua existência. O aluno passa por um processo de marginalização cultural e fracassa porque é diferente. Nesse caso seria a escola a responsável pelo fracasso do aluno, pois discrimina a diversidade cultural, transformando as diferenças em deficiências.

A desvalorização do padrão linguístico das classes populares e consequentes ações discriminatórias não se restringem à escola, pois não partem dela, vem da sociedade que cultua a cultura das classes mais favorecidas economicamente. Porém, não há como a escola ficar neutra frente à diversidade linguística. Ela tem que assumir seu papel como agente transformador da sociedade, lutando contra a desigualdade social e melhor distribuição dos bens culturais.

A escola ainda não assimilou o papel que vem sendo atribuído a ela, servindo, via de regra, como instrumento difusor da língua e cultura dominantes, que são tomadas como padrão coercivo. Não se trata de negar, no entanto, a importância de uma norma-padrão para o desenvolvimento de um Estado moderno, como explana Bortoni-Ricardo (2005, p. 14 e 15):

Se a padronização é impositiva, não deixa também de ser necessária. Ela está na base de todo estado moderno, independente de regime político, na formação de seu aparato institucional burocrático, bem como no desenvolvimento do acervo tecnológico e científico. Pesquisas na área de planejamento linguístico mostram que existe uma correlação positiva entre o grau de padronização linguística e seu estágio de modernização. O problema não parece estar, pois, na existência de um código padrão, mas no acesso restrito que grandes segmentos da população têm a ele.

Como lidar, então, com essa situação paradoxal em que a escola deve assumir seu papel transformador frente à diversidade linguística a fim de promover as condições apropriadas ao letramento e, ainda, problematizar a importância quanto à padronização linguística que é necessária aos propósitos de um estado, uma sociedade, conforme ilustra a citação acima. Por mais que a escola lute contra o preconceito linguístico e valorize as variantes populares discentes, cabe a ela o ensino da norma culta, desde que esse ensino não estigmatize a variedade trazida pelo aluno.

Nada é mais libertador que o conhecimento. Se a escola realmente quer formar cidadãos conscientes e menos preconceituosos, deve dar aos seus alunos os instrumentos linguísticos apropriados para a operacionalização dessa mudança, que seriam o domínio da norma padrão e o conhecimento sobre a língua e suas relações de poder na sociedade.

### 3 Letramento

Antes de conceituar e abordar o tema letramento, é necessário que outros termos relacionados sejam discutidos. O primeiro deles é ‘alfabetização’, tomado aqui como a capacidade de ler e escrever. O conceito em si de alfabetização não suporta toda a gama de habilidades que se situa na órbita da capacidade de leitura e escritura. O simples adjetivo ‘alfabetizado’ não traduz a real profundidade da capacidade do indivíduo, enquanto o vocábulo ‘letrado’ está muito mais no campo do conhecimento do que das habilidades práticas, não servindo assim às mais urgentes necessidades da sociedade.

Por estar associado ao meio, letramento é um conceito relativamente recente na ciência linguística. As primeiras aparições do termo foram na década de 1980, sendo que os principais escritores brasileiros sobre letramento atribuem a criação da palavra à Mary Kato em 1986<sup>3</sup>; no entanto, pode-se afirmar com base em Soares (2010) que este vocábulo é a versão brasileira da palavra da língua inglesa *literacy* (diga-se brasileira, pois em Portugal, usa-se a palavra ‘literacia’), descendente do vocábulo latino *littera*, que significa ‘letra’. Seria então letramento o ato de inserir ativamente um indivíduo no mundo da leitura e da escrita? Um conceito bem representativo do que geralmente é escrito sobre letramento pelos linguistas brasileiros pode se ilustrado em Soares (2010, p. 112):

[...] letramento é uma variável contínua e não discreta ou dicotômica; refere-se a uma multiplicidade de habilidades de leitura e de escrita, que devem ser aplicadas a uma ampla variedade de materiais de leitura e escrita; compreende diferentes práticas que dependem da natureza, estrutura e aspirações de determinada sociedade.

Kleiman (1998, p. 181-182) argumenta que a concepção de letramento, mesmo a tomando como as práticas e eventos relacionados com uso, função e impacto social da escrita:

[...] não o limita aos eventos e práticas comunicativas mediadas pelo texto escrito, isto é, às práticas que envolvem de fato ler e escrever. O letramento está também presente na oralidade, uma vez que, em sociedades tecnológicas como a nossa, o impacto da escrita é de largo alcance: uma atividade que envolve apenas a modalidade oral, como escutar notícias de rádio, é um evento de letramento, pois o texto ouvido tem as marcas de planejamento e lexicalização típicas da modalidade escrita.

---

<sup>3</sup> No livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, cujas citações constam neste artigo, mas pertencem à sétima edição.

Conforme exposto, melhor é utilizar-se não das expressões ‘ausência de letramento’ e ‘presença de letramento’, pois é talvez impossível determinar em que momento na vida de um indivíduo ele começa experimentar efetivamente situações de letramento. O ideal seria usar nível baixo, médio, alto, partindo do princípio que as ocasiões comunicativas se situam em um contínuo, chamado por Bortoni-Ricardo (2004 e 2005) de *continuum de oralidade e letramento*, possibilitando classificar cada evento em qualquer ponto desse contínuo. Com base em Brasil (1998), é possível afirmar que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico, ou seja, práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que, às vezes, não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever.

O grau de letramento de uma comunidade é fator decisivo na escolha dos conteúdos linguísticos que serão e como serão abordados em sala de aula, pois, por meio dele, o aluno será capaz de não somente ter maior aproveitamento escolar, mas também usufruir da fruição que a leitura e a escrita proporcionam, tendo, assim, acesso aos bens culturais da sociedade e maior possibilidade de mobilidade social.

Dentre as esferas sociais que disseminam o letramento, lado a lado com a escola está a família. Segundo Kleiman (1998, p. 182-183), no seio familiar:

[...] as práticas e usos da escrita são fato cotidiano, corriqueiro, inseparável de outros fatores e fazeres: a leitura do jornal como parte integrante do café da manhã; a redação de um bilhete ou a consulta a uma agenda como suportes da memória; a leitura de um livro de cabeceira como aspecto importante do lazer ou do descanso; o rabisco como ocupação manual durante a concentração; o uso do texto escrito como fonte de informações permitem que, antes de conhecer a forma da escrita, a criança conheça seu sentido e função.

Kleiman (1998), no contexto acima, observa que o letramento é desenvolvido mediante a participação da criança em eventos que pressupõem o conhecimento e o valor da escrita, fato que ajuda no processo de escolarização com vistas ao desenvolvimento do letramento acadêmico.

Como foi visto, é atualmente impossível dissociar as desigualdades sociais das desigualdades educacionais e oportunidades de convivência com situações de letramento, por mais que, muitas vezes, os julgamentos que são feitos da própria educação e práticas sociais estejam sempre em comparação com o ideal letrado ocidental, crê-se que o desenvolvimento

das habilidades comunicativas somente enriquecerá a cultura linguística do aluno, ampliando assim as possibilidades de mobilidade social.

