

## A IMPORTÂNCIA DE INSTRUÇÕES LINGÜÍSTICAS EXPLÍCITAS FORMAIS NA SUPERAÇÃO DAS DIFICULDADES DE ESCRITA RELACIONADAS A INTERFERÊNCIAS DIALETAIS

Ana Carla Estellita VOGLEY  
Dermeval da HORA

*ABSTRACT: Assuming that there is "leakage" of regional or social variation for the child's writing, the objective of this study was to investigate the importance of formal explicit linguistics instructions in overcoming the difficulties of writing on the interference of phonological rules and dialectal varieties, believing in an education focused and directed. The sample comprised 36 children, from Recife-PE, aged between 7 and 12 years, from public schools. Among the more significant results can be highlighted: formal explicit linguistics instructions functioned as a direct therapeutic action, segmentation problems were overcome through the instruction that focused on the perception of prosodic domains; morphological derivation strategies have been effective in overcoming the mistakes of multiple representations and instructions about notational aspects were favorable to overcome the mistakes for support in speech. Moreover, the strategy with the control group was a procedure that allowed us to compare results, estimating the effectiveness of a pedagogical policy in dealing with the influence of speech. The instructions show and systematize information, causing children to reflect on the variational aspects, identifying what is restrained in writing.*

*KEYWORDS: Speech; Writing; Sociolinguistics; Literacy.*

### 1. Introdução

Embora, no Brasil, haja um contingente populacional que não tem acesso à língua escrita e à variedade padrão, muito pouca atenção tem sido dada à influência da diversidade lingüística no processo de aprendizagem de escrita; sendo, portanto, necessário o desenvolvimento de um suporte teórico-metodológico adequado à realidade do país, em termos lingüísticos e educacionais, contribuindo para uma pedagogia sociolingüisticamente sensível.

Por essa razão, para aqueles que não têm acesso à língua falada padrão, a alfabetização não é apenas aprender a ler e a escrever, mas representa um momento de substituição da variedade não-padrão por outra variedade utilizada pela escola (padrão), até então não-habitual e, logo, desconhecida, sendo, por esse motivo, difícil de ser manipulada.

As crianças levam para a sala de aula toda a experiência que têm da oralidade, convivendo com a interferência da atividade lingüística oral nos diversos tipos de produção escrita, utilizando-se da linguagem oral como mediadora de um outro processo lingüístico em construção, à medida em que ocorre, gradativamente, a incorporação dos recursos específicos da escrita de diferentes naturezas, a partir da convivência com materiais escritos.

De acordo com Bortoni-Ricardo (2005), existe a possibilidade de interferência das regras fonológicas e morfossintáticas que constituem a variação dialetal na aprendizagem da língua portuguesa escrita. Sendo assim, observa-se que os "erros" cometidos por esses alunos são sistemáticos e previsíveis, à medida que são conhecidas as características do dialeto em questão.

É importante, então, como aponta Cagliari (1989), considerar que as dificuldades na relação fonema x grafema fazem parte do processo natural de aquisição da língua escrita,

caracterizando um processo de transcrição ou “vazamento” da fala para escrita (ABAURRE, 2006), capaz de revelar hipóteses e representações da língua de um modo geral, muito mais do que uma falha.

Abaurre e Cagliari (1985) e Abaurre (1988) consideram que, na escrita inicial, portanto, é comum aparecerem algumas características fonéticas segmentais das variedades lingüísticas utilizadas pelos aprendizes. Assim, é preciso levar em consideração a interferência das regras fonológicas e morfossintáticas que constituem a variação dialetal na aprendizagem da escrita. Este estudo focalizou “erros” de apoio na oralidade, especialmente em relação aos processos de variação e ao componente fonológico da linguagem. Partindo da hipótese de que há um “vazamento” da variação social ou regional para a escrita da criança, o objetivo deste estudo foi investigar a importância das instruções lingüísticas formais explícitas na superação das dificuldades de escrita relativas a interferências de regras fonológicas e de variedades dialetais, acreditando em um ensino bem orientado e dirigido.

