

PROCESSOS FONOLÓGICOS E APRENDIZAGEM DA ORTOGRAFIA: UMA ANÁLISE DA ESCRITA ORALIZADA DE ALUNOS DO 6º ANO DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE PERNAMBUCO

Phonological processes and orthography learning: an analysis of the oralized writing of 6th-grade students from the state education system of Pernambuco

Marcelo Fernandes de Araujo¹

Orientadora: Siane Gois Cavalcanti Rodrigues²

RESUMO

Neste artigo, defendemos a ideia de que o professor de Português, para ensinar ortografia, precisa estar munido teoricamente de saberes advindos da Fonética e da Fonologia, assim como conhecer como a norma ortográfica está organizada. Esses fundamentos teóricos permitirão que o docente compreenda a natureza e motivação dos desvios ortográficos cometidos por seus alunos ao produzirem seus textos. Para sustentar nossa argumentação, a partir de uma proposta de produção textual diagnóstica, analisamos os desvios ortográficos presentes em nove textos de alunos de uma turma do 6º ano de uma escola pública localizada na Zona Norte do Recife-PE. Nas análises, foram identificados desvios ligados ao desconhecimento, por parte dos discentes, das (ir)regularidades ortográficas e à tentativa de espelhar, ao escreverem, a forma como falam, sendo estes últimos evidenciados pela transposição de processos fonológicos para a escrita. Além disso, os resultados demonstraram que a avaliação produtiva dos desvios ortográficos depende da mobilização de saberes fonético-fonológicos e ortográficos. Portanto, concluímos que, ao analisar os textos sob a ótica desses fundamentos teóricos, o docente poderá diagnosticar mais eficazmente quais (ir)regularidades ortográficas seus estudantes ainda precisam solidificar e, conseqüentemente, intervir produtivamente sobre a realidade em que atua.

Palavras-chave: Fonética; Fonologia; Processos Fonológicos; Desvios ortográficos; Ensino de ortografia.

ABSTRACT

In this paper, we defend the idea that the Portuguese teacher, when teaching orthography, needs to be theoretically equipped with knowledge derived from Phonetics and Phonology, as well as an understanding of how the orthographic norm is organized. These theoretical foundations will enable the teacher to comprehend the nature and motivation behind the orthographic deviations made by their students when producing texts. To support our argumentation, based on a proposal for diagnostic textual production, we analyze orthographic deviations present in nine texts from 6th-grade students in a public school located in the North Zone of Recife, PE. In the analysis, deviations linked to students' unfamiliarity with orthographic (ir)regularities and their attempt to mirror, in writing, the way they speak were identified. The latter is evidenced by the transposition of phonological processes into writing. Furthermore, the results demonstrate that the productive evaluation of orthographic deviations depends on the mobilization of phonetic-phonological and orthographic knowledge. Therefore, we conclude that by analyzing texts through the lens of

¹ Licenciando em Letras-Português pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

² Professora Associada ao Departamento de Letras da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

these theoretical foundations, the teacher can more effectively diagnose which orthographic (ir)regularities their students still need to solidify their knowledge and, consequently, intervene productively in the reality in which they operate.

Keywords: Phonetic; Phonology; Phonological Processes; Orthographic deviations; Orthography teaching.

1. INTRODUÇÃO

Desde que a Língua Portuguesa passou a prefigurar, a partir dos anos 1770, as então denominadas “grades curriculares” das instituições de ensino brasileiras, a escrita de textos, orientada pelas mais diversas concepções de linguagem³ e assumindo, dessa forma, diferentes configurações⁴ e graus de destaque, esteve presente entre as práticas pedagógicas desenvolvidas nas salas de aulas (Cf. Lima, 2021).

É nesse contexto de ensino da escrita que a ortografia destaca-se como um importante objeto de aprendizagem. De acordo com Marcuschi (2010), até os anos 1970, a correção ortográfica, ao lado do cumprimento às regras da gramática normativa, assumia um *status* de garantidora da escrita adequada, tornando-se, então, um dos principais focos das aulas de Português. Não obstante, apesar de sua importância para a escola, conforme Silva e Morais (2007), o ensino da norma ortográfica, tradicionalmente, vem sendo atravessado por práticas didáticas de repetição e memorização, nas quais a preocupação está na mera exigência de que o aluno escreva com a correção necessária, mas não em levá-lo a uma aprendizagem reflexiva e, portanto, mais significativa.

Por outro lado, o estabelecimento de uma tradição sociodiscursiva na ciência linguística (Silva, 2019), iniciada nos anos 1950, passou a afetar as orientações para o ensino de língua. Estudos linguísticos desenvolvidos no Brasil a partir da década de 1980, amparados pela noção de língua⁵ como fenômeno que permite que os sujeitos interajam entre si, passaram a enfatizar, nas palavras de Silva (2019, p. 188), “[...] a importância do trabalho em sala de aula com leitura e escrita significativas, inseridas em eventos reais de interlocução para além das exigências escolares”.

³ De acordo com Lima (2021), linguagem como expressão do pensamento; linguagem como instrumento de comunicação e linguagem como interação.

⁴ Em seu texto, Bunzen (2006) identifica três principais configurações didático-metodológicas em torno do ato de escrever na escola, a saber: o ensino de composições (textos escritos nas disciplinas de poética, retórica e literatura nacional), a elaboração da redação escolar e a produção de textos orientada pela perspectiva de gêneros.

⁵ Neste artigo, não consideramos produtivo assumirmos a distinção entre língua e linguagem, ainda que a reconheçamos. Por vezes, os termos são tomados como sinônimos.

No entanto, é preciso pontuar que más interpretações⁶ da perspectiva linguística interacionista fizeram com que a aprendizagem de questões estruturais necessárias aos usos da língua fossem, nos termos de Roberto (2016), marginalizados. Nessa direção, Silva e Morais (2007) constatam que, nos últimos anos, em nome de um falso “progressismo”, tem se assistido a um movimento de não sistematicidade e até mesmo de ausência do ensino de ortografia, ainda que a correção ortográfica continue sendo exigida dos alunos ao escreverem seus textos.

Apesar desse cenário de tensões sustentado pelo movimento pedagógico sintetizado por Silva e Morais (2007, p. 62) como “da repetição e da memorização à ausência de ensino”, concordamos com Morais (2009) quando este afirma: “escrever segundo a norma é [...] uma exigência que a sociedade continuará fazendo aos usuários da escrita, em suas vidas diárias, fora do espaço escolar” (p. 32). Diante disso, defendemos que cabe à escola, na condição de principal agente educador da sociedade, garantir o direito à aprendizagem efetiva da ortografia, assegurando a formação de alunos que, enquanto cidadãos críticos, sejam capazes de produzir variados textos com a correção ortográfica necessária à interação nas instâncias discursivas mais prestigiadas, especialmente, as da vida pública.

Frente a isso, destacam-se as proposições pioneiras do professor Artur Gomes de Morais, o qual, desde o final do século passado, tem defendido o que denomina de *ensino reflexivo de ortografia*. Em linhas gerais, em sua perspectiva, o estudioso defende a necessidade de um trabalho explícito e sistemático com as (ir)regularidades que estruturam a ortografia do Português, mas sem desconsiderar os usos sociais de linguagem. Em obra recente de sua coautoria sobre o ensino de ortografia, afirma-se: “Apesar de, neste livro, termos centrado nosso olhar especificamente sobre como ensinar ortografia, [...], temos muita clareza de que as práticas de leitura e produção de textos precisam continuar constituindo o carro-chefe do ensino e do aprendizado da Língua Portuguesa na escola (Morais; Almeida, 2022, p. 152).

Em uma perspectiva reflexiva, os aprendizes são vistos como sujeitos ativos no processo de aprendizagem, uma vez que eles, ao refletirem sobre a escrita, criam hipóteses para grafar as palavras. Para confirmar isso, basta observarmos os desvios ortográficos dos

⁶ Suassuna (2012), ao revisitar as preposições de Wanderley Geraldi — pesquisador precursor de uma proposta metodológica interacionista para ensino de Português, indica que a prática de *análise linguística*, cunhada pelo autor supracitado, consegue abranger fenômenos de ordem textual e discursiva, sem, no entanto, desconsiderar a dimensão sistemática da língua(gem). Nas palavras da autora, com a análise linguística “[...] se procura descrever as diferentes operações de construção textual, tanto num nível mais amplo (discursivo), quanto num nível menor (quando se toma como objeto de estudo, por exemplo, uma *questão ortográfica* ou mórfica)” (Suassuna, 2012, p. 12, grifo nosso).

discentes em seus textos espontâneos, uma vez que, conforme Cagliari (2009), essas inadequações revelam que “[...] as crianças são extremamente ativas e põem em prática uma enorme reflexão sobre o fenômeno da escrita, comparando-a com a fala [...]” (p. 111). Assim, nesse processo, o diagnóstico assume papel crucial, pois auxilia os docentes na compreensão da realidade dos alunos no que diz respeito ao aprendizado da ortografia e, conseqüentemente, serve de base para a elaboração de propostas didáticas de intervenção significativas.

