UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - CAMPUS DE CASCAVEL
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LETRAS – NÍVEL DE MESTRADO E DOUTORADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM LINGUAGEM E SOCIEDADE

SIMONE ALVES DE SOUZA

PROCESSOS FONOLÓGICOS EM PRODUÇÕES ESCRITAS DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE DOS REGISTROS GRÁFICOS

CASCAVEL – PR
2024

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - CAMPUS DE CASCAVEL
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LETRAS – NÍVEL DE MESTRADO E DOUTORADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM LINGUAGEM E SOCIEDADE

SIMONE ALVES DE SOUZA

PROCESSOS FONOLÓGICOS EM PRODUÇÕES ESCRITAS DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE DOS REGISTROS GRÁFICOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras – Nível de Mestrado, área de concentração Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste – *Campus* de Cascavel.

Linha de Pesquisa: Estudo e descrição dos fenômenos linguísticos culturais e de diversidade.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Sanimar Busse.

CASCAVEL – PR
2024

SIMONE ALVES DE SOUZA

PROCESSOS FONOLÓGICOS EM PRODUÇÕES ESCRITAS DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE DOS REGISTROS GRÁFICOS

Esta dissertação foi avaliada e aprovada pela Banca Examinadora, por atender aos pré-requisitos exigidos pelo Programa de Pós-graduação em Letras – PPGL, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

COMISSÃO EXAMINADORA

gov.br Documento assinado digitalmente
SANIMAR BUSSE
Data: 18/09/2024 10:29:47-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Orientador(a) - Sanimar Busse
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)

Dircel Aparecida Kailer
Universidade Estadual de Londrina - UEL (UEL)

gov.br Documento assinado digitalmente
CLARICE CRISTINA CORBARI
Data: 27/09/2024 17:53:42-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Clarice Cristina Corbari
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)

Cascavel, 18 de setembro de 2024.

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

SOUZA, Simone Alves de
Processos fonológicos em produções escritas de alunos do Ensino Fundamental: uma análise dos registros gráficos / Simone Alves de SOUZA; orientadora Sanimar Busse. -- Cascavel, 2024.
91 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Cascavel) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2024.

1. Processos fonológicos. 2. Aquisição da escrita. 3. Ensino Fundamental. I. Busse, Sanimar, orient. II. Título.

Dedico este trabalho à minha família, pilares da minha formação como ser humano, e a todos que, como eu, acreditam no trabalho por meio da linguagem.

AGRADECIMENTOS

À Prof.ª Dr.ª Sanimar Busse, pela orientação tanto nas aulas quanto na iniciação científica, de forma sábia e amiga. Muito obrigada pelos exemplos de conhecimento e dedicação, de responsabilidade e firmeza nas orientações realizadas desde o primeiro ano de graduação, em projetos como o PIBID e no desenvolvimento do trabalho de conclusão de curso. Eu não poderia ter chegado até aqui, contribuindo com um trabalho que realmente me trouxe muito conhecimento, dentro de uma área que admiro muito, sem as suas contribuições tão enriquecedoras. Muitas memórias boas me voltam à mente enquanto escrevo. Sou imensamente grata.

À CAPES/CNPq, pela concessão da bolsa durante o período de 2022 e 2024, o que contribuiu significativamente com a qualidade da pesquisa efetivada.

À Jéssica Tavares, minha colega e amiga de Graduação, companhia que se manteve durante a Pós-Graduação, sou grata por todos os auxílios, companheirismo e ajuda ao longo destes maravilhosos e árduos anos. A sua presença foi e continua sendo essencial.

Ao Gean Carlos Royer, a quem tive a satisfação de conhecer na Graduação e que ressignificou minha experiência com a universidade por meio dos diversos projetos de extensão e produções científicas dos quais participamos juntos, e que se tornou meu colega de trabalho e amigo. Muito obrigada pela atenção e sugestões nos momentos de indecisão.