Partindo da hipótese de que há um “vazamento” (ABAURRE, 2006) da variação social ou regional para a língua escrita das crianças, o objetivo geral desse estudo é investigar o processo de alçamento das vogais médias pretônicas na escrita de crianças da cidade do Recife-PE. Para tanto, o estudo tem como objetivos específicos:

- i. Determinar os contextos em que a variação ocorre na fala;
- ii. Observar se a regra de alçamento das pretônicas que ocorre na fala é refletida no processo de aprendizagem da modalidade escrita da língua;
- iii. Avaliar se os mesmos contextos, lingüísticos e extralingüísticos, condicionadores da variação na fala, operam, também, na escrita;

No que concerne à língua escrita, a possibilidade de elevação ou alçamento das vogais médias pretônicas pode constituir um fator de dificuldade, tanto para a criança, quanto para o professor que lida com esses fenômenos, uma vez que passa a ser concebida como um caso de apoio na oralidade e, portanto, tratada como um erro gráfico.

Este estudo pode contribuir no sentido de indicar, sob a perspectiva da variação, oferecer subsídios que auxiliem a aprendizagem da língua escrita, focalizando a autocorreção, enquanto processo natural e espontâneo, indicando os contextos mais prováveis em que, na escrita, ocorre neutralização ou uniformização dialetal, principalmente, destacando a importância de sensibilizar os alunos quanto aos usos regionais, demonstrando alguns usos que implicam discriminação ou preconceito lingüístico.

## 2. Fala e escrita

Quando se trata das questões de semelhança e diferença da fala e escrita, há um conjunto de problemas que precisam ser preliminarmente esclarecidos, uma vez que, se por um lado o código gráfico e o código fônico representam uma dicotomia mais nítida, fisicamente identificável, por outro lado, o falado e o escrito representam um continuum, tal como defende Marcuschi (2000).

De acordo com Camara Jr. (1970), a modalidade de língua escrita padrão, do ponto de vista sociológico se sobrepõe, inelutavelmente, à língua oral. Para ele, só se pode compreender e dominar a escrita com base na correta compreensão do funcionamento da fala.

A partir dessa discussão, pode-se ter a idéia de que o aprendiz tenta produzir, a partir desse “erro” identificado como apoio na oralidade, uma escrita “colada” na oralidade (ABAURRE, 1999), de modo a representar, através de letras, os sons da fala, ou seja, pode-se postular, equivocadamente, que a escrita depende radicalmente da fala. Ou, por outro lado, pode-se acreditar que a escrita está totalmente distante e imune à interferência da fala, caracterizando um rompimento total entre a fala e escrita, reforçando a idéia de dicotomia

entre essas duas modalidades, considerando-se, nessa perspectiva, que as duas modalidades são distintas sob todos os aspectos, tratando-se de dois sistemas lingüísticos ou duas línguas distintas.

No entanto, no período inicial de aquisição da escrita, as crianças ainda não conseguem discernir que a língua escrita tem seus recursos específicos e que a fala, por ser mais dinâmica e mais susceptível a variações e mudanças, carrega maiores opções de realizações, enquanto que a escrita não costuma representar, através das marcas gráficas, as diferentes variações utilizadas pelos falantes.

De acordo com Cagliari (1998, p. 354), desde o primeiro momento de contato com a modalidade escrita, a criança precisa descobrir a natureza alfabética do sistema, de que cada letra representa cada som falado, assim, o sistema usa letras às quais representações fonéticas são atribuídas, o que não significa dizer que o uso do sistema de escrita se reduz a uma transcrição fonética.

Bortoni-Ricardo (2005) desenvolveu um modelo que propõe uma formulação sobre as variáveis morfofonêmicas, incluindo, em escalas implicacionais, as seguintes categorias de “erros”, ilustradas no Quadro 1, a seguir:

1. Erros decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita	
2. Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas categóricas no dialeto estudado.	Erros decorrentes da transposição dos hábitos da fala para a escrita.
3. Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis graduais.	
4. Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas.	