Entretanto, é necessário salientar que os professores só se beneficiarão do processo de diagnose se tiverem uma sólida formação teórica que lhes ofereça o instrumental para entender e analisar os desvios ortográficos de seus alunos e, conseqüente, como já dissemos, para agir produtivamente nessa realidade. Sendo assim, considerando que, conforme Cagliari (2009), os estudantes transpõem para o domínio da escrita a forma como pronunciam as palavras, neste artigo, buscamos defender a ideia, não inédita, mas que ainda precisa ser reafirmada, de que o professor de Português deve, no ensino da escrita, munir-se teoricamente de saberes relativos à Fonética e a Fonologia⁷, uma vez que estas disciplinas linguísticas investigam o universo sonoro das línguas (Roberto, 2016). De acordo com Rodrigues e Nascimento (2016, p. 58), a Fonética “[...] deve auxiliar o professor na reflexão acerca da relação entre a pauta sonora e o sistema gráfico, bem como sobre a variação linguística. A fonologia vai ajudar na compreensão acerca do valor distintivo dos sons e do seu funcionamento no contexto das palavras”.

Para atingir tal objetivo, apresentamos uma análise documental, à luz dos pressupostos da Fonética e da Fonologia, de nove textos⁸ de alunos do 6º ano de uma escola pública estadual localizada em uma comunidade de região de morro situada na Zona Norte da cidade do Recife. Os estudantes, de idade entre 10-12 anos, são pertencentes a camadas populares e residem nas imediações da escola, em geral, nas regiões mais altas do morro, descendo-o para chegar até a instituição, situada na parte mais baixa.

⁷ Reconhecemos que os saberes exigidos dos professores na sua atividade profissional são múltiplos e advêm de diversas fontes (Cf. Tardif, 2014). Para exemplificar, em estudo realizado durante nossa Iniciação Científica, a partir de uma revisão da literatura especializada, sistematizamos quatro saberes teóricos, não exaustivos, necessários à constituição de práticas pedagógicas para ensino da norma ortográfica, quais sejam: 1) conhecimentos de como se dá o processo de aprendizagem inicial do sistema de escrita alfabética; 2) subsídios acerca da ocorrência de formas fonéticas em textos escritos por alunos da educação básica; 3) saberes no que diz respeito à caracterização e organização da norma ortográfica do Português e 4) clareza sobre as atuais orientações teórico-metodológicas para ensino dos aspectos sistemáticos da língua(gem), entre os quais destaca-se a ortografia.

⁸ Salientamos que apenas onze alunos, sob autorização dos responsáveis, aceitaram ser voluntários nesta pesquisa. Dos onze textos a que tivemos acesso, apenas nove apresentaram desvios ortográficos. Antes da coleta de dados, a pesquisa foi submetida à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Pernambuco, sob número de parecer 5.417.489, e todos os voluntários e seus responsáveis assinaram o Termo de Assentimento e Termo de Consentimento, respectivamente.

Os textos foram elaborados a partir de uma proposta de produção textual, na qual os discentes deveriam escrever uma carta aberta endereçada à gestão e à comunidade escolar, contendo opiniões e sugestões sobre a merenda. A temática foi escolhida a partir de nossa constatação, por meio de observações⁹, de que muitos alunos reclamavam da oferta e qualidade da merenda e do almoço fornecidos pela escola, chegando, muitas vezes, a não consumi-los. Salientamos que a diagnose descrita a seguir compreendeu o tempo de 2h/aula.

Assim, primeiramente, introduzimos a temática — oferta da merenda escolar — para os alunos. Para isso, propomos uma roda de diálogo a partir de perguntas motivadoras, a saber: *O que vocês acham da merenda e do almoço ofertados pelas escola?; Quais são os pontos positivos e negativos? e Que sugestões vocês teriam para melhorar a oferta da merenda?*

Em seguida, através dos questionamentos: *De que formas concretas podemos expressar nossas opiniões e sugestões de melhoria sobre e para a merenda escolar?; Será que podemos fazer isso através de um texto?; A quem devemos dirigir essas opiniões e sugestões?; Vocês já ouviram falar em carta aberta?;* levamos os discentes a compreenderem que podiam agir socialmente sobre o assunto em questão através de um gênero textual — a carta aberta.

Ao final, sistematizamos, na lousa, a seguinte proposta de produção textual:

Quadro 1 - Proposta de produção textual diagnóstica

Agora que, coletivamente, expomos nossas opiniões e discutimos sugestões para a oferta da merenda escolar, chegou a sua vez de produzir uma carta aberta destinada à gestão e à comunidade escolar como um todo **apresentando seu ponto de vista e sugestões para a melhoria da alimentação oferecida pela escola**. Na hora de produzir seu texto, lembre-se dos seguintes aspectos:

1. Os destinatários (gestão e comunidade escolar) precisam estar explícitos. Assim, inicie sua carta dizendo que ela é destinada a esses interlocutores;
2. Empregue uma linguagem formal, uma vez que se trata de uma carta pública destinada a autoridades (gestores) e a pessoas com quem você não tem intimidade;
3. Atente para escrever as palavras com correção ortográfica, a partir de seus próprios conhecimentos.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Frente a isso, neste trabalho, buscamos demonstrar que os textos autorais constituem uma ferramenta pertinente para diagnosticar as dificuldades ortográficas dos alunos. Além disso, defendemos que o exame produtivo desses textos pelo professor precisa ser feito

⁹ As observações ocorreram entre os meses de fevereiro e março de 2023, totalizando 20 horas. Com elas, levantamos informações para caracterizar a instituição e a turma, de modo que pudéssemos elaborar uma proposta de diagnose ajustada ao contexto daqueles alunos. No mais, esse procedimento nos permitiu identificar que, com exceção de cinco alunos, os discentes encontravam-se em uma hipótese alfabética de escrita, o que tornou viável o diagnóstico do aprendizado da ortografia.

considerando tanto os princípios fonético-fonológicos da Linguística, como a organização da ortografia do Português.

O presente artigo, organiza-se, então, da seguinte forma. Após esta introdução, na qual delimitamos brevemente um panorama das práticas de ensino de ortografia, apresentamos as principais ideias a serem defendidas no texto e expomos a proposta de produção textual que deu origem ao *corpus*, na seção seguinte, refletimos sobre o processo inicial da aprendizagem da escrita e a ocorrência de formas fonéticas em textos escritos por estudantes da educação básica. Em seguida, discutimos acerca da Fonética e Fonologia enquanto ramos da ciência linguística, destacando o estudo dos chamados processos fonológicos e a sua relação com a escrita e seu ensino. Logo após, apresentamos as análises dos desvios ortográficos dos discentes sob a luz dos fundamentos teóricos discutidos previamente. E, por fim, tecemos nossas conclusões sobre o estudo apresentado, sistematizando as questões discutidas.

2. A APRENDIZAGEM INICIAL DA ESCRITA E A OCORRÊNCIA DE FORMAS FONÉTICAS EM PRODUÇÕES ESCRITAS DE ALUNOS EM IDADE ESCOLAR

A linguagem verbal — constitutiva da espécie humana há pelo menos 100.000 anos — tem como principal modo de expressão a oralidade, a partir da articulação dos sons pelo aparelho fonador. De acordo com Faraco (2019), apenas há cerca de 5.000 anos, alguns grupos humanos desenvolveram sistemas de escrita visando à permanência de sua cultura e conhecimentos ao longo da história, uma vez que escrever pressupõe um suporte físico que pode ser preservado. Nesse sentido, consoante o autor supracitado, se a criança aprende a interagir pela fala de maneira espontânea, o mesmo não vale para a escrita, a qual é aprendida mais tardiamente, em geral, mediante ensino escolar explícito.

No percurso de desenvolvimento da escrita nas sociedades, desenvolveram-se três principais sistemas: os logográficos — nos quais os signos, mais ou menos arbitrários — representam as palavras; os silábicos — em que as representações gráficas tomam por referência as sílabas; e os alfabéticos — na qual as unidades verbais representam os fonemas, unidades funcionais arbitrárias da língua (Cf. Faraco, 2019).

No que se refere ao sistema de escrita do Português, Faraco (2019, p. 121) afirma que ele caracteriza-se por apresentar uma “representação gráfica alfabética com memória etimológica”. Como já dissemos, o princípio alfabético pressupõe a relação entre letras e unidades sonoras (fonemas). Por sua vez, o princípio da memória etimológica o relativiza, ao prever formas gráficas arbitrárias que resgatam a etimologia das palavras.

Diante dessa contextualização, surge o seguinte questionamento: como os alunos se apropriam do sistema de escrita alfabética (SEA)? Como buscaremos evidenciar nesta seção, ter clareza sobre tal questão parece-nos fundamental para professores formados em Letras por uma premissa básica, ainda que a esses docentes não se reserve, a princípio, a tarefa de alfabetizar. Escrever com correção ortográfica pressupõe o domínio dos princípios do SEA. Para Moraes (2009, p. 76), “[...] o ensino sistemático [da ortografia] só cabe quando as crianças já estiverem compreendendo o sistema de escrita alfabética, isto é, quando aprenderem o valor sonoro das letras e puderem ler e escrever sozinhas”.

Retomando a questão da aprendizagem¹⁰ do SEA, segundo Soares (2016), múltiplas são as teorias que pensam sobre o desenvolvimento inicial da escrita, as quais se diferenciam por questões como: a delimitação das etapas do percurso trilhado pelos aprendizes até serem capazes de escrever e o foco dado ao sistema de representação gráfica. Contudo, a autora já citada destaca que, no Brasil, ganha relevância, tornando-se quase hegemônico, um paradigma explicativo conhecido como construtivismo, de base cognitivista piagetiana e que passa a ser difundido pelos trabalhos das pesquisadoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky a partir da década de 1980.