À minha família, pilares da minha formação como ser humano, pela atenção e incentivo. Aos meus irmãos Abel, Angeliana e Albino, sou eternamente grata pela presença de vocês em minha vida.

Aos professores da Graduação e Pós-graduação, de modo geral, sujeitos importantíssimos deste processo de aprendizado e formação do profissional que almejo me tornar, mantendo grande minha admiração pela profissão.

Ao projeto Observatório da Educação dos municípios da região Oeste do Paraná, por fornecer o material necessário para a elaboração desta pesquisa.

“E nossa história não estará pelo avesso, assim, sem final feliz
Teremos coisas bonitas pra contar.
E até lá, vamos viver, temos muito ainda por fazer”
(Renato Russo, 1991).

SOUZA, Simone Alves de. **Processos fonológicos em produções escritas de alunos do Ensino Fundamental:** uma análise dos registros gráficos. 2024. 91f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2024.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Sanimar Busse
Defesa: 18 de setembro de 2024.

RESUMO

Apresentaram-se nesta dissertação as ocorrências de alterações gráficas em produções textuais de alunos do Ensino Fundamental (EF) I – Anos Iniciais, a fim de analisar os fenômenos decorrentes da linguagem oral a partir do levantamento dos processos fonológicos de alçamento, de vocalização, de monotongação, e outros presentes na produção escrita dos discentes. Sabe-se que a escrita demanda um esforço maior, se comparada à fala, exigindo um domínio de representação das palavras e espaços, na premissa de evitar quaisquer equívocos na compreensão do texto. Para a coleta de dados desta pesquisa, foram analisadas 130 produções textuais recolhidas por meio do Projeto Observatório da Educação, intitulado *Formação continuada para professores da educação básica nos anos iniciais: ações voltadas para a alfabetização em municípios com baixo IDEB da região Oeste do Paraná*. Buscou-se avaliar a estrutura e o funcionamento da língua escrita e a sua relação com a fala, com atenção aos processos fonológicos na perspectiva da escrita a partir da Linguística Aplicada e de linhas teóricas que consideram o processo de produção textual e a função social da escrita. Sendo uma pesquisa de natureza documental, este trabalho versou sobre processos fonológicos, desvios de escrita e ortografia em textos do Ensino Fundamental I com uma abordagem quanti-qualitativa, em razão da forma da análise e parcela de textos, com as informações apresentadas em formato descritivo-analítico. Para tanto, recorreu-se aos pressupostos teóricos da Sociolinguística Educacional, partindo da análise e da reflexão sobre a língua em seu contexto de uso, bem como os estudos sobre aquisição da língua escrita, da variação linguística, da Fonética e da Fonologia, descritos por autores como Cagliari (2002), Carvalho (2020), Abaurre (1991), Zorzi (2006), Bortoni-Ricardo (2005), Ferreira (2019) e outros. Este estudo se soma a trabalhos sobre o tema e revela uma questão preocupante para o ensino de Língua Portuguesa, quando identifica as escritas que violam a ortografia em textos de alunos do Ensino Fundamental I. Como resultado, foram classificados e descritos os processos fonológicos, constatando principalmente a presença de alçamento, de vocalização, de segmentação e de monotongação. Os dados reiteram a necessidade de uma reflexão sistematizada sobre o ensino e sobre a aquisição da escrita em diferentes níveis de ensino, principalmente no que se refere à função social da escrita.

PALAVRAS-CHAVE: Processos fonológicos. Aquisição da escrita. Ensino Fundamental.

SOUZA, Simone Alves de. **Los procesos fonológicos en las producciones escritas de los alumnos de enseñanza primaria**: un análisis de los registros gráficos. 2024. 91f. Disertación (Maestría en Letras) - Programa de Posgrado en Letras, Universidad Estadual del Oeste del Paraná - UNIOESTE, Cascavel, 2024.

Tutor: Prof.ª Dr.ª Sanimar Busse
Defensa: 18 de septiembre de 2024.