Quadro 1. Modelo de categorias de erros desenvolvido por Bortoni-Ricardo (2005)

Percebe-se, a partir da categoria (1), que o sistema alfabético da língua portuguesa não é ideal, não há uma relação única ou biunívoca entre letras e fonemas, o que ocorrem são correspondências irregulares ou não-lineares, uma vez que um som pode ter várias letras correspondentes em uma mesma posição na palavra. Esse tipo de relação entre fonema e grafema requer maior tempo de contato com a língua escrita e nem sempre consegue ser transmitido através de práticas de ensino, já que as regras que o rege não são sistemáticas. Como exemplo, o som /u/ que pode ser “L” como no caso de “mel” ou pode ainda ser escrito “U”, como no caso de “mau” ou “céu”.

No entanto, é na categoria (2) que esse estudo se concentra, no sentido de observar os “erros” decorrentes do apoio na oralidade, especialmente em relação aos processos de variação lingüística envolvendo as vogais médias em posição pretônica, que sofrem regras fonológicas de alteamento, por exemplo, e que podem interferir nas opções gráficas.

Vale destacar que essa regra variável de elevação das vogais médias pretônicas pode ser categórica, no dialeto em questão, a depender do contexto fonológico em que se apresenta, como no caso da palavra vestido vistido. No entanto, também pode ser variável, uma vez que alguns contextos permitem a manutenção da fechada ou até mesmo o abaixamento, no lugar da elevação, como no caso de leão. Sendo assim, serão observados fenômenos referentes às categorias (1) e (2), na observação de erros decorrentes da interferência de regras categorias e graduais.

Vale salientar, ainda, que poucos estudos investigam como ocorre a variação vocálica presente na fala das crianças afeta a representação do sistema na escrita. Faz-se necessário, diante disso, que seja investigada a interferência da oralidade nas decisões tomadas pelas crianças a respeito de quais letras devem usar na escrita.

### 3. A variação nas vogais do PB e a representação na escrita

Ainda discutindo essa dificuldade em representar na escrita, padrões gráficos que não são manifestados na fala, constituem uma dificuldade, para o aprendiz, principalmente em fase inicial de aprendizagem, uma vez que é difícil grafar segmentos cuja pronúncia não condiz com a forma escrita, como no caso dos “erros” decorrentes de apoio na oralidade. É o caso da palavra “areia”, cuja grafia, em crianças em fase mais inicial, é “area”, ou de palavras em que é categórico o uso de determinadas regras de variação, como no caso do alçamento das vogais postônicas finais, como, por exemplo, a criança pode escrever “catu” a palavra “canto”, uma vez que esse processo ocorre sempre na fala.

Este estudo teve foco na regra de elevação ou alçamento, no sentido de observar a possível relação entre a oralidade e escrita, no que concerne ao uso da variante geolingüística, uma vez que se sabe que os falantes da região metropolitana do Recife privilegiam o uso da variante aberta (E, O), a partir de uma regra de abaixamento, ou o uso da variante alta (i,u), a partir de regras de alçamento, conforme ocorre nos casos de mO’rango, pE’zada, ku’mida, iS’kOla e pi’kenu.

Isso porque as vogais médias da língua portuguesa sofrem regras fonológicas, segundo Battisti e Vieira (2005), principalmente quando se encontram em posição pretônica e postônica, sendo, portanto, necessário estudar, tanto na oralidade como na escrita, os fenômenos de variação e seus condicionantes internos e externos, envolvendo as médias átonas.

De acordo com Câmara Jr. (1970), as vogais médias, em posição pretônica, além de sofrerem redução por neutralização, sofrem processos de harmonia vocálica, nos quais as vogais médias pretônicas assumem traços de segmentos vizinhos, ou seja, assimilam a altura da vogal alta da sílaba seguinte, como ocorre em pepino > pipinu, coruja > curuja. “Mas esse fenômeno não possui o caráter fonológico da neutralização. Trata-se de variação, que não provoca alteração no sistema” (BATTISTI E VIEIRA, 2005, p. 173).