A teoria da *Psicogênese da Escrita*, formulada por Ferreiro e Teberosky e divulgada na obra *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* (1979) evidenciou que as crianças em fase de aprendizagem inicial da escrita têm, diante de si, um longo percurso rumo à apropriação dos princípios do SEA. De acordo com Moraes (2012), para a psicogênese, no seu processo de compreensão das propriedades do sistema de escrita, a criança precisa perceber, inicialmente, que a escrita nota/representa a pauta sonora das palavras, isto é, os fonemas. Não obstante, por a escrita ser um sistema e não um mero código, o aprendiz necessita, também, construir conhecimentos acerca de como as letras criam representações, ou seja, por exemplo, entender que os grafemas notam unidades sonoras menores que as sílabas que pronunciamos e que a estrutura silábica pode variar no que diz respeito a posição de consoantes e vogais.

Para explicar o processo de gênese e desenvolvimento cognitivo envolvidos na construção de conhecimentos acerca do SEA pelas crianças, Ferreiro e Teberosky propõem estágios para o processo de aprendizagem da escrita. Esse percurso, dividido em quatro principais hipóteses/fases, a saber: pré-silábica, silábica, silábico-alfabética, alfabética; foi

¹⁰ Apesar de reconhecermos que nesse campo de estudo há perspectivas teóricas que advogam a favor da ideia de aprendizagem da escrita e outras que defendem a noção de aquisição de escrita, conforme demonstra Soares (2016), não consideramos produtivo assumir tal distinção neste artigo, pois essa discussão foge dos nossos propósitos.

muito bem sistematizado por Morais (2012). Julgamos que esse autor, na obra em questão, faz uma importante uma leitura crítica da psicogênese da escrita, reconhecendo os avanços que essa teoria trouxe para compreender o processo de aprendizagem do SEA, mas pontuando as lacunas que essa perspectiva deixou, ao desbancar os métodos mais tradicionais de alfabetização. Além disso, o estudioso não apresenta uma postura teórica ortodoxa, mas, em suas considerações, dialoga proficuamente com pesquisas de consciência fonológica e do campo dos estudos de letramento. Diante disso, tomamos por base as considerações de Morais (2012) para pensar a aprendizagem inicial da escrita.

Em um primeiro momento, os estudantes em etapa de alfabetização, como já dissemos, precisam perceber que as letras notam/representam a pauta sonora das palavras. Tal constatação faz com que eles deixem para trás uma *hipótese pré-silábica*, ou seja, a ideia de que podem usar desenhos, garatujas (rabiscos) e/ou uma porção aleatória de símbolos e/ou letras conhecidas ou inventadas por eles para escrever. Ao final desta fase, os alunos já perceberam que se utilizam letras na escrita, ainda que as coloquem de maneira arbitrária.

Em seguida, à medida em que vão desenvolvendo consciência fonológica, definida por Morais (2012, p. 60) como “um grande conjunto de habilidades [...] de refletir sobre os segmentos sonoros das palavras”, os aprendizes têm de observar que as palavras podem ser divididas em segmentos menores, as sílabas, chegando, assim, a uma *hipótese silábica*. Primeiramente, os aprendizes registram um grafema aleatório para cada sílaba pronunciada (silábica quantitativa ou sem valor sonoro). Por fim, grafam uma letra correspondente a um dos sons emitidos na emissão oral da sílaba (silábico qualitativo ou com valor sonoro), em geral, a vogal, dada a sua proeminência na pronúncia.

Ainda assim, reconhecer a sílaba não é suficiente para que os alunos em etapa de alfabetização escrevam de maneira convencional, sendo necessário, então, que passem a perceber o fonema, isto é, desenvolvam *consciência fonêmica* — habilidade englobada pela consciência fonológica. Porém, é preciso salientar que, como afirma Morais (2012), ter consciência do fonema não significa ser capaz de pronunciar fones isolados, especialmente consonantais, como pretendem, por exemplo, os velhos métodos fônicos de alfabetização. O que está em jogo, portanto, é a capacidade de registrar, na escrita, todos os segmentos sonoros que compõem a sílaba, identificando, por exemplo, palavras que começam com o mesmo fonema (ex. bola e belo).

Como dissemos anteriormente, a psicogênese concebe o processo de aprendizagem como algo processual, uma construção. Nesse sentido, entre a hipótese silábica, na qual o estudante registra, para cada sílaba, uma letra, que pode corresponder ou não a um dos sons

que formam as partes da palavra; e a hipótese alfabética, descrita posteriormente, há a chamada *fase silábico-alfabética*. Para além de uma etapa de transição, essa hipótese coloca-se como um momento privilegiado para o estudante ampliar seus conhecimentos acerca das correspondências grafema-fonema, uma vez que precisa aumentar seu repertório de letras para dar conta de registrar um grafema para cada som.

Após percorrerem a trajetória até aqui descrita, o aluno em fase de aprendizagem inicial da escrita atinge a etapa final do percurso: a *hipótese alfabética*. Ao atingirem essa hipótese, os discentes acreditam que cada fonema pode ser registrado por um único grafema, escrevendo, portanto, uma letra para cada fone que pronunciam. Ou seja, compreenderam o princípio alfabético do sistema de representação gráfica do Português. Contudo, como pontua Morais (2012), ao estenderem o princípio de que cada letra nota um som irrestritamente a todas as situações de escrita, os alunos cometem muitos desvios ortográficos.

Nesse sentido, de acordo com Cagliari (2009), ao produzir formas escritas em desacordo com a ortografia, as crianças não demonstram ser desatentas ou ineficientes no uso da linguagem. Muito pelo contrário, “[...] estão transpondo para o domínio da escrita algo que reflete sua percepção da fala. Isto é, a criança escreveu a palavra não segundo sua forma ortográfica, mas segundo o modo como ela a pronuncia” (Cagliari, 2009, p. 26). Assim, fica evidente que esses aprendizes estão, na verdade, refletindo ativamente sobre a língua que falam e formulando importantes hipóteses sobre a escrita. Portanto, empregamos a expressão escrita oralizada e/ou fonética para evidenciar que, na hora de escrever seus textos, os estudantes registram aspectos da forma como falam.

Tais desvios ortográficos são causados devido ao fato de o sistema de representação gráfica do Português apresentar, além do princípio alfabético, um caráter etimológico, isto é, prever formas gráficas arbitrárias que resgatam a etimologia das palavras. Sobre essas características, vale apenas citar algumas reflexões de Faraco (2019).

Em relação à natureza alfabética, Faraco (2019, p. 56) adverte que esse tipo de escrita é “de base fonológica, ou seja, toma como referência uma representação abstrata da articulação sonora da língua e não propriamente sua pronúncia”. Assim, o autor demonstra que, ao longo da história, as sociedades perceberam que nem todos os detalhes fonéticos caberiam dentro da escrita, pois isso comprometeria o alcance e a funcionalidade dos textos. Portanto, o foco está no fonema — unidade sonora abstrata que apresenta valor distintivo; e não no fone — unidade efetivamente percebida na produção da fala (Cf. Cristóvão Silva, 2021[1999]). Para ilustrar, podemos pensar nas diversas pronúncias para o “R” em posição final de sílaba na palavra “porta”. Em linhas gerais, atestamos quatro pronúncias possíveis no

Português para esse rótico: ['pøhtə]; ['pøxtə]; ['pøɪtə]; ['pørtə]. Porém, do ponto de vista fonológico, todos os falantes apresentam a mesma representação mental /'poRta/. Seria, então, inviável pensar em registros escritos que dessem conta das quatro pronúncias. Logo, tomou-se por referência a forma /R/, convencendo-se que ela, na escrita, seria representada pelo grafema “r”. Diante disso, Faraco (2019) conclui: “a grafia — mesmo quando mantém constante a relação unidade sonora/letras — é, em certo sentido, *neutra em relação à pronúncia*” (p. 123, grifo nosso).

No que diz respeito à memória etimológica, Faraco (2019) argumenta que ela tem uma função cultural importante porque retoma à origem grega ou latina das palavras. Conforme esse autor, a ideia de pensar na etimologia dos vocábulos, ainda que essa origem fosse controversa para a utilização nos registros escritos, tem sua gênese no fim do século XVI e perdurou até o século XX. Essa propriedade introduz uma série de irregularidades e imprevisibilidades que, nas palavras de Faraco (2019, p. 59, grifo nosso), exigem “estratégias de aprendizagem específicas, *sem a confiança excessiva na mediação dos sons da fala*”.

Entra em jogo, então, a necessidade da aprendizagem da ortografia — definida por Morais (2009) como uma convenção arbitrária negociada socialmente, inclusive, fruto de gestos políticos. Tal caráter convencional/governamental da norma ortográfica pode ser atestado pela presença de acordos ortográficos, o último em 2009, pelos quais os países que falam Português já passaram. Assim, o aluno precisa compreender que, apesar das regularidades diretas envolvendo grafemas e fonemas — próprias do sistema de escrita alfabética (Ex.: a letra B sempre representará o som [b]), há representações, a princípio, arbitrárias para eles, que exigirão estratégias cognitivas específicas de reflexão e, em alguns casos, de memorização.