#### **4 Fala versus Escrita**

A reflexão sobre a relação entre oralidade e escrita traz à tona discussões importantes acerca da língua. É possível iniciar falando até da existência de uma dicotomia entre ‘fala’ e ‘escrita’, no entanto, algo que parece, às vezes, tão dicotômico e distante não o é. Segundo Flôres e Silva (2005), entre a fala e a escrita existem diferenças, similaridades, gradações e mesclas. Essas sobreposições de manifestações da língua, segundo os autores, são tão marcantes que mal se percebe a integração entre uma e outra modalidade.

O fato de a língua escrita e falada não serem dois sistemas opostos, como historicamente se costumou tratar como dicotômicos (MARCUSCHI, 2001), permite tratar com mais naturalidade as unidades linguísticas que, caracteristicamente, pertencentes à fala migram para a escrita. Flôres e Silva (2005) defendem a ideia de que, quanto menos se usa a leitura e escrita no dia-a-dia, mais similaridade se encontra entre ambas, estando aí o ‘calcanhar de Aquiles’ dos menos favorecidos socioeconomicamente que não têm, na realidade, qualquer escolha e vão sempre se pautar na fala espontânea de seu grupo social, pois, segundo os autores, quando se lê pouco, a tendência é se escrever como se fala, mesmo que se tenha necessidade de usar uma escrita técnica.

Mesmo a escrita tentando representar aquilo que é significativo funcionalmente, há uma enorme distância entre o que se pronuncia hoje e a grafia. Kato (2000, p. 17), analisando as relações entre fala e grafia, concluiu que:

[...] o fato de toda a língua mudar, ter diferenças dialetais<sup>4</sup> e variações estilísticas que afetam a pronúncia impediu que a escrita alfabética pudesse ter uma natureza estritamente fonética. Na verdade, a relação é estritamente fonêmica, isto é, a escrita procura representar aquilo que é funcionalmente significativo.

Segundo Kato (2000), a escrita é ainda diacronicamente motivada, pois, em alguns casos, só se pode explicar a representação ortográfica recorrendo à história da língua. Como

---

<sup>4</sup> Resolveu-se adotar neste trabalho o termo ‘variante’ e não ‘dialeto’ para se referir aos falares regionais e sociais do português do Brasil, ou ao próprio português brasileiro como um todo. Uma definição de dialeto e também defesa de não se falar dialetos lusófonos no Brasil pode melhor ser estudada em Pinto (1986).

exemplo do exposto acima, a autora cita a palavra ‘homem’, que tem ‘h’, porque a palavra que lhe deu origem em latim, também tinha ‘h’, já o vocábulo ‘ônibus’ não tem ‘h’ porque a palavra original não o tinha, Kato (2000) conclui, então, que a língua oral muda, já a escrita é mais conservadora, o que acarreta um afastamento gradativo entre as duas.

Grande parte das diferenças encontradas entre a fala e a escrita são frutos do fenômeno sonoro de assimilação. Bagno (2010) diz que a assimilação é a força que faz com que dois sons diferentes, mas com algum parentesco, tornem-se iguais, ou aproximem-se. Enquanto duas ou mais formas de falar coexistem, tem-se o fenômeno de neutralização; é o que ocorre, por exemplo, com os contextos finais de palavras que fazem uso das fricativas dentais /s/ e /z/, desde que o contexto seguinte não possua vogais, como em ‘feliz’ e ‘inglês’. Nesse contexto vocabular, percebe-se que o falante pode fazer uso do segmento mais vozeado ou menos vozeado sem alterar seu valor significativo; eis, portanto, um contexto de neutralização. De acordo com Cagliari (2002), a neutralização ou não de um som depende do contexto em que é produzido, pois dois sons foneticamente semelhantes (a exemplo de /s/ e /z/, cujo único traço distinto é o grau de vozeamento, pois ambas são dentais e fricativas) ocorrem em posição fonológica em certos contextos, mas não estão em oposição fonológica em outros contextos. A seguir, discutir-se-ão os fenômenos de neutralização e assimilação na produção de encontros vocálicos e a sua relação com a grafia, adentrando à especificidade do tema que este artigo problematiza.

#### 4.1 Encontros Vocálicos

Até aqui é possível se tomar como certo que a concepção de língua é viva, dinâmica, portanto, em constante evolução, e mesmo a escrita se constituindo em uma forma de conservar as estruturas linguísticas, ela não consegue barrar ou mesmo acompanhar a evolução da língua. Em se tratando de encontros vocálicos, não é diferente. Uma das mudanças no que diz respeito às vogais de uma palavra se dá principalmente por meio dos fenômenos de monotongação e ditongação. Monotongação é a mudança fonética que consiste na passagem de um ditongo a uma vogal simples como do latim para o português a passagem de ‘au’ para ‘o’ (pauper > poper > pobre) (CAMARA JÚNIOR, 2002). Segundo Dubois et al (2001, p. 202), “ditongação é a mudança fônica resultante da alternância sincrônica ou de evolução diacrônica; essa mudança se deve à segmentação de uma vogal em duas partes, formando uma única sílaba, ou à redução

de uma hiato a um ditongo”. Como exemplo da segmentação de uma vogal em duas partes, pode-se citar a segmentação do ‘e’ em ‘ei’ na palavra ‘bandeija’ e como exemplo de redução de um hiato a um ditongo pode-se mencionar ‘me-u’ do latim, para ‘meu’ no português. A seguir, discutir-se-ão os fenômenos de monotongação e, logo depois, os fenômenos de ditongação.

Um dos processos comuns de alternância de grafia nas palavras é o processo de **monotongação**, que é a redução de um ditongo, como visto acima. Ditongos, segundo Silva (2007), são sequências de segmentos, um dos quais interpretado como vogal e o outro como semivocóide, semicontóide, semivogal, vogal assilábica ou glide (neste trabalho usar-se-á a última nomenclatura). De acordo com Souza e Santos (2008, p.24), foneticamente os glides (o autor chama aqui de aproximantes):

[...] se caracterizam por permitirem a passagem do ar sem obstrução e sem fricção, com ressonância no centro do trato vocal [...] e por terem um espaço vertical para a passagem do ar mais estreito que as vogais a que estão associadas (como em *xixi* e *urubu*). Fonologicamente essas aproximantes se comportam como consoantes, isto é, não preenchem posição de núcleo da sílaba e nunca são acentuadas.