RESUMEN

Esta disertación presenta las ocurrencias de alteraciones gráficas en las producciones textuales de alumnos de la escuela primaria, con el objetivo de analizar los fenómenos derivados del lenguaje oral, a través del relevamiento de los procesos fonológicos de elevación, vocalización, monofononga ción y otros presentes en la producción escrita de los alumnos. Se sabe que la escritura requiere más esfuerzo que la oralidad, exigiendo el dominio de la representación de las palabras y de los espacios, para evitar errores en la comprensión del texto. Para recolectar los datos de esta investigación, se analizaron 130 producciones textuales recogidas a través del proyecto Observatório da Educação, *titulado Formación continua para profesores de educación básica en los primeros años: acciones dirigidas a la alfabetización en municipios con bajo IDEB de la región oeste de Paraná*. El objetivo fue evaluar la estructura y el funcionamiento de la lengua escrita y su relación con el habla, con énfasis en los procesos fonológicos desde la perspectiva de la escritura, a partir de la lingüística aplicada y de líneas teóricas que consideran el proceso de producción textual y la función social de la escritura. Por tratarse de un estudio documental, se abordan los procesos fonológicos, las desviaciones en la escritura y la ortografía en textos escolares de primaria con un enfoque cuantitativo-cualitativo, debido a la forma en que se analizaron y parcelaron los textos, presentando la información en un formato descriptivo-analítico. Para ello, se utilizaron los presupuestos teóricos de la Sociolingüística Educativa, basados en el análisis y la reflexión sobre la lengua en su contexto de uso, así como los estudios sobre la adquisición de la lengua escrita, la variación lingüística, la fonética y la fonología, descritos por autores como Cagliari (2002), Carvalho (2020), Abaurre (1991), Zorzi (2006), Bortoni-Ricardo (2005), Ferreira (2019) y otros. Este estudio se suma a los trabajos sobre el tema y revela una cuestión preocupante para la enseñanza de la lengua portuguesa al identificar la escritura que viola la ortografía en textos de alumnos de enseñanza primaria. Como resultado, se clasificaron y describieron los procesos fonológicos, siendo los principales hallazgos la presencia de elevación, vocalización, segmentación y monofononga ción. Los datos reiteran la necesidad de una reflexión sistematizada sobre la enseñanza y la adquisición de la escritura en los diferentes niveles de enseñanza, especialmente en lo que se refiere a la función social de la escritura.

PALABRAS CLAVE: Procesos fonológicos. Adquisición de escritura. Enseñanza primaria.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Consulta à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações 14
Quadro 2 - Vogais 29
Quadro 3 - Altura das vogais 30
Quadro 4 - Categorias de erros por hipercorreção 41
Quadro 5 - Exemplos de segmentação não convencional 50
Quadro 6 - Fonemas do Português Brasileiro 54
Quadro 7 - Ocorrências de processos fonológicos nas produções textuais dos alunos do 5º ano do EF I 60
Quadro 8 - Alçamento vocálico em sílabas que precedem vogais altas (1a) 65
Quadro 9 - Alçamento vocálico em sílabas que precedem consoante nasal ou sibilante (1b) 66
Quadro 10 - Alçamento vocálico sem motivação aparente (1c) 68
Quadro 11 - Vocalização 70
Quadro 12 - Realização da lateral dental em coda silábica em Cascavel - PR 72
Quadro 13 - Monotongação 73
Quadro 14 - Hipossegmentação 76
Quadro 15 - Hipersegmentação 76
Quadro 16 - Categorias de erros por hipercorreção 78

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ASM	Alçamento sem motivação aparente
AV	Alçamento vocálico
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EF	Ensino Fundamental
GT	Gramática Tradicional
HV	Harmonia Vocálica
NURC	Projeto de Estudo da Norma Urbana Culta
PB	Português Brasileiro
PE	Português Europeu
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná

O ALFABETO FONÉTICO INTERNACIONAL (revisado até 2019)

CONSOANTES (PULMÔNICAS) © 2019 IPA

	Bilabial	Labiodental	Dental	Alveolar	Pós-alveolar	Retroflexo	Palatal	Velar	Uvular	Faringal	Glotal
Plosiva	p b			t d		ʈ ɖ	c ɟ	k g	q ɢ		ʔ
Nasal	m	ɱ		n		ɳ	ɲ	ŋ	ɴ		
Vibrante	ʙ			r					ʀ		
Tap ou flap		ⱱ		ɾ		ɽ					
Fricativa	ɸ β	f v	θ ð	s z	ʃ ʒ	ʂ ʐ	ç ʝ	x ɣ	χ ʁ	ħ ʕ	h ɦ
Fricativa lateral				ɬ ɮ							
Aproximante		ʋ		ɹ		ɻ	j	ɰ			
Aproximante lateral				l		ɭ	ʎ	ʟ			

Os símbolos à direita de uma célula são vozeados, à esquerda são não vozeados. Áreas sombreadas denotam articulações julgadas como impossíveis.

CONSOANTES (NÃO PULMÔNICAS)

Cliques	Implosivas vozeadas	Ejetivas
ʘ Bilabial	ɓ Bilabial	’ Exemplos:
| Dental	ɗ Alveolodental	pʼ Bilabial
! (Pós-)alveolar	ʄ Palatal	tʼ Alveolodental
ǂ Palatoalveolar	ɠ Velar	kʼ Velar
ǁ Lateral alveolar	ʛ Uvular	sʼ Fricativa alveolar

OUTROS SÍMBOLOS

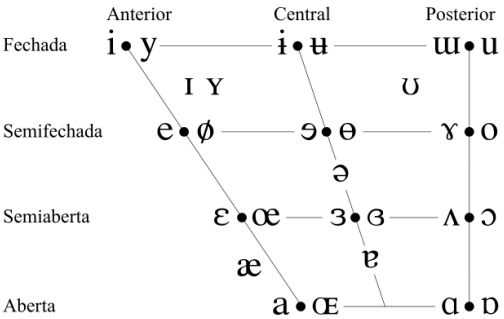
ʍ Fricativa labiovelar não vozeada
w Aproximante labiovelar vozeada
ɥ Aproximante labiopalatal vozeada
ʜ Fricativa epiglotal não vozeada
ʢ Fricativa epiglotal vozeada
ʡ Plosiva epiglotal

ɕ ʑ Fricativas alveolopalatais
ɺ Flap alveololateral vozeado
ɧ Simultâneo ʃ e x

Africadas e articulações duplas podem ser representadas por dois símbolos unidos por uma ligatura se necessário.

t͡s k͡p

VOGAIS



Onde os símbolos aparecem aos pares, o da direita representa uma vogal arredondada.

SUPRASSEGMENTAIS

ˈ Acento primário
ˌ Acento secundário
ˌfoʊnəˈtɪʃən
ː Longo eː
ˑ Meio longo eˑ
◡ Muito curto ĕ
| Agrupamento menor (pé)
‖ Agrupamento maior (entoacional)
. Quebra silábica ɹi.ækt
‿ Ligatura (ausência de quebra)

TOM E ACENTOS DE PALAVRA

NÍVEL		CONTORNO	
é̋ ou ˥	Muito alto	ě ou ˩˥	Ascendente
é ˦	Alto	ê ˥˩	Descendente
ē ˧	Medial	e᷌ ˦˥	Descendente elevado
è ˨	Baixo	e᷄ ˧˩	Descendente abaixado
ȅ ˩	Muito baixo	ê ˩˥	Ascendente-descendente
↓	Nível abaixo	↗	Subida global
↑	Nível acima	↘	Descida global