Nessa direção, para a caracterização do sistema ortográfico do Português, adotamos as postulações feitas por Morais (2009). Esse pesquisador indica que a ortografia se estrutura a partir de regularidades e irregularidades no tocante às correspondências grafema-fonema. Segundo o pesquisador, as correspondências regulares podem ser de natureza *direta* (Ex.: a letra P sempre representará o som [p]); *contextuais*, isto é, a relação letra e som se estabelece dentro do contexto das palavras (Ex.: o uso do E ou do I em palavras que terminam com o som [ɪ]); e *morfológicos-gramaticais*, ou seja, as regras ortográficas que são definidas a partir dos morfemas que compõem a palavra (Ex.: uso do sufixo –ESA para adjetivos pátrios e –EZA para substantivos que derivam de adjetivos). Apesar dessas diferenças, o que torna essas três categorias em *regularidades* é o fato de podermos apreender delas o seu *princípio gerativo* e, a partir disso, generalizar a regra para todas as ocorrências.

Por outro lado, as *irregularidades*, conforme Morais (2009), não apresentam nenhuma regra que permita generalização, uma vez que remontam, como já alertado por Faraco (2019), a origem etimológica das palavras (Ex.: o uso do X ou CH para representar o som [ʃ]). Nesse sentido, os autores já citados advertem que, nesses casos, cabe aos aprendizes desenvolverem, por meio da mediação docente, estratégias de memorização, especialmente para as palavras de uso mais frequente.

Nesta seção, buscamos evidenciar que, se os docentes formados em Letras têm o papel de ampliar as competências discursivas necessárias à efetiva inserção de seus alunos nas práticas sociais de linguagem, esses professores devem ter clareza teórica de que a aprendizagem da escrita é um processo no qual os estudantes, ao refletirem sobre o sistema de escrita, constroem e reconstróem hipóteses sobre o funcionamento dela. Sem isso, corremos o risco, e aqui falamos, também, como profissionais em formação da área de Letras, de reduzirmos nossos alunos a uma suposta “incompetência linguística” ao desconsiderarmos que, para chegar, por exemplo, ao 6º ano com uma escrita fonética, eles precisaram fazer um grande percurso, a fim de alcançarem uma hipótese alfabética de escrita. Ou seja, de acabarmos ignorando que esses discentes já foram capazes de perceber que a escrita registra a pauta sonora e identificar os fonemas, omitindo ou acrescentando, nas palavras, os fones que pronunciam ou deixam de pronunciar em seu idioleto.

3. FONÉTICA, FONOLOGIA, PROCESSOS FONOLÓGICOS E ESCRITA ORALIZADA

A Fonética e a Fonologia constituem ciências que têm como objeto de estudo o universo sonoro das línguas (Roberto, 2016). Por convergirem para a mesma questão, surgiu a necessidade de delimitar as fronteiras entre ambas as áreas, indicando procedimentos próprios a cada uma delas. A tentativa de traçar uma distinção entre essas duas disciplinas remonta à linguística estruturalista do início do século XX, mais especificamente ao Círculo de Praga — grupo fundado em 1926 por Nikolai Trubetzkoy, Roman Jakobson e Vilém Mathesius (Pedrosa; Lucena, 2017). Trubetzkoy, na obra *Princípios de Fonologia*, foi o responsável por sistematizar as ideias do grupo, o qual passou a distinguir os estudos do *som como realização*, ligados à *parole* saussuriana, isto é, à atividade linguística individual dos falantes, das investigações que consideram o *som como representação*, referentes à *langue*, ou seja, ao sistema linguístico (Cf. Pedrosa; Lucena, 2017). Caberia à Fonética a primeira perspectiva, enquanto à Fonologia a segunda linha investigativa.

Em linhas gerais, pode-se dizer que a Fonética “é a ciência que apresenta os métodos para a descrição, classificação e transcrição dos sons da fala” (Cristófaró Silva, 2021, p. 23). Assim, está em destaque o som enquanto materialidade e realização, seja do ponto de vista de sua produção/articulação no aparelho fonador (Fonética Articulatória), seja numa perspectiva física (Fonética Acústica) ou da percepção sonora (Fonética Auditiva).

Por outro lado, a Fonologia, de caráter interpretativo, ocupa-se do sons na perspectiva da funcionalidade linguística, isto é, dos valores distintivos e de significação que eles assumem nos sistemas das línguas. De acordo com Roberto (2016), ela investiga os fonemas e seus traços distintivos, de que maneiras essas unidades fonológicas se organizam nas sílabas, além das mudanças que os sons de uma língua podem sofrer em decorrência da variação linguística.

Não obstante, é preciso salientar que, apesar das diferenças elencadas até o momento, as duas disciplinas em questão se inter-relacionam uma vez que, nas palavras de Callou e Leite (2009, p. 11), “[...] para qualquer estudo fonológico é indispensável partir do conteúdo fonético, articulatorio e/ou acústico para determinar quais são as unidades distintivas de cada língua”.

Retomando os estudos fonológicos desenvolvidos sob uma perspectiva estruturalista, é preciso pontuar que o conceito de *fonema* foi bastante importante para essa linha investigativa. Callou e Leite (2009) evidenciam que mesmo o termo tendo sido utilizado anteriormente, é a partir de 1930 que há um aprofundamento dos estudos com vistas à defini-lo. Citando o pioneirismo de Baudoin de Courtenay, Nikolai Trubetzkoy e Leonard Bloomfield, as autoras sintetizam que o fonema, ligado a *langue*, passou a ser visto como a menor unidade distintiva de significação das línguas. Assumiu-se, também, que se tratava de uma entidade abstrata indivisível.

No entanto, Jakobson e Trubetzkoy, ainda no seio do Círculo de Praga, posteriormente, assumem papel relevante na reformulação da ideia de que o fonema era uma entidade indivisível. Cristófaró Silva (2021) revela que, no contexto europeu, “[...] os ‘fonemas’ passa[ra]m a ser interpretados como sendo constituídos de um conjunto específico de propriedades” (p. 189). Para ilustrar tal movimento, a autora recorre aos fonemas /p/ e /b/. De acordo com ela, a oposição entre eles não está na unidade em si, mas em uma de suas características — o vozeamento. Enquanto /b/ apresenta o traço de vozeamento, em /p/ ele está ausente.

É em 1951, ao imigrar para os Estados Unidos, que Jakobson, junto a Gunnar Fant e Morris Halle, publica a obra *Preliminaries to Speech Analysis* e passa a definir o fonema

como um conjunto de traços distintivos (Cristófaró Silva, 2021). A proposta desses autores previa 13 traços¹¹, que abarcavam tanto aspectos articulatórios como acústicos (Hora, 2014). Em 1956, Jakobson e Halle revisitam a proposta e acrescentam a ela o traço tenso/relaxado.

São essas preposições do início da segunda metade do século 20 que assentam as bases para que Chomsky e Halle, sob a orientação da Linguística Gerativa, proponham uma teoria de traços de caráter eminentemente articulatório com a publicação da obra *The Sound Pattern of English* em 1968¹². De acordo com Lee (2017), a Fonologia Gerativa se ocupa de descrever as alternâncias sonoras que ocorrem devido a processos fonológicos utilizando-se de regras formais. Essa teoria parte do pressuposto de que a forma fonética (representação superficial) é fruto da mediação de regras sobre uma representação fonêmica (representação subjacente). Conforme Hora (2014), a noção de regras fonológicas proposta por Chomsky e Halle formaliza as operações que adicionam, excluem ou trocam segmentos sonoros das palavras, ou seja, os processos fonológicos.

Para ilustrar, tomemos por exemplo a *epêntese* — inserção de segmento sonoro — da semivogal [ɪ]¹³ após uma consoante [s] em final de sílaba, como ocorre na pronúncia da palavra “três”, a qual pode realizar-se no Português brasileiro como [ˈtɾɛ̃s]. Conforme Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão (2011), sob uma ótica gerativa, esse processo fonológico pode ser descrito pela seguinte regra: “haverá a inserção de um segmento [-sil, -cons, +alto, -post, -arr] [j]¹⁴ quando uma consoante [+cor, +estr] em posição final de sílaba for antecedida por uma vogal acentuada” (Seara; Nunes; Lazzarotto-Volcão, 2011, p. 115).

Como se pode ver, na regra, os segmentos sonoros são vistos como um conjunto de traços. Tomemos, primeiramente, a descrição das autoras para o segmento [ɪ]. Ele é [-silábico] por não ocupar o núcleo da sílaba, característica exclusiva das vogais no Português, e [-consonantal] por ser produzido sem obstrução do ar, atributo das consoantes. Os traços [+alto], [-posterior] e [-arredondado] revelam, respectivamente, que se trata de uma semivogal produzida com a língua elevada e na parte anterior da cavidade bucal e sem arredondamento dos lábios.

Por outro lado, uma consoante é [+coronal] quando se realiza com bloqueio da passagem do ar mediante levantamento da lâmina da língua, enquanto é [+estridente] por ser

¹¹ De acordo com Hora (2014), consonantal, vocálico, compacto, difuso, tenso, vozeado, nasal, contínuo, estridente, checked, grave, flat e sharp.

¹² Ao visitar a obra de Chomsky e Halle, Hora (2014) indica os seguintes traços para o Português: consonantal, silábico, soante, coronal, anterior, labial, distribuído, alto, baixo, posterior, arredondado, tenso, raiz da língua avançada (ATR), contínuo, metástase retarda, nasal, lateral, vozeado.

¹³ Os símbolos utilizados nas transcrições fonéticas tomaram por base a proposta de Cristófaró Silva (2021).