O processo de alteamento, ou alçamento, no Brasil, é caracterizado pela modificação do traço [-alto] para o [+alto] das vogais médias /e/ e /o/, que se realizam como vogais altas [i] e [u] (coruja ~ c[u]ruja; bebida ~ b[i]bida) de forma variável. Muitos trabalhos têm discutido esse fenômeno, observando-o no nível da fala e pouca atenção tem sido dada a esse processo na língua escrita.

Bisol (1981) estudou o fenômeno do alçamento vocálico em quatro dialetos do Rio Grande do Sul. Seu trabalho apresenta justificativas estruturais para a ocorrência da mudança sonora, engajando-se, portanto, dentro da perspectiva neogramática. De acordo com ela, a elevação das vogais é influenciada por vários fatores, dentre eles, a harmonização vocálica em que a vogal média pretônica assimilaria a altura da vogal alta presente na sílaba tônica (ex.: m[i]nino, p[u]lícia, b[u]tina).

Com base nos resultados de Viegas (1987) e Oliveira (1992), percebe-se que as vogais pretônicas sofrem influência não apenas de segmentos vocálicos adjacentes, como também de segmentos consonantais, ou seja, sofrem influências de segmentos da sílaba subsequente e da sílaba precedente. No entanto, esses estudos verificaram como mais significativo o contexto fonológico seguinte, principalmente a vogal da sílaba seguinte. Esse é o fator condicionante que mais motiva variação no uso das pretônicas, no que se refere às vogais médias.

Vale salientar que esse fenômeno é comum no português, tanto nos processos históricos da língua, no que diz respeito à diacronia, como na sincronia. Isso porque a variação e a mudança lingüística são motivadas não apenas por fatores de ordem social (externa ou extralingüística), mas, também por aqueles de ordem lingüística (interna ou estrutural). É a instabilidade constituída pelas contradições internas de todo sistema lingüístico, o que inclui o fonológico e, mais especificamente, o sistema vocálico, que possibilita a língua variar e se modificar. Sendo assim, a gama de variações admissíveis e possíveis, nas posições átonas, mostra-se uma área fecunda de investigações.

É importante o professor reconheça que, no ponto de vista lingüístico, na oralidade, as variedades se equivalem e não podem ser diferenciadas em termos de melhor ou pior, certo ou errado, já que todas são estruturadas, com gramáticas próprias. No entanto, é necessário que o professor esclareça ao aprendiz que a língua escrita tem seus refinamentos próprios e não pode ser uma vista, pela criança, como uma transcrição da fala, no sentido de contribuir para o desenvolvimento da escrita, no que se refere aos parâmetros formais de grafia.

Uma metodologia pedagógica, então, precisa levar em consideração as variedades, tanto diatópicas, no que se refere às variações regionais, como as diastráticas (sociais) e as estilísticas, assim, se perguntando: “Em que medida e em que dimensão as variações regionais devem ser respeitadas ou coibidas?” (MOLLICA, 1998). Isso traduz uma dúvida por parte dos professores de língua materna, no que se refere à aprendizagem da escrita, uma vez que muitos não sabem como lidar com esses aspectos variáveis. Como, então, lidar com essas questões variáveis no que tange à escrita? Como minimizar?

De acordo com Abaurre (2006), o professor que se apropria desses conhecimentos lingüísticos, estão mais preparados para acompanhar o processo de aprendizagem da escrita pelas crianças e para analisar seus textos iniciais, fornecendo, assim, suporte na elaboração de atividades mais eficientes em sala de aula, o que também se estende a outros profissionais que lidam com a problemática, como os fonoaudiólogos e psicopedagogos.

#### **4. As instruções lingüísticas explícitas formais**

A aprendizagem dedutiva, conforme De Keiser (1995), ocorre quando são apresentadas e sistematizadas as regras antes de serem oferecidos exemplos da linguagem. Os termos dedutivo e indutivo fazem parte da instrução explícita.