O fato de os glides não preencherem o centro silábico possibilita o fenômeno de redução do ditongo (monotongação), pois uma sílaba não pode existir sem vogal, mas sem glide, sim. Seguem os casos em que, às vezes, os ditongos são monotongados na fala:

**Ditongo *ou*:** pode-se dizer que, entre os ditongos, esse é o que apresenta maior incidência de monotongação, pois raramente é pronunciado como se escreve (BORTONI-RICARDO, 2004). Na realidade, o processo de variação desse ditongo remonta a evolução do latim para o português, pois inicialmente o encontro vocálico era ‘au’, mas por assimilação tornou-se ‘ou’, e agora /o/ (BAGNO, 2010; BORTONI-RICARDO, 2004; SILVA, 2006). Bagno (2003) atenta que em situações em que o falante diminui o ritmo da fala ou de ênfase o ‘monotongo’ ‘o’ pode vir a ditongar-se novamente.

**Ditongo *ei*:** a sequência ‘ei’, diferentemente da sequência ‘ou’, não varia em todos os vocábulos, pois para monotongar-se precisa ser seguida de ‘r’, ‘n’, ‘j’, e ‘x’

(BAGNO, 2010<sup>5</sup>; BORTONI-RICARDO, 2004). Silva (2006) complementa com uma visão diacrônica, lembrando que no português arcaico, em posição não acentuada, era possível a variação <ei~e~i>: ‘eigreja’, ‘egreja’, ‘igreja’, mostrando então que o fenômeno de redução dos ditongos não é novo na língua portuguesa.

**Ditongo ai:** a redução do /ai/ para /a/ é condicionada pelo segmento consonântico seguinte, geralmente ‘x’, (BORTONI-RICARDO, 2004). Exemplo: caixa > caxa; baixa > baxa. Silva (2007) adverte que assim como o ditongo ‘ei’ o ditongo ‘ai’ não se reduz em sílaba final.

Quanto ao processo de **ditongação**, acontece principalmente em duas situações: em final de sílaba cujo último som é vocálico e seguido pelo arquifonema<sup>6</sup> /S/, ou quando o ditongo é nasal. No último caso, pode-se considerar a variação associando-a à história da língua.

Realizando uma relação diacrônica, Teyssier (2007) observa que muitas das vogais nasais existentes hoje na língua portuguesa é fruto de uma contração entre uma vogal nasal com outra nasal ou oral do português arcaico, como exemplo pode ser citada a evolução da palavra tens (tẽ-es > tens).

Já do ponto de vista sincrônico, Scliar-Cabral (2003, p.139) traz ao longo da sua obra exemplos de ditongação dos segmentos /em/, /ens/, /en/, /eem/. Para ela tal partícula vocálica é um ditongo e argumenta que “o ditongo nasalizado fica obscurecido na escrita, já que as letras ‘m’ e ‘n’, quando em final de vocábulo, representam simultaneamente a nasalidade e a semivogal /j/”.

A ditongação frente ao arquifonema /S/ aparece em uma pesquisa realizada em cadernos escolares de alunos do Ensino Fundamental feita por Monteiro (2010). Nessa pesquisa, a autora encontrou as seguintes ocorrências: ‘rapais’ para ‘rapaz’, ‘capuis’ para ‘capuz’ e ‘mais’ para ‘mas’. Monteiro (2010) afirma que as ocorrências encontradas por ela são explicadas por existir, na produção do glide /i/, o mesmo grau de levantamento da língua em direção ao palato duro que as consoantes /s/ e /z/ possuem. Pode-se ver outro exemplo do

<sup>5</sup> Bagno (2010, p. 89) assim traz: “a monotongação só acontece quando o ditongo EI aparece diante das consoantes J, X, e R ...” não citando, assim como Bortoni-Ricardo (2004), a monotongação precedida de ‘n’.

<sup>6</sup> “[...] perda do contraste fonêmico, ou seja, a neutralização – de um ou mais fonemas em um contexto específico” (SILVA, 2007, p. 158). Realizou-se uma exemplificação anteriormente, mostrando a neutralização em contexto de final de palavra justamente em situação que poderia ser transcrito fonologicamente com o arquifonema /S/.

fenômeno em Kato (2000), quando ela defende a ideia que uma criança pode até escrever ‘nois foi’, porém não terá dificuldades para entender ‘nós fomos’, trazendo esse exemplo, a autora dá margem ao entendimento que existe na variante popular ‘nois’. Entende-se, então, que, quando uma palavra é oxítona e traz no final da palavra ‘s’ ou ‘z’, o monotongo antecedente à essas consoantes pode vir a ditongar-se com a inserção do glide /i/ antes da fricativa alveolar.

Outra causa da ditongação é a hipercorreção, pois, como se tem o fenômeno de redução de ‘ei’ para ‘e’, de ‘ou’ para ‘o’, conforme comprovam pesquisas de Bortoni-Ricardo (2004) e Pinto (1986), muitos acabam revertendo o processo, ou seja, pronunciando e escrevendo ‘ei’ e ‘ou’ em palavras que na ortografia oficial escrevem-se com ‘e’ e ‘o’. Como exemplo, Bortoni-Ricardo (2004) alerta para a grafia das palavras ‘bandeja’ e ‘caranguejo’ que podem equivocadamente serem grafadas como ‘bandeija’ e ‘carangueijo’ e já Pinto (1986), traz ocorrências da sua pesquisa com as seguintes grafias: ‘deizejando’ e ‘sobre’.

Entende-se, então, que os processos de monotongação e ditongação são frutos de assimilações sonoras, esse processo é contínuo e enquanto a língua existir haverá variação e assimilação. O fator secundário seria a hipercorreção, pois indivíduos que percebem fenômenos linguísticos em determinados vocábulos tentam aplicá-los a outras palavras semelhantes como se fossem uma regra. Vê-se, portanto, a necessidade de conhecimento dos fenômenos da linguagem oral, não somente para professores de Língua Portuguesa, mas também para alfabetizadores por lidarem desde cedo com questões que envolvem língua e variação.

## **5 Percurso Metodológico**

Os dados para esta pesquisa de campo, que é de cunho qualitativo e quantitativo, foram colhidos em três turmas do sexto ano do Ensino Fundamental no município de Criciúma SC, de três diferentes escolas. A escola ‘A’ situa-se em área não muito longe do centro da cidade e atende alunos de vários bairros, principalmente os vindos da periferia. Muitas crianças escolhem a escola por ela oferecer educação em tempo integral. Esses estudantes, na sua grande maioria, não pertencem às classes mais favorecidas economicamente.

A escola ‘B’ é uma escola pública estadual situada em bairro nobre muito próximo ao centro e longe das regiões socioeconomicamente carentes. Em virtude da localização e pelo fato de ser uma escola pública, deduz-se que os alunos que a frequentam pertencem, na sua grande maioria, à classe média-baixa.

A terceira escola, ‘C’, é uma instituição particular de ensino confessional que atende, em princípio, alunos pertencentes às classes mais favorecidas criciumentenses e alguns à classe média-alta. A instituição fica também localizada em bairro nobre próximo ao centro. Salienta-se que a estratificação social foi feita, empiricamente, com base em dois parâmetros: escola pública *versus* privada (‘A’ e ‘B’ *versus* ‘C’, respectivamente) e localização geográfica (‘A’ periferia *versus* ‘B’ e ‘C’ centro).