¹⁴ A forma [j] representa uma outra possibilidade de registo da semivogal [ɪ].

produzida com ruído¹⁵. Nesse sentido, o som [s] é dental, uma vez que a ponta da língua toca os dentes superiores para obstruir a passagem do ar, além de ser fricativo, ou seja, produzido mediante ruído de fricção provocado pela passagem parcial da corrente do ar.

Portanto, explicando as regras em outros termos, na palavra “três”, o fato de o som [e], única vogal acentuada do vocábulo, estar seguido de um [s] no fim da sílaba favorece a inserção da semivogal [ɨ], formando, assim, um ditongo decrescente. Dito isso, um aprendiz que registra graficamente a forma “treis” ao invés de “três” revela que já compreendeu o princípio alfabético de que cada som é representado por uma letra, sendo capaz de refletir proficuamente sobre a dimensão sonora da linguagem. No entanto, cabe à escola e, mais especificamente, ao professor de Português, levá-lo a construir o conhecimento de que a ortografia prevê uma forma relativamente neutra em relação a pronúncia, como também ocorre na grafia das palavras “arroz” — [a'hoɪs], gás — ['gais] e “inglês” — [ĩ'gleɪs].

Antes de prosseguirmos, é necessário pontuar que reconhecemos a existência de outras teorias de traços, tal qual a proposta por George Nickerson Clements e Elizabeth Valerie Hume, a partir da Fonologia Autosegmental de John Goldsmith. Trata-se de um modelo não linear no qual as representações fonológicas são construídas a partir de uma geometria baseada na hierarquização para ordenamento dos traços (Cf. Matzenauer; Miranda, 2017). Porém, foge dos nossos propósitos discorrermos sobre tais perspectivas. Também salientamos que, nas análises a serem feitas, não explicitamos as regras que motivam os processos fonológicos presentes nos textos dos alunos. Essa breve apresentação acerca dos traços distintivos serve de pano de fundo para discorrermos posteriormente acerca dos processos fonológicos, enquanto uma maneira de evidenciar que há lógica por trás desses fenômenos.

Além disso, com as proposições acima, não estamos advogando que a licenciatura em Letras deve prezar pela formação de foneticistas e/ou fonólogos especializados em descrição e análise linguística, ainda que alguns sujeitos, individualmente, possam trilhar esses caminhos. Na verdade, estamos buscando argumentar que o professor de Português precisa munir-se desses conhecimentos para entender a natureza e a motivação dos desvios ortográficos de seus alunos e, com isso, intervir didaticamente de maneira produtiva. Assim, acreditamos que, ao compreender que o fonema é formado por um conjunto de propriedades, isto é, de traços, e que estes, em determinados contextos de uso, podem alterar-se, fundir-se ou favorecer a

¹⁵ Quatro sons do Português que apresentam estas características [s], [z], [ʃ] e [ʒ]. É preciso pontuar que, em final de sílaba, tais sons perdem o caráter distintivo e por isso, de acordo com o dialeto, podem ocorrer cada uma das formas, sendo [z] e [ʒ] produzidos quando a palavra da qual eles fazem parte for seguida de uma outra iniciada por um som vozeado.

inserção de outros segmentos sonoros ajudará o professor a avaliar as produções textuais dos estudantes, percebendo os processos fonológicos e, conseqüentemente, identificando sua transposição para a escrita. A partir disso, ele ajudará seus discentes a perceberem que, apesar de esses processos serem legítimos na fala, marcas da variação linguística, não devem estar presentes na escrita, uma vez que ela apresenta, como dito por Faraco (2019), neutralidade em relação a pronúncia. Na subseção seguinte, discorreremos mais propriamente sobre os processos fonológicos.

3.1 Processos fonológicos e escrita oralizada

Apesar de terem inventários fonológicos distintos, as línguas do mundo apresentam uma característica em comum: elas compartilham dos mesmos processos fonológicos (Hora, 2014). É no bojo dos estudos sobre aquisição da linguagem que David Stampe, no ano de 1973, em sua tese de doutorado, discorre de maneira pioneira sobre esses processos. A partir do modelo teórico que ficou conhecido como Fonologia Natural, Stampe estava preocupado em explicar a natureza dos processos fonológicos, considerando as características específicas, isto é, as regras, das línguas naturais (Cf. Cristófaró Silva, 2021).

Assim, para esse estudioso, os processos fonológicos são uma “operação mental que se aplica à fala para substituir, no lugar de uma classe de sons ou de uma sequência de sons que apresentam uma dificuldade específica comum para a capacidade de fala do indivíduo, uma classe alternativa idêntica, porém desprovida da propriedade difícil (Stampe, 1973, p. 1 *apud* Othero, 2005, p. 3). Em outras palavras, quando a produção de um som ou de um conjunto sonoro gera algum obstáculo de natureza articulatória ou perceptual, os falantes tendem a fazer adaptações nos seus padrões de fala, obviamente, respeitando as regras impostas pelo sistema de sua língua.

De acordo com Roberto (2016), além do campo da aquisição da linguagem, os estudos acerca dos processos fonológicos são importantes para a compreensão da mudança linguística e da variação fonética. Os primeiros estão ligados à perspectiva diacrônica (histórica), na qual os processos são chamados de metaplasmos, enquanto os últimos relacionam-se à perspectiva sincrônica (numa determinada época). Neste artigo, interessa-nos particularmente a última¹⁶. Relativo ao Português Brasileiro, considerando os postulados de Roberto (2016), destacamos quatro tipos de processos fonológicos: os de *apagamento*, *acréscimo*, *substituição* e *transposição*.

¹⁶ Para uma análise de desvios ortográficos em textos de alunos da educação básica sob a ótica dos metaplasmos (diacrônica), sugerimos a leitura de Rodrigues, Albuquerque e Albuquerque (2014).

Os processos de apagamento consistem na eliminação de um segmento sonoro de uma palavra, seja de uma vogal ou consoante, ou até mesmo de uma sílaba inteira. De acordo com a posição em que ocorre supressão do segmento, esses fenômenos podem ser classificados como: aférese, síncope e apócope, quando ocorre queda de fonemas no início ([vo'se] > ['se]); meio (['gahfʊ] > ['gafʊ]) ou final da palavra ([mu'ʎeh] > [mu'ʎε]), respectivamente.

Por outro lado, os processos de acréscimo compreendem a adição de um segmento sonoro no interior de uma palavra. De maneira análoga ao que ocorre nos fenômenos de apagamento, esses processos também podem ser tipificados conforme a posição em que ocorre a inserção de segmento, a saber: prótese — adição de fonema no início de vocábulo ([lê'brah] > [alê'brah]); epêntese — acréscimo de fonema no meio de uma palavra ([a'dapto] > [a'dapito]) e paragoge — acréscimo no final da palavra ([ĩteh'net] > [ĩteh'netɪ]).

Os processos fonológicos de substituição são os mais numerosos¹⁷ e representam a permuta “de um fonema por outro ou a troca de alguns dos traços que o compõem por influência contextual” (Roberto, 2016, p. 123). Neste estudo, interessa-nos a harmonia vocálica e o alçamento, únicos processos de substituição constatados em nosso *corpus*. O alçamento diz respeito à substituição de uma vogal média /e/ ou /o/ por uma alta /i/ ou /u/, respectivamente. Em se tratando do Português brasileiro, podemos observar tal fenômeno em dois contextos. O primeiro está relacionado às vogais que ocupam o núcleo das sílabas átonas finais das palavras. Cristófarro Silva (2021) indica que, em posição postônica final, a maioria dos falantes do Português do Brasil produzem as formas reduzidas [ɪ] e [ʊ] ao invés de [e] ou [o] em palavras como *jure* e *mato*.

O segundo refere-se ao alteamento da vogal motivado por harmonia vocálica. Esse fenômeno consiste na assimilação de traços de uma vogal por outra, tornando-as iguais ou articulatoriamente semelhantes. Conforme Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão (2011), a vogal mais baixa, em posição pretônica, assimila o traço [+alto] da vogal tônica, o que gera pronúncias como [mi'ninʊ].

Por fim, os processos de transposição ou metátese consistem na alternância de segmentos sonoros dentro da palavra, ou ainda, do acento. Este último recebe um nome específico: hiperbibasmo. De acordo com Hora, Telles e Monaretto (2007), a metátese esteve presente no percurso evolutivo da Língua Portuguesa, tanto em variantes cultas como nas

¹⁷ Dada a quantidade de processos de substituição, fuge dos nossos propósitos discorreremos sobre todos. Limitamo-nos, portanto, a elencá-los. Conforme Roberto (2016), são: assimilação, fortalecimento, enfraquecimento, labialização, plosivização, harmonia vocálica, sonorização, dessonorização, desassimilação, palatalização, sândi, rotacismo, semivocalização de líquida, anteriorização, posteriorização, alçamento.

populares. Diante disso, esses autores advogam que formas como *espírito* > *esprito*, *vidro* > *vrido* e *pedra* > *preda* encontram respaldo na evolução diacrônica da língua.

4. ANÁLISE DOS DESVIOS ORTOGRÁFICOS PRESENTES EM TEXTOS DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Conforme anunciado na introdução deste artigo, nesta seção, procedemos, no que se refere a presença de desvios ortográficos¹⁸, a análise de textos produzidos por alunos de uma turma do 6º ano de uma escola pública ligada à rede estadual de ensino, localizada na capital pernambucana. As produções foram realizadas a partir de uma proposta, na qual os discentes foram levados a refletir e agir pela linguagem sobre uma problemática da realidade na qual estavam inseridos — a oferta da merenda escolar.