DIACRÍTICOS

◌̥	Não vozeado	n̥ d̥	◌̤ Soproso vozeado	b̤ a̤	◌̪ Dental	t̪ d̪
◌̬	Vozeado	s̬ t̬	◌̰ Laringalizado vozeado	b̰ a̰	◌̺ Apical	t̺ d̺
◌ʰ	Aspirado	tʰ dʰ	◌̼ Linguolabial	t̼ d̼	◌̻ Laminar	t̻ d̻
◌̹	Mais arredondada	ɔ̹	◌ʷ Labializado	tʷ dʷ	◌̃ Nasalizado	ẽ
◌̜	Menos arredondado	ɔ̜	◌ʲ Palatalizado	tʲ dʲ	◌ⁿ Soltura nasal	dⁿ
◌̟	Avançado	u̟	◌ˠ Velarizado	tˠ dˠ	◌ˡ Soltura lateral	dˡ
◌̠	Retraído	e̠	◌ˤ Faringalizado	tˤ dˤ	◌̚ Soltura não audível	d̚
◌̈	Centralizado	ë	~ Velarizado ou faringalizado	ɫ		
◌̽	Centralizado ao meio	e̽	◌̝ Alçado	e̝ (ɪ̝ = fricativa alveolar vozeada)		
◌̩	Silábico	n̩	◌̞ Abaixado	e̞ (β̞ = aproximante bilabial vozeada)		
◌̯	Assilábico	e̯	◌̙ Raiz da língua avançada	e̙		
◌˞	Roticizado	ɚ a˞	◌̘ Raiz da língua retraída	e̘		

Alguns diacríticos podem ser colocados acima de um símbolo com uma descendente, e.g. n̊ŋ̊

Tipos de letra: Doulos SIL (metatexto); Doulos SIL, IPA Kiel, IPA LS Uni (símbolos)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 12

1 FALA E ESCRITA 17
1.1 A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA 17
1.2 RELAÇÃO FALA E ESCRITA NO PORTUGUÊS BRASILEIRO 20
1.2.1 A homogeneidade da escrita 24
1.2.2 O comportamento das vogais no Português Brasileiro 29
1.3 ORTOGRAFIA NA SALA DE AULA 32

2 PROCESSOS FONOLÓGICOS VOCÁLICOS E GRAFIAS HETEROGÊNEAS 38
2.1 PROCESSOS FONOLÓGICOS VOCÁLICOS 38
2.1.1 Alçamento vocálico 38
2.1.2 Hipercorreção vocálica 41
2.1.3 Vocalização 43
2.1.4 Monotongação 45
2.1.5 Ditongação 47
2.2 A RELEVÂNCIA DE ESTUDOS SOBRE PROCESSOS FONOLÓGICOS 48
2.3 GRAFIAS HETEROGÊNEAS 49
2.3.1 Hipersegmentação 51
2.3.2 Hipossegmentação 52

3 METODOLOGIA DA PESQUISA 56
3.1 SOBRE A PESQUISA 56
3.3 COLETA DE DADOS 57

4 ANÁLISE E DESCRIÇÃO DOS DADOS ENCONTRADOS 60
4.1 CLASSIFICAÇÃO DAS ALTERAÇÕES DE NATUREZA ORTOGRÁFICA 62
4.2 FENÔMENOS DE NATUREZA FONÉTICO-FONOLÓGICA 62
4.2.1 Registro de alçamento vocálico 64
4.2.2 Registro de vocalização da lateral dental 70
4.2.3 Registro de monotongação 72
4.3 FENÔMENOS RELACIONADOS À SEGMENTAÇÃO NÃO CONVENCIONAL NA ESCRITA 75
4.3.1 Hipossegmentação 75
4.3.2 Hipersegmentação 76
4.4 HIPERCORREÇÃO VOCÁLICA 77