Assim, adota-se, aqui, a expressão “instrução explícita” de Zimmer e Alves (2005), que não se refere apenas à mera descrição e à sistematização formal das formas-alvo, mas engloba, também, todos os passos pedagógicos que objetivam garantir aos alunos não somente a exposição, como também o uso das formas lingüística. A instrução explícita formal pode auxiliar no desenvolvimento da consciência fonológica, além de outras habilidades metalingüísticas, envolvendo os níveis morfológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos, de forma dedutiva ou indutiva.

Krashen (1982, 1985) foi um dos primeiros pesquisadores a destacar a distinção entre o conhecimento adquirido de modo inconsciente e implícito e o conhecimento obtido a partir do processamento consciente, mediante reflexão. A partir daí, surge a diferença entre os dois tipos de conhecimento – o adquirido e o aprendido – que passaram a ser chamados, respectivamente, de conhecimentos implícito e explícito.

Por outro lado, existem outras hipóteses acerca desses conhecimentos, diferentes dessa posição dicotômica, que é a Hipótese da Não-interface. A Hipótese da Interface Forte, numa postura totalmente oposta à de Krashen (1982), defende a conversão direta do conhecimento explícito em implícito via prática da estrutura-alvo, uma vez que essa contribui para a automatização do saber explícito (DE GRAAF, 1994). Além disso, para os conexionistas

Zimmer, Alves e Silveira (2005), a automatização se dá a partir da prática, mas o input tem o seu papel valorizado. A Hipótese da interface Fraca, assume um papel intermediário e defende que o conhecimento explícito tem a possibilidade de contribuir para a formação do conhecimento implícito, acreditando que o saber explícito desempenha o papel de facilitador do intake, pois permite a identificação dos detalhes formais presentes no input.

Tal grau de consciência sobre as regularidades presentes na informação processada, seja ela lingüística ou extra-lingüística, está relacionado ao quanto uma pessoa se revela capaz de explicitar as regularidades observadas (ANDERSON & LEBIERE, 1998; BIALYSTOK, 1982; ELLIS, 2004).

De acordo com Alves (2004), através da instrução explícita, é possível chamar a atenção do aprendiz para os aspectos da forma que ele não se mostrava cognitivamente comprometido em notar, como um treinamento para atenuar e perceber os aspectos fonético-fonológicos da lingual e a interface com a escrita. Ao se possibilitar, via instrução explícita, a constante exposição ao input, que a partir de então passa a ser notado, possibilita-se o processo de aquisição dos itens lingüísticos.

O autor destaca que adquirir a linguagem implica exhibir padrões que podem ser sistematizados através de regras. Assim, evidenciar o funcionamento do sistema para as crianças, por meio de explicitação de regras, feedback ou qualquer outra forma de se tornar mais evidentes alguns aspectos do input, é contribuir para que os aprendizes comecem a processar tais regularidades. No que se refere aos aspectos fonológicos, cujos itens caracterizam-se como de pouca saliência perceptual, a instrução explícita acaba desempenhando um papel essencial.

Zimmer, Alves e Silveira (2005), então, justificam a prática da instrução explícita sobre dois argumentos: a necessidade de despertar a percepção do aprendiz, permitindo maior exposição ao input lingüístico, e a concepção de interação dinâmica entre os conhecimentos implícito e explícito, fundamentando a pertinência da prática pedagógica.

## 5. Metodologia

A amostra foi composta por 36 crianças, de ambos os sexos, com idade entre 7 e 12 anos, nativas e residentes em Recife-PE, freqüentadoras de escolas da rede pública. Para a obtenção dos dados, foi feito um “ditado ilustrado”, com 44 vocábulos balanceados. Os dados foram analisados no pacote de programas estatísticos GOLDVARB. O controle da amostra, com base nos parâmetros variacionistas ocorreu a partir da estratificação por sexo, faixa etária e escolaridade.