Antes de prosseguirmos, é necessário pontuar que a temática social da proposta diagnóstica parte do pressuposto de que um ensino produtivo da ortografia precisa estar articulado com um programa maior de ensino de produção textual, a qual, por sua vez, constitui a finalidade social da norma ortográfica. Em outras palavras, o processo de ensino-aprendizagem da norma ortográfica deve estar sustentado numa concepção interacionista de linguagem. Tais produções de textos precisam ser significativas para os estudantes, partindo, sempre que possível, de reflexões do contexto escolar, com vistas à intervenção social. É nessa circunstância que os discentes precisam perceber que aprender a escrever com a correção ortográfica necessária, aliada a outros saberes, permitirá que eles exerçam a cidadania através dos usos da linguagem.

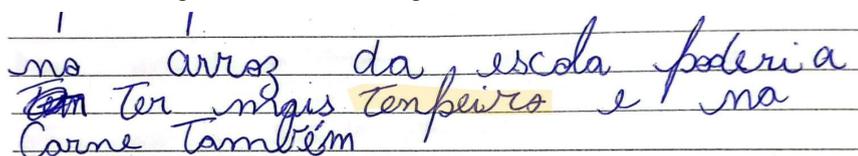
Retomando a análise propriamente, encontramos desvios de duas naturezas. Os primeiros estão ligados ao desconhecimento, por parte dos alunos, das (ir)regularidades que estruturam a ortografia do Português. Ou seja, apesar de saberem o som que devem notar, os estudantes tendem a optar pelo primeiro grafema que, em geral, é associado ao fonema em questão. O segundo tipo de desvio relaciona-se ao processo de “transcrição da fala”, isto é, a tentativa, por parte dos discentes, de espelharem na escrita a forma como falam, desconsiderando as arbitrariedades que constituem a norma ortográfica. Nesse último tipo de erro, ocorre, então, a transposição de processos fonológicos para a escrita.

Inicialmente, vamos nos ater aos desvios ligados à incompreensão das (ir)regularidades ortográficas. Relativo às regularidades contextuais, nas quais a relação letra

¹⁸ Apesar do foco dado à questão ortográfica nesta pesquisa, reconhecemos que os professores, no processo de produção textual, precisam avaliar vários aspectos ligados à construção do texto seja no âmbito da textualidade e da discursividade, seja no tocante ao emprego de outros elementos normativos e prescritivos da linguagem.

e som se estabelece dentro do contexto das palavras, encontramos a ocorrência *tenpeiro*, conforme observado na imagem a seguir.

Figura 1 — Desvio ortográfico de natureza contextual

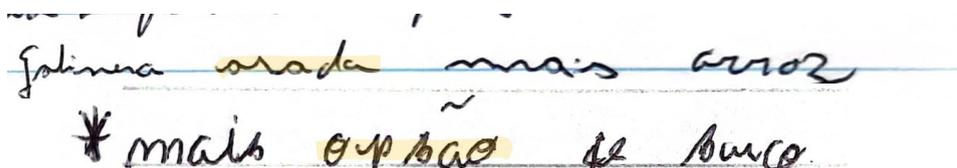


Fonte: Elaborado pelo autor.

No caso em questão, o aluno utiliza o grafema -N antes da letra -P. Conforme Morais (2009), trata-se de uma regularidade contextual, uma vez que sempre será usado a letra -M antes de -P e -B para marcar a nasalidade. Essa regra sustenta-se no fato dos sons [m], [p] e [b] partilharem o mesmo lugar de articulação — bilabial.

Além disso, como observado na figura 2, encontramos inadequações no registro do som [s], definido por Morais (2009) como um caso de *irregularidade*, já que não é possível depreender um princípio gerativo que justifique os usos de diferentes letras para grafar esse fone.

Figura 2 — Desvios ortográficos no registro do som [s]



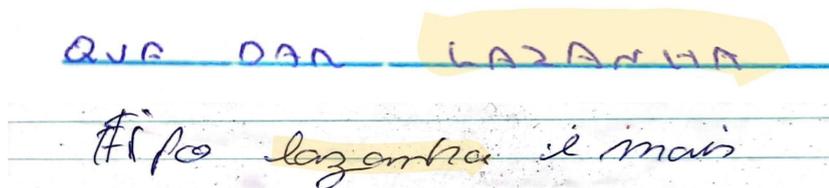
Fonte: Elaborado pelo autor.

Conforme observado na imagem acima, encontramos a ocorrência das formas: *asada* e *opsão* em dois textos distintos. Nestes casos, os discentes revelam ainda não terem solidificado seus conhecimentos sobre as formas arbitrárias de se notar, na escrita, o fone em questão e, por isso, omitem o dígrafo -SS e o -Ç, optando, sempre, pelo uso da letra -S, em geral, o primeiro grafema associado ao fonema /s/. Algo importante de se salientar é que, no texto em que ocorre o registro *opsão*, também encontramos a forma *opção*, fato que revela certa insegurança linguística do aluno, levando-o a flutuar no uso das duas grafias, hipercorrigindo-se.

Caso semelhante também ocorre na representação escrita do fone [z], outro caso de irregularidade, conforme Morais (2009). Na análise dos textos, identificamos duas vezes o registro: *lazanha*, como ilustrado na figura 3. Nos casos em questão, os discentes recorrem à

primeira letra a que, comumente, relaciona-se ao som em questão — o grafema -Z, ainda não percebendo que, em determinadas situações, o -S entre vogais também nota o fone [z].

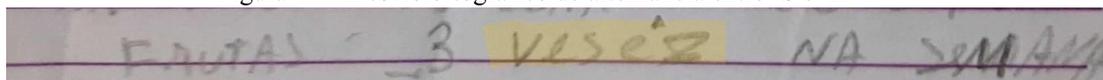
Figura 3 — Desvios ortográficos no registro do som [z]



Fonte: Elaborado pelo autor.

Ainda no tocante aos sons [s] e [z], é particularmente interessante o emprego da forma *vesez*, no lugar de *vezes*, demonstrado na imagem a seguir.

Figura 4 — Desvio ortográfico de alternância entre -S e -Z

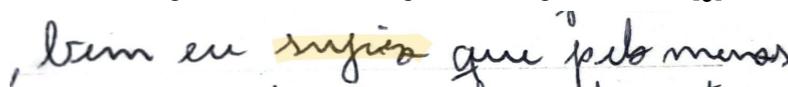


Fonte: Elaborado pelo autor.

Apesar de, no texto no qual esse registro foi identificado, não haver outras ocorrências que nos permitam maior precisão na seguinte afirmação, parece tratar-se de um caso de hipercorreção, isto é, por insegurança linguística, ao buscar acertar, o aluno acaba escrevendo de maneira inadequada. Possivelmente, o discente em questão já percebeu que, em determinados contextos — entre vogais no meio de palavras e ao final de palavra em posição de coda silábica —, os grafemas -S e -Z podem representar, respectivamente, os sons [z] e [s]. A partir disso, ele testa suas hipóteses de escrita em vários contextos, tentando alcançar a correção ortográfica necessária.

Por fim, outro caso de irregularidade ortográfica identificado foi o emprego de -G e -J para registrar o som [ʒ]. Tal fato é ilustrado pela ocorrência *sujiro* em um dos textos (figura 5). Nesse caso, o estudante desconhece que a letra -G sempre ocorre depois de -I em formas derivadas de verbos formados por *-ger* (Cf. Faraco, 2019).

Figura 5 — Desvio ortográfico no registro do som [ʒ]



Fonte: Elaborado pelo autor.

Diante dessas análises, no quadro abaixo, sistematizamos os desvios ortográficos encontrados e que estão relacionados ao desconhecimento das (ir)regularidades que estruturam a ortografia da Língua Portuguesa.

Quadro 2 - Sistematização dos desvios por desconhecimento de (ir)regularidades ortográficas

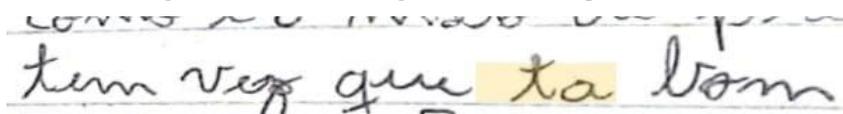
Desvios por desconhecimento de (ir)regularidades ortográficas		
Regularidade Contextual	Ocorrência	Motivação do desvio
Emprego de -M e -N nasalizando final de sílabas	<i>tenpeiro</i>	Os alunos não perceberam o princípio gerativo de que se utiliza -M antes de -P e -B.
Irregularidade	Ocorrência	Motivação do desvio
Registro do som [s]	<i>opsão; asado</i>	Os alunos não solidificaram seus conhecimentos sobre as formas arbitrárias de se notar o fone em questão, optando, sempre, pelo uso da letra -S, em geral, o primeiro grafema associado ao som [s].
Registro do som [z]	<i>lzanha</i>	Os discentes recorrem à primeira letra a que, comumente, relaciona-se ao som em questão — o grafema -Z.
Alternância entre -S e -Z	<i>vesez</i>	Caso de hipercorreção. O estudante, por já conhecer algumas irregularidades, testa suas hipóteses de escrita.
Registro do som [ʒ]	<i>sujiro</i>	Os alunos não solidificaram seus conhecimentos sobre o uso do -G e -J antes de -I.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Agora, passaremos às análises dos desvios ortográficos provocados pela tentativa dos discentes espelharem a forma como falam ao escreverem, isto é, de estenderem o princípio alfabético de que uma letra nota um som para todas as situações de escrita. Organizamos a apresentação dos dados de acordo com os tipos de processos fonológicos, a partir da seguinte ordem: os de apagamento, de acréscimo, de substituição e de transposição.