CONSIDERAÇÕES FINAIS 80
REFERÊNCIAS 82

INTRODUÇÃO

O tema desta dissertação direciona-se para os processos fonológicos registrados por alunos do Ensino Fundamental I (EF I) - Anos Iniciais em produções escritas obtidas pelo Projeto Observatório da Educação (2015)[1]. O *corpus* da pesquisa foi composto por textos elaborados por alunos do EF I (5º anos) de escolas públicas localizadas na Região Oeste do Paraná. Após a seleção dos textos, foram identificados e listados os registros gráficos mais recorrentes que envolvem: i) o alçamento vocálico, como em *fomi*, para fome; *ovu*, para ovo; ii) a vocalização da lateral dental, como em *legau*, para legal; e iii) a monotongação, como em *caxa*, para caixa. Posteriormente, a partir do resultado dos registros mais comuns apresentados no *corpus*, esta pesquisa se propôs a refletir e analisar as causas com base em estudos teóricos apresentados por autores da área de Linguística, que compreende o exame dos processos fonológicos na fala a partir das teorias da variação, da história do português, da Fonética e da Fonologia.

Trata-se de uma pesquisa que buscou analisar os principais registros gráficos, de forma a contribuir com a expansão de investigações referentes aos processos fonológicos, descritos por Cagliari (2002), à análise dos desvios de ortografia, como discutem Faraco (2008), Ferrante, Borsel e Pereira (2009), Morais (1998), e à forte influência da oralidade na escrita, conforme discorrem Cristófaro Silva (2010), Gomes (2008), Iacono (2020), Mira-Mateus (2014), Mollica (1998) e outros. Para dar forma ao trabalho, consideramos tanto as pesquisas iniciais quanto as mais recentes, a fim de fornecer um olhar mais abrangente e complementar sobre o tema.

O interesse em investigar os processos fonológicos surge da necessidade de aprofundar os estudos sobre os registros gráficos heterogêneos, cuja origem está nos fenômenos da fala, comumente encontrados em textos de alunos dos níveis fundamental e médio. Entre os motivos para a realização desta pesquisa, destacamos a importância do trabalho com a análise de produções escritas de alunos, visto que alguns registros gráficos comuns na fase inicial de aprendizagem da escrita tendem a

[1] Esse projeto faz parte de um Núcleo de Pesquisa vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), campus de Cascavel – PR, intitulado *Formação continuada para professores da educação básica nos anos iniciais: ações voltadas para a alfabetização em municípios com baixo IDEB da região Oeste do Paraná*. Mais informações constam na subseção 3.3 desta dissertação.

permanecer nas fases posteriores e revelar o nível de conhecimento sobre o sistema fonológico e ortográfico.

Nesse sentido, refletir sobre os processos fonológicos e os desvios na escrita que surgem dos fenômenos da fala é importante para compreendermos as motivações das dificuldades dos alunos no desenvolvimento das habilidades fonológicas e de escrita. Percebemos em textos de alunos de diversos níveis de aprendizado alterações gráficas que surgem da relação da escrita com a fala, oriundas de fenômenos próprios da variedade linguística da comunidade em que o aluno está inserido. Parte dos desvios decorre da dificuldade em compreender como as palavras devem ser grafadas. Sendo assim, determinar quais as causas que dificultam a aprendizagem da escrita não é tarefa fácil e movimenta o interesse de diversas áreas de estudo.

A reflexão sobre os processos fonológicos é parte fundamental dos estudos sobre a aquisição da escrita. Cabe ressaltar que os processos fonológicos são alterações sistemáticas que influenciam e diferenciam as produções sonoras, ou seja, padrões que ocorrem na fala e que buscam a simplificação na realização de alguns fonemas podem ocorrer na escrita. Diante do exposto, foi nosso objetivo responder às seguintes perguntas: *Quais processos decorrentes da relação fala e escrita podem ser identificados nos textos de alunos do Ensino Fundamental na região Oeste do Paraná? Quais são os fenômenos mais comuns nesta fase de aprendizagem?* A hipótese que estabelecemos é a de que os textos apresentam desvios gráficos decorrentes de processos fonológicos relativos ao alçamento e à monotongação em maior quantidade, e de vocalização em menor quantidade, considerando o nível e superação dos fenômenos.