Apesar de a estratificação social ter sido empírica com vistas a identificar a classe social dos alunos, o posicionamento quanto à classe social pode ser considerado confiável, pois, somado ao critério da estratificação, foi formulado com base em diálogos realizados junto às próprias instituições escolares. O motivo da escolha das escolas ‘A’ e ‘B’ é o conhecimento socioeconômico que os autores deste trabalho já possuíam dessas instituições por já terem desenvolvido trabalhos pedagógicos em ambas.

O fato de escolherem-se turmas de três diferentes classes sociais está na observação da averiguação do possível menor aproveitamento escolar, principalmente em se tratando de alfabetização e letramento, das classes menos favorecidas. Segundo Soares (2010, p. 87-88):

Quase sempre, nos países em desenvolvimento, em geral sociedades com divisões sociais marcantes, os padrões de letramento definidos pelas escolas variam de acordo com o *status* social e/ou econômico do aluno: os padrões são, quase sempre, consideravelmente mais altos para os alunos das classes altas. Assim tornar-se letrado ou alfabetizado numa escola de classe alta tem um significado bastante diferente de tornar-se letrado ou alfabetizado numa escola de classe trabalhadora: de fato, os alunos das classes trabalhadoras são sub-escolarizados e sub-letrados em comparação com os alunos das classes altas.

A intenção original do trabalho foi procurar marcas da oralidade na escrita dos alunos, mas como o *corpus* se tornou extenso, e em virtude de querer-se fazer uma relação dos fenômenos com a situação socioeconômica dos alunos, foi realizada uma pré-análise com pequena amostra do *corpus* visando a identificar quais fenômenos ocorriam com mais frequência. As mais recorrentes foram (em ordem de quantidades de ocorrências): (i) troca do verbo ‘haver’ pelo verbo ‘ter’; (ii) falta de familiaridade com a representação escrita dos fones /s/, /z/ e (iii) dificuldades de representar na escrita os encontros vocálicos.

Para análise foram ministradas aulas nas escolas, especificamente para a constituição do *corpus*, sendo que as turmas tiveram acesso aos mesmos comandos e informações prévias antes da escritura dos textos. Foram selecionadas, aleatoriamente entre as

que possuíam mais de oitenta vocábulos, 20 (vinte) produções textuais de cada turma. Foram analisados apenas os primeiros 80 (oitenta) vocábulos do texto, excluindo a data, local de escrita e saudações quando situados antes do corpo da carta, já no interior do corpo da carta, foram desconsiderados números, siglas e palavras de outros idiomas, por esses elementos não seguirem o padrão ortográfico da língua portuguesa. Os vocábulos grafados com problemas de segmentação fora do padrão ortográfico como ‘endia’ (em dia), em EscBTeX34<sup>7</sup>, ou ‘deis de’ (desde), em EscATex12, foram contados conforme a opção de escrita do aluno, ignorando se realmente tratava-se de um ou dois lexemas.

## **6 Apresentação e análise dos resultados**

Mesmo sendo a carta um gênero do cotidiano, apenas os alunos da escola ‘C’ a dominavam quanto à formatação do gênero, isso pode ser atrelado, além da qualidade de ensino da escola, também, a uma provável maior exposição a situações de letramento vividas no ambiente familiar e para além dele por esses alunos, proporcionada por plataformas tecnológicas, por exemplo.

As turmas da escola ‘A’ e ‘B’ continham ambas 29 (vinte e nove) estudantes presentes, já a da escola ‘C’, 36 (trinta e seis). Dois alunos da turma ‘B’ e dois alunos da turma ‘C’ não entregaram suas produções, fato este que se esperava da turma ‘A’, em virtude de sua situação socioeconômica e seu distanciamento das práticas de letramento conforme citação de Soares (2010) anteriormente, na qual se afirma que as crianças pertencentes às classes menos favorecidas são subletradas e subescolarizadas em comparação com as crianças das classes mais favorecidas. A hipótese que se estabeleceu, com base em Soares (2010) e antes da coleta de dados, foi que os alunos da escola ‘A’ teriam maior dificuldade na produção textual, motivo que talvez levasse a não entrega do texto, fato que não ocorreu.

O fenômeno pesquisado e quantificado nas produções foram os processos de monotongação e ditongação e o objetivo que se estabeleceu foi o de investigá-los com base na hipótese de que seria um dos fenômenos da oralidade que poderiam migrar para escrita, haja vista estar presente tanto nas variedades não padrão, quanto na padrão. No entanto, nos textos, foram identificados vários usos, que também são recorrentes na oralidade e tendem a migrar

---

<sup>7</sup> A partir desse momento, referir-se-á aos textos sempre desta fórmula: EscXTeX00, que quer dizer: EscX> Escola X; Tex00 > Texto 00.

para a escrita justamente por não mais incidirem sobre elas estigma, o que conseqüentemente geraria o preconceito linguístico; esses usos foram encontrados em número considerável<sup>8</sup> a saber: (i) verbo ‘haver’ pelo ‘ter’, (ii) troca da desinência número-pessoal ‘am’ por ‘ão’; (iii) problemas de segmentação de palavras (já exemplificado acima); (iv) troca da letra ‘l’ pela letra ‘u’ (e vice-versa) nos fenômenos em que ocorre a vocalização do ‘l’; (v) extrema dificuldade de representar /s/ e /z/ na escrita. (vi) Supressão de segmentos (consonantais ou vocálicos) junto às palavras: ‘pra’ por ‘para’ (e seus derivados: pro, pros e pras) e (vii) falta de concordância nominal e verbal.

Neste estudo, portanto, o foco será sobre a subtração e inserção de vogais, respectivamente monotongação e ditongação, com a hipótese de que esses fenômenos ocorram em maior número na escola ‘A’ e em menor na escola ‘C’, devido ao nível de letramento que provavelmente estejam expostos esses alunos devido a sua condição social.