O primeiro fenômeno de supressão observado foi a aférese — a supressão de fonemas no início das palavras (Roberto, 2016). Em um texto, identificamos a forma *ta* ao invés de *está* (figura 6). Bagno (2007) indica que essa forma do verbo estar é comum a todos os falantes do português, inclusive de outros países, especialmente em situações de menor monitoramento.

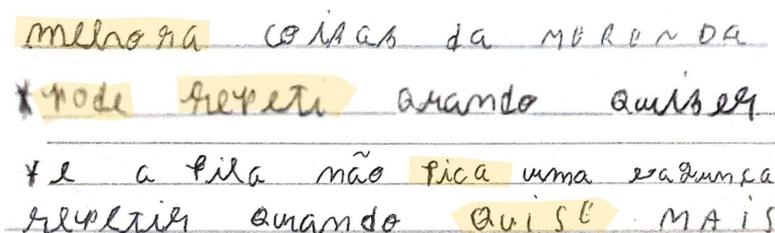
Figura 6 — Desvio ortográfico motivado por aférese



Fonte: Elaborado pelo autor.

Em segundo lugar, encontramos desvios ortográficos relativos a omissão de -R no final de verbos no infinitivo, relacionados a uma regularidade morfossintática, isto é, a flexão verbal. Em um texto, encontramos as formas: *melhora* (melhorar), *pode* (poder), *repeti* (repetir), *fica* (ficar) e *quise* (quiser), como apresentado na figura 7.

Figura 7 — Desvios ortográficos motivados por apócope

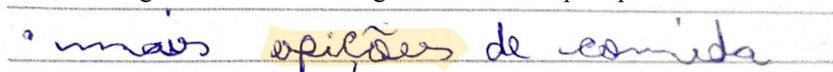


Fonte: Elaborado pelo autor.

Essas ocorrências se justificam pela presença, na fala, do processo fonológico de apócope, um apagamento de fonema no final da palavra (Roberto, 2016). De acordo com Bagno (2007), o apagamento de /R/ nos infinitivos verbais constitui um traço contínuo da fala da maior parte dos falantes do português contemporâneo, inclusive dos urbanos escolarizados (comumente denominados cultos), mesmo em situação formais. Por isso, essa característica não constitui motivo de preconceito linguístico. É importante salientar que as formas *quiser* e *repetir*, também presentes na figura 7, evidenciam que o aluno já começou a notar a presença do /R/ final em verbos no infinitivo, mas ainda precisa solidificar seus conhecimentos para escrever com mais segurança.

No que diz respeito aos processos fonológicos de acréscimo, constatamos, em primeiro lugar, a ocorrência da forma *opção* (figura 8), na qual o aluno inseriu o grafema -I ao que é comumente chamado de “p mudo”. Esse processo, denominado epêntese, está ligado à estrutura da sílaba do Português, e objetiva a reestruturação silábica. Nesse sentido, Cristóvão Silva (2021) indica que o núcleo da sílaba em nossa língua, sempre será preenchido por uma vogal. Assim, para que seja possível pronunciar o fone [p] no caso em questão, todos os falantes inserem um segmento vocálico, em geral, a vogal anterior, alta e não-arredondada [i]. Então, na tentativa de reproduzir a forma como falam, o aluno registrou a vogal -I.

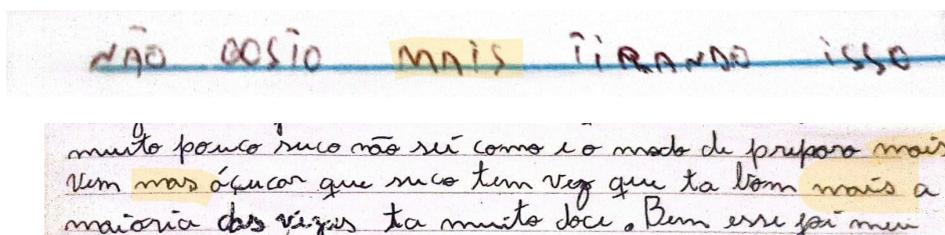
Figura 8 — Desvio ortográfico motivado por epêntese



Fonte: Elaborado pelo autor.

Outra ocorrência observada foi o uso de *mais* para os casos em que deveria ser empregado a conjunção adversativa *mas*, e vice-versa (figura 9). Trata-se de um processo de ditongação, provocado pela epêntese de uma semivogal (Cf. Roberto, 2016), nesse caso, o glide [ɨ]. Frente a isso, Bagno (2007) sinaliza que se trata de um fenômeno generalizado no português brasileiro, o que gera uma dificuldade “de distinguir na escrita a conjunção MAS do advérbio MAIS, pois ambos têm a mesma pronúncia” (p. 148). Neste caso, o aluno deverá atentar-se para a relação semântica que gostaria de expressar, uma vez que a sua pronúncia não servirá como referência.

Figura 9 — Desvio ortográfico motivado por ditongação (mas > mais)



Fonte: Elaborado pelo autor.

Outro caso de ditongação encontrado em um texto foi o registro *tenpeiro*, já ilustrado na figura 1. Bagno (2007) afirma que esse tipo de ditongação — que não ocorre no final de sílaba seguida de /s/, está ligado a variantes linguísticas estigmatizadas, nas quais ocorrem pronúncias como [ˈfruiɾə] e [ˈluɪɾə]. Por último, em um dos textos, encontramos a forma *tenio* no lugar de *tenho* (figura 10). Esse registro remonta a uma realização sonora possível, mas não tão comum, para o fonema /ɲ/: uma nasal alveolar palatalizada seguida de um glide [ɨ], formando, desta forma, um ditongo decrescente (Cristófarro Silva, 2021).

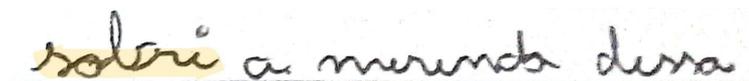
Figura 10 — Desvio ortográfico motivado por ditongação (tenho > tenio)



Fonte: Elaborado pelo autor.

De agora em diante, focalizaremos no processo fonológico de substituição. Trata-se das formas: *sobri* e *cumida*. Essas ocorrências remontam ao processo fonológico denominado alçamento, no qual uma vogal é substituída por outra mais alta, ou seja, produzida com a língua mais próxima do palato duro (céu da boca) (Roberto, 2016).

Figura 11 — Desvio ortográfico motivado por alçamento



Fonte: Elaborado pelo autor.

Em *sobri* (figura 11) trata-se de uma pronúncia predominante no português brasileiro. Segundo Cristóvão Silva (2021), os fonemas /e/ e /o/ em posição final de sílaba átona são pronunciados como as vogais reduzidas [ɪ] e [ʊ], respectivamente. Diante disso, ortograficamente, trata-se de uma regularidade contextual que prevê o uso de -E para registro do som [ɪ] em posição de coda de sílaba átona em final de palavra.

No segundo caso, *cumida*, destacado na imagem a seguir, o alçamento se dá em posição pretônica, visando a harmonia vocálica, ou seja, a vogal /o/ assimila o traço alto da vogal tônica /i/, sendo realizada, então, como [u], uma vogal alta.

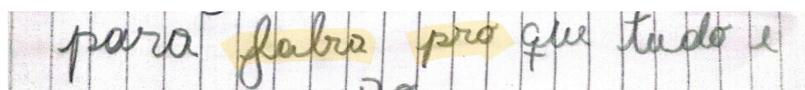
Figura 12 — Desvios ortográficos motivados por harmonia vocálica



Fonte: Elaborado pelo autor.

O quarto e último tipo de processo fonológico que impactou na escrita dos alunos foi o de transposição de segmentos fonéticos dentro das palavras. Em um dos textos, encontramos a forma *pro* que (por que) e *falra* (falar), conforme figura abaixo.

Figura 13 — Desvios ortográficos motivados por transposição



Fonte: Elaborado pelo autor.

O registro *pro que* representa uma pronúncia estigmatizada por se realizar em variantes populares do Português Brasil. De acordo com Hora, Telles e Monaretto (2007), a ocorrência sincrônica desse tipo de metátese nas atuais variedades não-padrão aponta para a

presença desse fenômeno no passado, inclusive em variantes cultas. Para ilustrar, os autores apresentam a evolução do vocábulo latino *praecunctare* (perguntar), que, durante o XVII-XIX, realizava-se como *pregunta*, na variedade padrão, e, hoje, como *perguntar* nas variantes de prestígio. Ao produzirem, atualmente, a forma *preguntar*, falantes de variantes populares estão seguindo uma tendência presente na evolução da língua. Possivelmente, considerando o perfil social da turma, as realizações descritas acima integram o dialeto da comunidade da qual o aluno faz parte.

Por outro lado, o registro **falra* ao invés de *falar* não representa uma pronúncia possível no Português devido a restrições ligadas à estrutura silábica, já que o /l/ não pode ocupar este lugar na sílaba e ser seguido do /r/ (r-fraco). De acordo com Cristóvão Silva (2021), o fonema /r/ só ocorre em encontros consonantais, nos quais a consoante anterior seja uma oclusiva (/p/, /b/, /t/, /d/, /k/ e /g/) ou fricativa pré-alveolar (/f/ e /v/). Portanto, no caso em questão, o aluno percebe a presença do -R, mas por não ter solidificado seus conhecimentos ortográficos, não sabe em que local da sílaba deve registrá-lo.