O objetivo principal desta pesquisa foi analisar os fenômenos decorrentes da linguagem oral a partir do levantamento dos processos fonológicos de alçamento, de vocalização, de monotongação, e outros, presentes na produção escrita dos alunos do Ensino Fundamental I - Anos Iniciais. Os objetivos específicos, por sua vez, foram:

i) Refletir sobre a relação fala e escrita no processo de alfabetização;

ii) Descrever os registros gráficos presentes nos textos dos alunos do Ensino Fundamental; e

iii) Identificar os contextos linguísticos que favorecem os registros gráficos dos processos fonológicos e sua relação com o perfil linguístico da Região Oeste do Paraná.

Com relação aos trabalhos que abordam a temática proposta, destacamos Ferreira e Busse (2013), que descreveram os processos fonológicos, a escrita ortográfica em produções textuais de alunos do EF e a natureza dos erros de ortografia. Iacono (2020) também apresenta diversos processos comuns à aquisição fonológica do português e que ocorrem na escrita de sujeitos com deficiência intelectual, com ênfase para os processos de simplificação, de substituição e de assimilação. Consideramos, porém, relevante a descrição desses fenômenos nos textos de alunos da região Oeste do Paraná, pela presença do polimorfismo linguístico e, por consequência, da variação fonológica que pode revelar um maior número desses fenômenos na escrita.

Há autores que versam sobre o desenvolvimento da consciência fonológica e da apropriação da leitura e da escrita como importantes objetos de estudo da aquisição e domínio da língua, a exemplo de Bortoni-Ricardo (2005), Cagliari (2002), Koch (1997), Morais (1998), Silva, Morais e Melo (2005), Zorzi (1998) e outros citados nesta pesquisa.

No Quadro 1, apresentamos um levantamento referente às teses e dissertações que versam sobre a relação entre sistema ortográfico e fonológico e que estão disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). A partir desse levantamento, justificamos a importância dos estudos sobre processos fonológicos e aquisição da escrita nos mais variados níveis de formação.

Quadro 1 - Consulta à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

Assunto	Teses	Dissertações
Oralidade e escrita	1.274	3.145
Processos fonológicos	359	855
Produções escritas do Ensino Fundamental	98	585
Erros fonológicos	33	99
Desvios fonológicos	31	105

Fonte: Elaborado pela autora a partir da busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (2022).

Os dados foram coletados ainda no estágio inicial da construção desta dissertação. Passados 20 meses, percebemos a necessidade de atualizar a listagem, visto que a quantidade de teses e dissertações mudou, sendo essencial indicar a realidade dos dados. Notamos um número expressivo de trabalhos de mestrado e de doutorado. O tema mais citado, *oralidade e escrita*, reúne publicações datadas a partir de 1979, como *Desempenho de professores e alunos quanto a habilidade de questionar, em duas situações de ensino-aprendizagem: um estudo de caso*, escrito por Maria Lúcia Castagna Wortmann, que descreveu os procedimentos de questionamento oral e escrito manifestados por professores e alunos do Ensino Médio. As pesquisas mais atuais referentes ao tema oralidade e escrita foram desenvolvidas por Nascimento (2023), com o estudo intitulado *O ensino da linguagem escrita na pré-escola: uma análise à luz da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural,* e Alves (2023), com a investigação denominada *Educação linguística em contextos escolares multilíngues: dando corpo às práticas de alfabetização e letramento*. Esse arco temporal revela que os temas em pauta são continuamente relevantes para a reflexão sobre o ensino da língua escrita e a sua relação com a fala, contribuindo para a formação de abordagens que nos ajudem a compreender o sistema escrito e elevem o entendimento sobre a linguagem como um todo, considerando o ensino do Português Brasileiro (PB).