Dos 60 (sessenta) textos investigados, encontram-se 25 (vinte e cinco) ocorrências de monotongação e 22 (vinte e duas) de ditongação, distribuídos entre as escolas ‘A’, ‘B’ e ‘C’, como mostra o ‘Quadro 1’:

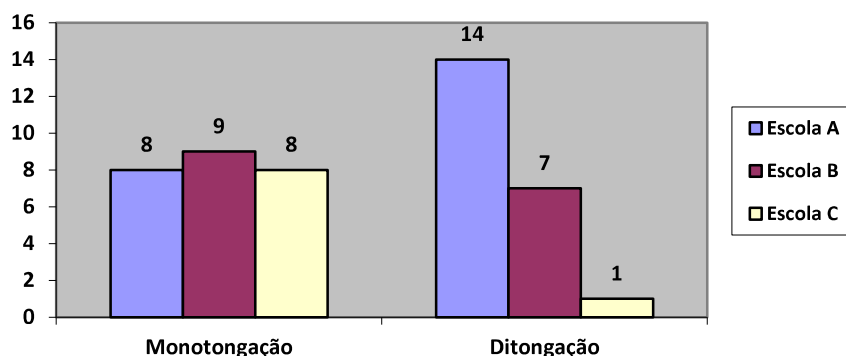
Quadro 1 – Ocorrência dos fenômenos de ‘monotongação’ e ‘ditongação’

Escola	Monotongação	Ditongação	Total da escola
A	08	14	22
B	09	07	16
C	08	01	09
Total do fenômeno	25	22	47

Com base no quadro acima, pode-se explicitar também os resultados por meio do gráfico a seguir:

<sup>8</sup> Classificaram-se, como consideráveis, as que ocorreram em quantidades próximas às do fenômeno estudado.

Figura 1 – Ocorrência dos fenômenos ‘monotongação’ e ‘ditongação’



É possível notar, com base nos dados coletados, que não houve diferença de quantidade significativa nos fenômenos de monotongação entre os alunos das diferentes escolas. Já em se tratando do fenômeno de ditongação, houve uma queda contínua de ‘A’ para ‘B’, e de ‘B’ para ‘C’. Se se considerar os dois fenômenos juntos, tem-se uma queda mais gradual: 22, 16 e 9, de ‘A’ para ‘C’. Os dados gerais, como se vê, principalmente se forem considerados somente os dados de ditongação, confirmam a hipótese que se tem discutido ao longo deste trabalho, de que os alunos provenientes de classes desfavorecidas têm maior dificuldade na apropriação das regras da variedade padrão.

Verificou-se que, de ‘A’ a ‘C’, é decrescente o número de textos que contêm os fenômenos estudados: 10 (dez) em ‘A’, 9 (nove) em ‘B’ e 5 (cinco) em ‘C’, ou seja, enquanto 50% (cinquenta por cento) dos alunos da escola ‘A’ manifestaram dificuldade de representar os fonemas vocálicos na escrita, apenas 25% (vinte e cinco por cento) dos alunos da escola ‘C’ manifestaram essa dificuldade, caindo exatamente pela metade o número de textos com ocorrências de monotongação e ditongação envolvendo as palavras constantes no *corpus* em ‘C’ com relação a ‘A’.

Vale ressaltar que a variante não padrão, correlata aos fenômenos de monotongação e ditongação, está presente nas variedades dos alunos das três escolas estudadas, o que demonstra pertencer, mesmo que em percentuais diferentes, ao vernáculo desses falantes que ora conseguem monitorar sua migração para a escrita, ora não.

#### 6.1 Monotongação e ditongação nas palavras ‘mais’ e ‘mas’

Houve um total de 47 (quarenta e sete) ocorrências dos fenômenos estudados. A maior parte das ocorrências envolveram as palavras ‘mais’ e ‘mas’, sendo 2 (duas) de monotongação e 11 (onze) de ditongação, 13 (treze) no total. Crê-se que a razão de grande incidência do último fenômeno é a ditongação do /a/ tônico em final de palavra, seguido do arquifonema /S/, que passa a ‘ai’. O fato de existir as duas palavras, ‘mas’ e ‘mais’, semelhantes, na maioria das vezes (dados empíricos) na pronúncia local, embora com diferentes significados funcionais, proporciona condições de os fenômenos de ditongação, associado à situação de baixo nível de letramento, ocorrerem na escrita. Quanto aos casos de monotongação, pode-se associá-los a poucas situações de letramento que faz com que o indivíduo não saiba diferenciar ortograficamente as duas palavras, fato que somente ocorreu (duas vezes) na escola ‘A’ e nenhuma nas outras. Já os fenômenos de ditongação envolvendo a palavra ‘mas’ foram assim distribuídos entre as escolas: A > 6, B > 4 e C > 1. Seguem algumas ocorrências encontradas de ambos os fenômenos:

**Fragmento 01 - EscATex18**

[...] *Ela levou adivaldo para o médico **mas** próximo de casa [...]*

**Fragmento 02 - EscATex05**

[...] *tei uns meninos que morram na rua **mais** eu gosto muito de santa catarina [...]*

6.2 Outros fenômenos de monotongação

As ocorrências de monotongação, como já comentado, foram praticamente semelhantes em todas as escolas analisadas. Seguem as ocorrências encontradas, que foram divididas em grupos para melhor discussão:

**Monotongação da palavra ‘não’:** Encontraram-se três ocorrências: ‘na’, ‘natinha’ (não tinha) e ‘no’, as primeiras em EscATex10 e a última em EscATex01. Na literatura revisada, não há nada que indique especificamente que há aqui fenômenos de monotongação o que faz com que se possam prospectar casos de desvio ortográfico (até porque nas duas produções em que ocorreu a monotongação do ‘não’, escreveu-se também essa palavra dentro do padrão prescrito ortograficamente), que pode sim ser manifestado em função do ténue contato com situações de letramento conforme discutido anteriormente. Uma observação

interessante a fazer: esse fenômeno somente ocorreu na escola ‘A’, que se pressupõe ter menos acesso às práticas de leitura e escrita no ambiente familiar. Eis as três ocorrências:

**Fragmento 03 - EscATex01**

[...] *a nosa prefeitura não fais nada **no** tira itulhos e não fais mais nada [...]*

**Fragmento 04 - EscATex10**

*Oi hoje eu quero fala sobre as familia na quela epica que **na** tinha pais iseparodo e era muito ruim tranta dos filhos por que **natinha** como ir trabalha para sustenta as crianca.*

**Monotongação em ‘opiniões’:** Seguindo a mesma linha de raciocínio acima, entende-se que o problema está em representar ditongos nasais na escrita. Diferentemente da maioria dos outros contextos envolvendo fone e grafia, os ditongos nasais são de grafia um pouco mais complicada que os demais sons da língua (BORTONI-RICARDO 2004). Exemplos: ‘mãe’ → /mãi/ ou /mãĩ/, veem → /vêĩ/; pão → /pãw/, estavam → /eStavãw/. Segundo Scliar-Cabral (2003), a nasalidade pode ser expressa tanto por uma vogal quanto por um ‘m’ ou ‘n’, que também indicam ou não a presença da semivogal /i/ como na palavra ‘bem’ → /bêĩ/. Então, apesar de os autores não trazerem o fenômeno como aqui ocorreu, crê-se que ele se enquadra nos casos em que os alunos, por associarem a escrita à pronúncia, ficam duvidosos quanto à forma de grafar ditongos nasais e equivocam-se como tentativa de acerto (o mesmo pode ser dito acerca da monotongação do ‘não’ descrita acima). Eis a ocorrência:

**Fragmento 05 – EscBTex33**

[...] *agora temos o direito de falar o que quiser, dar **opiniões**.*

**Monotongação da palavra ‘muito(s)’:** O vocábulo em questão foi assim grafado: ‘emunto’ (é muito) e ‘munto’ em EscATex14; ‘muto’ em EscBTex27 e ‘mutos’ em EscCTex43. Com relação a essa ocorrência, Scliar-Cabral (2003) diz que ‘muito’ é pronunciado como um ditongo nasalizado /’mũĩtu/. Essa situação distancia o

vocábulo falado de sua representação escrita, fugindo à adequação fonológico-ortográfica do sistema, favorecendo, sobremaneira, a grafia fora do convencional, causa possível da grande dificuldade de escrita encontrada. Em princípio, esperava-se encontrar grafias do tipo ‘muintu’, no entanto, nesse contexto houve a monotongação, para a qual, na literatura revisada, ainda não há discussão substantiva que subsidie o resultado encontrado. Eis as ocorrências, que foram identificadas em todas as três escolas:

**Fragmento 06 - EscATex14**

[...] *mais no Brasil de oje **emunto** dicutivo sobre a droga [...] No tempo do brasil antigo tabem tinha **munto** mais pulciamento [...]*

**Fragmento 07 - EscBTex27**

*A policia e outra coisa que não mudou muito porque tem **mutu** abuso [...]*

**Fragmento 08 – EscCTex43**

[...] *os presidentes estão tirando **mutos** direitos das pessoas [...]*

**Monotongação da sequência ‘ou’:** apesar de ser um fenômeno muito comum, a monotongação do ‘ou’ em ‘o’ que pode ocorrer em todos os ditongos ‘ou’ (BAGNO, 2003 e 2010; BORTONI-RICARDO, 2004; SILVA, 2006), só ocorreu em EscBTex32, 2 (duas) vezes com a palavra ‘estoron’ (estouram), o que se esperava que ocorresse em maior proporção em virtude de que, entre os casos de monotongação, ser o único que ocorre em todos os contextos independentemente de classe socioeconômica, início ou fim de palavra ou sílaba e contexto fonológico seguinte. Apesar de ser um fenômeno esperado, nota-se no fragmento a seguir que, nas 10 (dez) palavras utilizadas para contextualizar os fenômenos, foi possível encontrar, ao todo, 8 (oito) ocorrências de marcas da oralidade na escrita (‘estoron’ (duplamente): monotongação do ‘ou’, troca de ‘am’ por ‘on’; ‘bueros’: monotongação de ‘ei’; ‘pinel’: inserção da vogal de apoio ‘i’, troca do ‘u’ final por ‘l’ e falta de concordância em número com o artigo precedente. Entende-se, então, que mesmo sendo a monotongação do ‘ou’ frequente na fala, a sua transposição para a escrita apenas deu-se em contexto em que o indivíduo apresentou vários

outros desvios da norma pressuposta para as práticas de escrita. Eis as duas ocorrências:

**Fragmento 09 – EscBTex32**

[...] *os buracos **estoron** os bueros **estoron** os pinel dos carros [...]*

**Monotongação da sequência ‘ei’:** ocorreu em três situações distintas: (i) monotongação do sufixo ‘eiro’ (dois casos), (ii) monotongação frente à fricativa alveopalatal vozeada /ʃ/ representada graficamente na palavra com ‘x’ (um caso) e (iii) monotongação frente à oclusiva dental desvozeada /t/(dois casos).

(i) monotongação do sufixo ‘eiro’: ocorreu em duas palavras: ‘buero’ e ‘dinhero’. Como já discutido, trata-se de monotongação por neutralização causada pela proximidade com a letra seguinte, ‘r’ (BAGNO, 2010; BORTONI-RICARDO, 2004). Eis as ocorrências encontradas:

**Fragmento 10 – EscBTex32**

[...] *os puliticos tão desviando **dinhero** a corrupção es un arbirsurdo [...] os buracos estoran todos os **bueros** estoron os pinel [...]*

(ii) monotongação frente à fricativa alveopalatal vozeada /ʃ/: com base nos autores estudados, viu-se que o ditongo ‘ei’ pode monotongar-se quando não está em sílaba final e é seguido pelas seguintes consoantes: ‘r’, ‘n’, ‘j’, e ‘x’ (BAGNO, 2010; BORTONI-RICARDO, 2004), nesses casos, o ditongo ‘ei’ transforma-se em ‘e’. O que aconteceu em ‘dixaria’, provavelmente foi a transformação em ‘dexaria’, e posterior mudança para ‘dixaria’. Esse fenômeno (de pronunciar a vogal ‘e’ como ‘i’) é recorrente quando o ‘e’ não é a vogal tônica do vocábulo. Segundo Bortoni-Ricardo (2004), esse fenômeno já é comum na língua portuguesa, como exemplo a autora usa a ocorrência ‘dibaxo’, para a palavra ‘debaixo’. Pode-se ter também o entendimento que os fenômenos (monotongação e alteamento da vogal média para alta) ocorreram simultaneamente. Segue a ocorrência:

**Fragmento 11 – EscBTex35**

[...] *se ele existice não levaria ela embora **dixaria** ela ficar aqui com a gente*  
[...]

(iii) monotongação frente à oclusiva dental desvozeada /t/: Ocorreram dois casos, em escolas distintas (este sendo o único caso de monotongação de ‘ei’ na escola ‘C’, todos os outros (acima) ocorreram na escola ‘B’) Apesar de não ser comum esse fenômeno, Bortoni-Ricardo (2004) alerta que ele já está ocorrendo em Paraíba e Pernambuco. Seguem os fragmentos que contêm as ocorrências:

**Fragmento 12 – EscBTex32**

[...] *estoron os pinel dos carros por os **prefetos** não si prelcupo de arrumar as estrada* [...]

**Fragmento 13 – EscCTex60**

[...] *as mulheres atualmente tem o seu **direto** de votar* [...]