Para a obtenção dos dados, foi feita uma eliciação de escrita, através de um instrumento de coleta elaborado pelos pesquisadores, como um “ditado ilustrado” para que não houvesse influência por parte da fala da pesquisadora. As crianças visualizavam as figuras e deveriam escrever os nomes de cada uma delas. Esse instrumento contém 44 vocábulos devidamente balanceados conforme as variáveis envolvidas no estudo, como contexto fonológico seguinte, contexto fonológico precedente e tonicidade da sílaba, que já foram destacadas pela literatura. Foi considerada, ainda, na seleção das palavras, as possibilidades de redução (harmonização) vocálica.

## 6. Resultados

Entre os resultados mais expressivos, destacam-se: as instruções lingüísticas explícitas funcionaram como uma atuação terapêutica direta; alguns problemas de segmentação foram superados a partir de instruções que focalizaram a percepção de domínios prosódicos;

estratégias de derivação morfológica mostraram-se eficazes na superação dos “erros” de representações múltiplas.

As instruções evidenciam e sistematizam detalhes lingüísticos e auxiliam, portanto, na sensibilização e conscientização dos aprendizes quanto às diferenças que existem entre a fala e a escrita e quanto às variações, levando-os a refletir sobre os aspectos variacionais, identificando o que é coibido na escrita.

Algumas crianças mais velhas realmente pareciam fazer distinções cruciais entre a oralidade e a escrita e foram os sujeitos da pesquisa que apresentaram menor quantidade de processos em suas escritas, o que corrobora a hipótese de que, quanto mais os alunos se tornam conscientes das diferenças entre fala e escrita, menos processos de variação ocorrerão em suas produções escritas.

Esperava-se que a frequência da elevação fosse maior quando a média estivesse seguida de um arquifonema /S/, que receberia uma pronúncia categoricamente palatalizada, uma vez que essa é a variação utilizada na região metropolitana do Recife. No entanto, as crianças pareciam estar entendendo que o processo de elevação era o que estava em jogo, pois algumas, maiores, demonstraram saber qual o fenômeno a avaliação queria observar, conforme os recortes a seguir:

Criança 4 (sexo masculino, 4ª série, 12 anos): /.../ e é tudo com ‘i’ é tia? Mas é com ‘e’ e tu qué vê se a gente bota ‘i’ né não? /.../

Criança 7 (sexo feminino, 4ª. série, 9 anos): /.../ tu qué que eu escreva aqui no papel como eu falo ou como a gente deve escrever certo? /.../

Essas crianças realmente pareciam fazer distinções cruciais entre a oralidade e a escrita e foram os sujeitos da pesquisa que apresentaram menor quantidade de processos de elevação em suas escritas, o que corrobora a hipótese de que, quanto mais os alunos se tornam conscientes das diferenças entre fala e escrita, menos processos de variação ocorrerão em suas produções escritas.

As meninas apresentaram uma escrita com menos interferência da fala, comparada aos meninos, no entanto, em ambos os grupos, as instruções lingüísticas explícitas funcionaram como uma atuação terapêutica direta, uma vez que destacam os aspectos notacionais que diferenciam as variações na fala e a representação gráfica das palavras. Alguns problemas de segmentação foram superados a partir de instruções que focalizaram a percepção de domínios prosódicos. Estratégias de derivação morfológica mostraram-se eficazes na superação dos erros mais frequentes - de “representações múltiplas”.

As produções mostraram-se flutuantes em relação às regras fonotáticas, da oralidade. Isso mostra que é necessária uma intervenção pedagógica, fundada em conhecimentos fonético-fonológicos que valorize as variações dialetais como algo presente na aprendizagem. Percebendo essas interferências, o professor pode tornar consciente essa transferência, auxiliando nessa descoberta de que a fala não é reproduzida na escrita.

No entanto, o cenário sociolingüístico é complexo e os cursos que formam professores para enfrentar essa realidade parecem que formam pessoas para trabalhar com o falante nativo ideal em uma comunidade de fala homogênea, sem conflitos.

Além disso, como destaca Bortoni-Ricardo (2005), as escolas de zona rural ou de periferia atendem a uma clientela com características socioculturais específicas, que se distinguem da clientela de escolas urbanas dos bairros de classe média. Essas especificidades não são contempladas devidamente nos livros didáticos, nem nas propostas curriculares,

cabendo aos professores a difícil tarefa de adequar os conteúdos programáticos aos antecedentes culturais de seus alunos.