Abaixo, apresentamos um quadro resumitivo dos desvios ortográficos motivados por processos fonológicos que foram encontrados no *corpus*. As inadequações foram sistematizadas a partir do tipo de processo envolvido, além de estarem seguidas de uma breve explicação acerca de sua natureza e motivação.

Quadro 3 - Sistematização dos desvios ortográficos por “transcrição da fala”

Desvios de “transcrição da fala”			
Processos Fonológicos		Ocorrência	Natureza e motivação do desvio
APAGAMENTO (supressão de segmentos sonoros)	Aférese	<i>tá</i>	Comum a todos os falantes do português em situações de menor monitoramento.
	Apócope	<i>melhora; pode; repeti; fica; quise</i>	O apagamento de /r/ nos infinitivos verbais constitui um traço contínuo da fala da maior parte dos falantes do português contemporâneo.
ACRÉSCIMO (adição de segmentos sonoros)	Epêntese	<i>opição</i>	Reestruturação silábica. O núcleo silábico, no português, sempre será preenchido por uma vogal. Assim, para que seja possível pronunciar o fone [p] no caso em questão, todos os falantes inserem um segmento vocálico.
	Ditongação	<i>mas > mais</i>	Fenômeno generalizado no português brasileiro. A conjunção -MAS e do advérbio -MAIS apresentam a mesma pronúncia.

		<i>tenpeiro</i>	Tipo de ditongação ligada a variantes linguísticas estigmatizadas.
		<i>tenio</i>	Uma realização sonora possível, mas não tão comum, para o fonema /ɲ/: uma nasal alveolar palatalizada seguida de um glide [ɲ].
SUBSTITUIÇÃO (troca de um fonema ou traço por outro)	Alçamento	<i>sobri</i>	Pronúncia predominante no português brasileiro. O fonema /e/, em posição final de sílaba átona, realiza-se como a vogal reduzida [ɪ].
		<i>cunida</i>	Provocado por harmonia vocálica. A vogal /o/ assimila o traço [+alto] da vogal /i/, realizando-se como [u].
TRANSPosição (alternância de segmentos sonoros dentro da palavra ou do acento)	Metátese	<i>pro que</i>	Trata-se de uma pronúncia estigmatizada por se realizar em variantes de pessoas com baixa escolarização.
		<i>*falra > falar</i>	Pronúncia não realizável no português. O aluno percebe a presença do -R, mas não sabe em que local da sílaba deve registrá-lo.

Fonte: Elaborado pelo autor.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos últimos anos, a ortografia passou a ocupar um não lugar nas aulas de Língua Portuguesa. De principal garantidora da produção de bons textos, a norma ortográfica tornou-se praticamente ausente nas práticas desenvolvidas nas salas de aula devido a más interpretações da concepção interacionista da linguagem. Apesar disso, algo é certo, a sociedade exige que os textos produzidos, em especial para interação nas instâncias discursivas de prestígio, tenham a devida correção ortográfica.

Frente a isso, neste artigo, advogamos, junto a Moraes (2009), que cabe à escola garantir a aprendizagem da ortografia aos estudantes. Entretanto, conforme discutido, tal ensino deve se dar de forma reflexiva, ou seja, assegurar um trabalho sistemático com as (ir)regularidades que estruturam a ortografia do Português, mas sem desconsiderar os usos sociais de linguagem. Nesse percurso, como já visto, os discentes precisam ser vistos como sujeitos ativos da aprendizagem que formulam hipóteses sobre como grafar as palavras, a partir de suas reflexões linguísticas sobre a fala e a escrita.

Ao grafarem as palavras da forma como acreditam estar correta, estendendo o princípio alfabético a todas as situações, os estudantes cometem, então, muitos desvios ortográficos. Diante disso, neste artigo, como anunciado ainda na introdução, defendemos a necessidade do professor, para ensinar ortografia, estar munido de saberes advindos da

Fonética e da Fonologia, assim como ter clareza sobre como a norma ortográfica está organizada. Para sustentar nossa argumentação, analisamos os desvios ortográficos de alunos de uma turma do 6º ano de uma escola pública localizada na Zona Norte do Recife-PE, a partir de uma produção de texto por eles elaborada. Os desvios identificados foram de duas naturezas: motivados pelo desconhecimento de (ir)regularidades ortográficas ou pela tentativa de “transcrição da fala”, estes últimos percebidos através da transposição de processos fonológicos para a escrita.

Dessa forma, os resultados apresentados corroboram a ideia principal sustentada no texto, uma vez que a análise e compreensão produtivas dos desvios ortográficos só foram possíveis a partir da mobilização dos saberes relativos à Fonética, à Fonologia e à organização da ortografia do Português. Portanto, reforçamos que ao analisar os textos sob a ótica desses fundamentos teóricos, o docente poderá diagnosticar mais eficazmente sobre quais aspectos ortográficos seus alunos ainda precisam construir, ampliar e solidificar seus conhecimentos. A partir disso, o professor poderá intervir mais produtivamente sobre a realidade escolar na qual atua, fazendo com que seus alunos produzam textos escritos com a correção ortográfica necessária à interação pela linguagem com vistas ao exercício da cidadania.

REFERÊNCIAS

BAGNO, M. *Nada na língua é por acaso*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BUNZEN, C. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetização & Linguística*. São Paulo: Scipione, 2009.

CALLOU, D.; LEITE, Y. *Iniciação à fonética e à fonologia*. 11. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

CRISTÓFARO SILVA, T. *Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios*. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

FARACO, C. A. *Linguagem escrita e alfabetização*. São Paulo: Contexto, 2019.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI, 1979.

HORA, D. da. Fonologia: fonemas, traços e processos. In: HORA, D. da; PEDROSA, J. (org.). *Introdução à fonologia do português brasileiro*. 2. ed. João Pessoa: Editora Universitária, 2014.

HORA, D. da; TELLES, S.; MONARETTO, V. N. O. Português brasileiro: uma língua de metátese? *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 178-196, 2007.

LEE, S. H. Fonologia Gerativa. In: HORA, D. da; MATZENAUER, C. L. (org.). *Fonologia, fonologias: uma introdução*. São Paulo: Contexto, 2017. p. 31-45.

LIMA, A. A prática da escrita no contexto escolar: de onde viemos? Para onde vamos?. In: LIMA, A.; MARCUSCHI, B. (org.). *Produção de textos em espaços escolares e não escolares*. Recife: Ed. UFPE, 2021. p. 11-33.

MARCUSCHI, B. Escrevendo na escola para a vida. In: RANGEL, E. de O.; ROJO, R. H. R. *Coleção explorando o ensino: língua portuguesa*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 65-84.

MORAIS, A. G. de. *Sistema de Escrita Alfabética*. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORAIS, A. G. de. *Ortografia: ensinar e aprender*. São Paulo: Ática, 2009.

MORAIS, A. G. de; ALMEIDA, T. P. da S. *Jogos para ensinar ortografia: ludicidade e reflexão*. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2022.

MATZENAUER, C. L.; MIRANDA, A. R. M. Teoria dos Traços. In: HORA, D. da; MATZENAUER, C. L. (org.). *Fonologia, fonologias: uma introdução*. São Paulo: Contexto, 2017. p. 47-62.

OTHERO, G. de A. Processos fonológicos na aquisição da linguagem pela criança. *ReVEL*, v. 3, n. 5, p. 01-11, 2005.

PEDROSA, J.; LUCENA, R. M. Fonologia Estruturalista. In: HORA, D. da; MATZENAUER, C. L. (org.). *Fonologia, fonologias: uma introdução*. São Paulo: Contexto, 2017. p. 15-30.

ROBERTO, T. M. R. *Fonologia, fonética e ensino: guia introdutório*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

RODRIGUES, S. G. C.; ALBUQUERQUE, A. C. A. de B.; ALBUQUERQUE, A. P. M. Escrita fonética em textos produzidos por alunos do 6o e 7o anos do Ensino Fundamental: uma análise sincrônica dos metaplasmos. *Ciências Humanas e Sociais em Revista*, v. 36, n. 2, p. 56-75, 2014.

RODRIGUES, S. G. C.; NASCIMENTO, G. R. P. do. Compreensão de professores de Língua Portuguesa acerca da natureza de fenômenos relacionados à fonética e à fonologia subjacentes à dificuldade de escrita de estudantes do ensino básico. *Letras & Letras*, [s. l.], v. 32, n. 4, p. 47-64, 31 dez. 2016.

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

SILVA, A. da; MORAIS, A. G. de. Ensinando ortografia na escola. *In: SILVA, A. da.; MORAIS, A. G. de; MELO, K. L. R. de (org.). Ortografia na sala de aula.* Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 61-76.

SILVA, L. G. *Da emergência à consolidação da tradição sociodiscursiva na pesquisa linguística brasileira e suas implicações para a reflexão sobre ensino de língua portuguesa (1970-1999).* 2019. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

SOARES, M. *Alfabetização: a questão dos métodos.* São Paulo: Contexto, 2016.

SUASSUNA, L. Ensino de análise linguística: situando a discussão. *In: SILVA, A.; LIMA, A.; PESSOA, A. C. (org.). Ensino de gramática: reflexões sobre a língua portuguesa na escola.* Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2012. p. 11-28.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional.* 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.