**Monotongação em ‘come’ e ‘des do’**: Nessas ocorrências, vê-se a aglutinação de palavras oriunda da oralidade. Segundo Ilari (2006), excetuadas algumas poucas situações como, por exemplo, quando se dita um texto, ou quando se confere se foi esquecida alguma palavra numa cópia, as pessoas não costumam separar palavras na fala. De acordo com o autor, separar palavras de um mesmo texto é um hábito que se adquire com a escrita. O fenômeno que ocorreu desconsidera a existência das vogais quando átonas se seguidas de tônicas na palavra seguinte: ‘come’, EscATex01, como é > comoé> comé, esquecendo-se o aluno de acentuar a palavra como seria habitual para uma oxítone terminada em ‘e’. Em ‘des do’, EscCTex56, igualmente o processo deu-se, por hipótese, da seguinte forma: desde o> desdeo> desdo> des do. O aluno que grafou a última ocorrência tem indícios de baixo nível de letramento, pois além de aglutinar duas palavras, monotongando-as em sua junção, teve problemas de segmentação nos próprios vocábulos em questão. A hipótese que se tem é a de que em ambos os casos assim foram expressos em função da falta de situações que promovam o letramento. Seguem as ocorrências dentro do contexto em que foram encontradas:

**Fragmento 14 – EscATex01**

*Come que vai ai aqui eu estou bem [...]*

**Fragmento 15 – EscCTex56**

*[...] eu vim te falar as mudanças que aconteceu **des do** seu tempo.*

**Monotongação em ‘contribundo’, ‘utras’, ‘podam’ e ‘podan’:** Crê-se que nessas ocorrências não se tratam realmente de processos de monotongação pelo fato de (i) a vogal suprimida ser tônica (o que não é comum ocorrer), (ii) as ocorrências não serem recorrentes em textos de outros alunos e (iii) a literatura visitada não tratar desses fenômenos. Provavelmente está-se diante de equívocos no momento de grafar as palavras. No último caso: ‘podan’ e ‘podam’ ambos como ‘podiam’ em EscCTex59, a baixa exposição ao letramento é extremamente visível, como se pode observar nos demais equívocos encontrados no fragmento abaixo, lembrando que o texto 59 foi responsável por metade das ocorrências de monotongação na escola ‘C’. Seguem as ocorrências:

**Fragmento 16 - EscCTex43**

*[...] Os presidente estão tirando mutos direitos das pessoas e **contribundo** pouco para nós [...]*

**Fragmento 17 - EscBTex40**

*[...] na minha sala não tem gente que tem preconceito pelos negros pardos, e **utras** rasças.*

**Fragmento 18 – EscCTex59**

*[...] muhres não podiam usar calça, só os ho\_em<sup>9</sup> **podam**, agora elas podem usar ta\_bem, mulheres não **podan** ser governa\_tes e pre\_identes hoje tenos a presidente ‘Dilma’ a pri\_eiro presidnto do nosso pais, antiga\_ente a mulhr não **podan podam** escolher quem casar [...]*

### 6.3 Outros fenômenos de ditongação

<sup>9</sup> Nessa produção textual, não foi possível identificar com base na grafia do aluno que letra realmente ele representou, apesar de ser possível identificar no contexto. Esses casos estão assinalados com hífen subscrito.

Igualmente como foi feito com as ocorrências de monotongação, os fenômenos de ditongação serão agrupados para melhor serem discutidos. Segue a explanação do entendimento que se teve dos dados encontrados:

**Ditongação frente ao arquifonema /S/:** boa parte desses fenômenos já foram estudados quando tratada a monotongação do ‘mas’. Os demais serão discutidos em três grupos:

(i) Quanto às ocorrências ‘fais’, ‘fais’, ‘nois’ e ‘vocêis’, as três primeiras em EscATex01 e a última em EscBTex22 correspondentes às palavras ‘faz’, ‘faz’, ‘nós’ e ‘vocês’, respectivamente, seguem a regra que diz que quando uma oxítone ou monossílabo termina em ‘s’ e ‘z’ essa vogal pode ditongar-se com a inserção do glide /i/ antes da fricativa alveolar. Eis as ocorrências:

**Fragmento 19 EscATex01**

[...] *A nosa profeitura não **fais** nada no tira itulhos e não **fais** nada por **nois** povvo brasileiro.*

**Fragmento 20 EscBTex22**

[...] *isso graça a **vocêis** que lutaram para um mundo melhor.*

(ii) Quanto ao vocábulo ‘deis de’, segue a mesma regra acima, a diferença é que ocorre no interior do vocábulo. O fato de o aluno falar a palavra ‘desde’ separadamente, hipótese corroborada pela sua segmentação na grafia discente, torna a “palavra” ‘des’ monossílabo terminada em /S/, favorecendo assim o fenômeno de monotongação do ‘e’. Eis a ocorrência:

**Fragmento 21 – EscBTex34**

[...] *antigamente todo mundo tinha que trabalha **deis de** pequenos [...]*

(iii) Fenômeno parecido ocorre com o vocábulo ‘viezes’. Acredita-se que ditongo aqui encontrado no interior da palavra segue a regra em questão nas linhas acima. Atribui-se a ocorrência no interior do vocábulo à forma singular da palavra: ‘vez’, ditongando-o o falante na sua formular singular é bem provável que trouxe também

esse fenômeno para a forma plural. Ocorreu também uma inversão das letras ‘e’ e ‘i’, o que corrobora com a hipótese de ser o aluno pouco exposto às práticas de leitura e escrita, pois, em uma só palavra, são encontrados dois desvios ortográficos. Segue a ocorrência:

**Fragmento 22 – EscBTex32**

[...] *os prefetos não si prelcupo de arrumar as estrada as **viezes** passa no jornal os buracos [...]*

**Ditongação do ‘o’:** alguns falantes, com intenção de adequar-se à variante prestigiada, hipercorrigem-se, ditongando o ‘o’ que não era, até então, ditongo (Bortoni-Ricardo, 2004). As grafias, todas encontradas na escola ‘A’, são as seguintes: ‘bouas’ e ‘pessouas’ e ‘novou’, correspondendo às palavras ‘boas’, ‘pessoas’ e ‘novo’. Seguem as ocorrências:

**Fragmento 23 – EscATex13**

*Mas antigamente as **pessouas** não saio de casa por drogas [...]*

**Fragmento 24 – EscATex16**

*Eu quero saber se você é **novou** ou mais velho [...]*

**Fragmento 25 – EscATex20**

*Mais vamos falar mais sobre coisas **bouas**.*

**Ditongação dos ditongos nasais:** Uma ocorrência bem comum na fala é a ditongação das palavras que contêm ‘em’, principalmente no final do vocábulo. No *corpus*, encontraram-se duas ocorrências: ‘tei’ (têm) e ‘saiem’ (saem). Quanto à grafia ‘tei’, o aluno transpôs para a grafia o glide /ĩ/ e suprimiu o ‘m’ que o representava. Quanto à grafia ‘saiem’, têm-se duas hipóteses: manteve-se a vogal temática do verbo sair, pois no presente do indicativo, a terceira pessoa do plural é a única que não tem vogal temática, o aluno buscando a regularidade, inseriu a letra ‘i’ entre o radical e a desinência número-pessoal. Tem-se também uma segunda hipótese: como ‘saem’, e da mesma maneira ‘têm’, na fala é um ditongo, /saẽĩ/

(SCLIAR-CABRAL, 2003), o aluno pode ter transportado o ‘i’, de depois para antes do ‘e’. Seguem as duas ocorrências

**Fragmento 26 – EscATex05**

[...] *todo mundo sai maqueada sai limpo mais **tei** uns meninos que moram na rua [...]*

**Fragmento 27 – EscATex13**

aqui as pessoas saiem de casa os filhos não querem saber da mãe [...]