Isso não significa dizer que o papel da escola é ensinar regras ou ensinar a gramática, mas não pode ser descartada a função da escola de instrumentalizar os seus alunos a perceberem algumas diferenças formais entre a oralidade e a escrita e a oferecer-lhe suporte teórico-metodológico sobre o que condiciona os usos e as normas.

É necessário, portanto, assumir a necessidade de uma intervenção eficiente no processo de alfabetização, destacando a percepção de fenômenos comuns à fala e à escrita e de fenômenos específicos a cada uma delas, possibilitando à criança distinguir estratégias voltadas para a fala e estratégias voltadas para a escrita.

## 7. Considerações finais

Através deste estudo, buscou-se realizar uma análise sociolinguística de base fonético-fonológica, na intenção de contribuir para os estudos que se preocupam em oferecer melhorias metodológicas e pedagógicas ao processo de alfabetização. Partiu-se, assim, da observação de fenômenos de variação na região da cidade do Recife, na tentativa de estabelecer uma correlação entre esses processos sociolinguísticos e a aprendizagem da língua escrita, acreditando em um ensino bem orientado e dirigido.

As instruções evidenciam e sistematizam detalhes linguísticos e auxiliam, portanto, na sensibilização e conscientização dos aprendizes quanto às diferenças que existem entre a fala e a escrita e quanto às variações, levando-os a refletir sobre os aspectos variacionais, identificando o que é coibido na escrita.

A estratégia metodológica de trabalhar com grupo controle, de modo que haja dois grupos, um que receba instruções explícitas sobre os fenômenos da fala e seus efeitos na modalidade escrita e outro que não as receba, permite, de acordo com Mollica (1998), que sejam comparados os resultados entre os grupos, estimando-se uma possível eficácia de uma proposta pedagógica diretiva, ao lidar com os “problemas” encontrados no percurso de aprendizagem da escrita, “provocados” por uma possível influência da oralidade.

Sendo assim, os fenômenos fonológicos aqui observados requerem uma aplicação pedagógica de regras dirigidas apenas em relação à língua escrita, porque na língua oral, a preservação das variantes observadas, neste estudo, não implica conseqüências negativas, do tipo que estigmatizam os falantes, uma vez que são comuns na comunidade estudada. Mas claro que, a depender das variantes em jogo, o preconceito com relação à falta de intimidade com a escrita ainda permanece como um fator determinante de exclusão.

## Referências

ABAURRE, M.B.M. e CAGLIARI, L.C. Textos espontâneos na 1ª série: evidências da utilização, pela criança, de sua percepção fonética da fala para representar e segmentar a escrita. Em: *Cadernos CEDES 14*, Recuperando a alegria de ler e escrever. São Paulo: Cortez Editora. (pp. 25-29). 1985.

\_\_\_\_\_. O que revelam os textos espontâneos sobre a representação que faz a criança do objeto escrito? In: Kato, M. (org.). *A Concepção da Escrita pela Criança*. Campinas: Pontes Editores, 1988, p. 135-142.

ALVES, Ubiratã Kickhöfel. *O papel da instrução explícita na aquisição fonológica do inglês como L2: evidências fornecidas pela Teoria da Otimidade*. Pelotas: Dissertação de Mestrado, UCPel, 2004.



**Anais do IX Encontro do CELSUL**  
**Palhoça, SC, out. 2010**  
**Universidade do Sul de Santa Catarina**

- BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em língua materna: a sociolingüística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e Lingüística*. São Paulo: Scipione, 1989.
- DEKEISER, R. Learning second language grammar rules: An experiment with a miniature linguistic system. *Studies in Second Language Acquisition* 19, 1995.
- KRASHEN, S. *The input hypothesis: Issues and implications*. New York: Longman, 1985.
- MOLLICA, M.C. *Influência da fala na alfabetização*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1998.