Nota-se, empiricamente, na região amrequiana (região localizada no sul catarinense, cuja principal cidade é Criciúma) a existência do preconceito linguístico quanto a falantes que ditongam os oxítonos e monossílabos terminados em /S/, fato que pode ter ocasionado os falantes de classes privilegiadas a retirarem da sua fala esse fenômeno, refletindo, assim, na escrita dos alunos da escola ‘B’ e, principalmente, ‘C’.

Esperava-se encontrar maior diferença percentual dos fenômenos estudados quando correlacionados às escolas, ou seja, aquelas que tinham menos acesso a situações de letramento de modo a apresentar maior produtividade (uso mais acentuado de monotongação e ditongação como variantes estigmatizadas) em seus vernáculos. O fato de não se encontrar a diferença na proporção esperada, principalmente em se tratando dos fenômenos de monotongação, é motivo de comemoração por parte dos educadores, pois uma escola comprometida com a educação não pode ter o interesse de manter o atual sistema educacional excludente.

## **7 Considerações finais**

Os falantes da variedade de prestígio, correlata à variedade padrão, congrega falantes que, conseqüentemente, possuem acesso a situações de letramento, de modo a ingressarem na escola com a vantagem de pertencer a um grupo cuja língua é tomada como referência, diferentemente do aluno de classes menos favorecidas que terá que aprender essa outra variante.

Somado ao exposto, a escola tende a olhar de modo estereotipado as variantes linguísticas que não se enquadram no padrão (fruto de uma sociedade em que práticas de preconceito linguístico são frequentes), considerando o aluno, cujo vernáculo seja o não padrão, longe do perfil do aprendiz idealizado. A escola, ainda, não se apropriou de modo adequado no

sentido de oferecer um ensino de qualidade, pois não problematiza as situações de variação, perdendo a oportunidade de promover a reflexão sobre a língua, que permite ao falante também agir sobre ela. Portanto, não tendo educação adequada (alfabetização e letramento), ele tentará aproximar a escrita da fala, ou seja, representará a escrita por meio da oralidade, fruto de sua baixa exposição a práticas sociais de leitura e escrita, principalmente no meio familiar.

Segundo a visão dos autores deste trabalho, a razão do fracasso escolar está realmente na própria estrutura socioeconômica da sociedade. Não se pode esquecer, no entanto, da responsabilidade da escola, como parte integrante da sociedade, nesse processo, pois, quando ela menospreza o padrão cultural e linguístico das classes menos favorecidas, está contribuindo com a perpetuação do fracasso escolar dessas classes.

A análise de dados comprovou, principalmente se considerar-se somente os fenômenos de ditongação, que há diferença na adequação da escrita à ortografia oficial quando se diz respeito à diferença entre classes sociais. O fato de o aluno ser menos favorecido economicamente, por si só, não justifica seu menor aproveitamento escolar se considerado única e exclusivamente como fator preponderante. A causa estaria, principalmente, em se tratando do ensino de língua materna, na valorização, por parte da escola, que atua como um dos agentes institucionais, na preservação da variedade que detém prestígio social, do padrão cultural e linguístico das classes mais favorecidas.

Finaliza-se sugerindo como futuros desdobramentos deste trabalho: (i) verticalizar as discussões acerca do fenômeno de ditongação, pois se crê que a razão da diferença observada entre as escolas quanto à ocorrência do fenômeno deve-se ao fato de este ser estigmatizado socialmente, sendo assim, repugnado pela sociedade. (ii) refletir quando são ou não realmente fenômenos de ditongação ou monotongação a inserção e apagamento de segmentos vocálicos representativos dos fenômenos neste trabalho estudado (iii) relacionar a ditongação frente ao /S/ com a monotongação/ditongação do ‘mais’/’mas’, no sentido de averiguar se realmente trata-se dos fenômenos aqui estudados, monotongação e ditongação.

## **Referências**

ANDRADE, Leila Minatti. Preconceito linguístico. **Revista de Ciências Humanas – Criciúma**. Criciúma, v.9, n.1, jan./jun. 2003. p. 93-102

BAGNO, Marcos. **A língua de Eulália**: novela sociolinguística. 16. ed. São Paulo: Contexto, 2010. 219 p.

\_\_\_\_\_. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. 21. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003. 186 p.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna**: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. 108 p.

\_\_\_\_\_. **Nós chegemos na escola, e agora?** – sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. 263 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental/ Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF 1998. 106 p. disponível em  
<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12657:parametros-curriculares-nacionais-5o-a-8o-series&catid=195:seb-educacao-basica](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12657:parametros-curriculares-nacionais-5o-a-8o-series&catid=195:seb-educacao-basica)> acesso em 20/11/2011

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Análise fonológica**: introdução à teoria e à prática, com especial destaque para o modelo fonêmico. Campinas: Mercado de Letras, 2002. 208 p.

CAMARA JÚNIOR, J. Mattoso. **Dicionário de linguística e gramática**: referente à língua portuguesa. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. 262 p.

DUBOIS, Jean et al. **Dicionário de linguística**. 8.ed. São Paulo: Cultrix, 2001. 653 p.

FLÔRES, Onici; SILVA, Mozara Rossetto da. **Da oralidade à escrita**: uma busca da mediação multicultural e plurilinguística. Canoas: Editora da Ulbra, 2005. 118 p.

ILARI, Rodolfo. **Introdução à semântica**: brincando com a gramática. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2006. 206 p.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. 7. ed. São Paulo: Ática, 2000. 144 p.

KLEIMAN, Angela B. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e variação. In: ROJO, Roxane. (org.). **Alfabetização e letramento**: perspectivas linguísticas. Campinas: Mercado das Letras, 1998. p. 173-203

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001. 133 p.

MONTEIRO, Priscila de Sá. **Influências da oralidade na escrita**: um estudo no e pelos textos dos alunos do ensino fundamental. 2010. 75 p. Monografia (Licenciatura em Letras habilitação em Português e Inglês e suas respectivas literaturas) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma.

PINTO, Edith Pimentel. **A língua escrita no Brasil**. São Paulo: Ática, 1986. 80 p.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. **Princípios do sistema alfabético do português do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2003. 263 p.

SILVA, Rosa Virgínia Mattos e. **O português arcaico**: fonologia, morfologia e sintaxe. São Paulo: Contexto, 2006. 203p.

SILVA, Taís Cristóforo. **Fonética e fonologia do português**: roteiro de estudos e guia de exercícios. 9. ed. São Paulo. Contexto, 2007. 275p.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 125 p.

\_\_\_\_\_. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 16. ed. São Paulo: Ática, 1999. 95 p.

SOUZA, Paulo Chagas de; SANTOS, Raquel Santana. Fonética. In: FIORIN, José Luiz (Org.). **Introdução à linguística II**: princípios de análise. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2008. p. 9-31

TEYSSIER, Paul. **História da língua portuguesa**. Tradução de Celso Cunha. 3. ed. Martins Fontes. São Paulo, 2007. 142p.