A pesquisa realizada sobre os desvios presentes em produções escritas de alunos do EF I é de grande relevância, pois preenche lacunas importantes na investigação sobre o desenvolvimento da escrita em regiões fora dos grandes centros urbanos. Enquanto a maioria dos estudos linguísticos no Brasil concentra-se em áreas metropolitanas, esta dissertação amplia a compreensão do processo de alfabetização e suas particularidades regionais, ao trazer uma análise detalhada de fenômenos linguísticos em uma área menos investigada. Dessa forma, contribui-se para a diversificação do panorama das pesquisas em Educação e Linguística, reforçando a necessidade de considerar as realidades diversas do país.

Esta dissertação está organizada em quatro seções principais, além desta introdução e das considerações finais. Na primeira, refletimos sobre a relação entre língua, linguagem e escrita, salientando os aspectos linguísticos que desencadeiam os processos fonológicos, domínio e aprendizagem da escrita, contemplando a importância de conhecer as dimensões da fala presentes no PB, com destaque para a homogeneidade da escrita e o espaço da escola como ambiente de produção textual

e domínio da ortografia.

A segunda seção voltou-se para os processos fonológicos da língua portuguesa, suas representações e definições. Nessa seção, discorremos sobre o alçamento vocálico, a hipercorreção vocálica, a vocalização, os processos de monotongação e ditongação, assim como a segmentação não convencional.

A terceira seção reuniu o delineamento da pesquisa, com a descrição dos casos encontrados e a classificação das alterações oriundas dos processos fonológicos.

Na quarta seção, os dados pertencentes ao *corpus* foram descritos e posteriormente analisados com base na literatura relacionada ao tema.

Nas considerações finais, refletimos sobre a temática da pesquisa e os resultados obtidos, juntamente com as apurações observadas a partir dos autores consultados.

1 FALA E ESCRITA

Nesta seção, refletimos sobre o desenvolvimento da fala, conduzindo a pesquisa a partir de estudos sobre os processos fonológicos e de consciência fonológica para, dessa forma, compreender o desenvolvimento dessa habilidade com relação à aquisição da leitura e da escrita, ou seja, da compreensão e propensão sobre a forma de manipular os sons individuais e as sílabas.

1.1 A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

Como diz a música *O silêncio,* de Arnaldo Antunes, “antes de existir o alfabeto, existia a voz”. Aprendemos a linguagem oralizada muito antes da escrita e, nesse contexto, nos dispomos a iniciar o assunto apresentando considerações sobre consciência fonológica e o desenvolvimento da fala, visto que todos os povos do mundo se utilizam da linguagem oral como sistema de comunicação e de interação. Conforme destaca Penha (2018),

> A linguagem como um todo é fundamental para a comunicação entre seres, sendo que a linguagem é o sistema através do qual o ser humano comunica suas ideias e sentimentos, seja através da fala, da escrita, ou de outros signos convencionais ou não convencionais (Penha, 2018, p. 4).

Antecedendo à escrita, tanto em tempo de existência[2] quanto ao contato que temos, aprendemos a nos expressar primeiramente pela fala, desde os primeiros meses de vida. Tomar ciência dos sons da fala significa desenvolver e se apropriar do código linguístico, em um processo que se inicia nos primeiros anos de vida. Para Moojen *et al.* (2003),

> A consciência fonológica envolve o reconhecimento pelo indivíduo de que as palavras são formadas por diferentes sons que podem ser manipulados, abrangendo não só a capacidade de reflexão (constatar e comparar), mas também a de operação com fonemas, sílabas, rimas e aliterações (contar, segmentar, unir, adicionar, suprimir, substituir e transpor) (Moojen *et al*., 2003, p. 11).

[2] Estima-se que a escrita existe há aproximadamente cinco mil anos, enquanto a fala por volta de 100 mil anos.

A noção de consciência fonológica surge gradativamente, compreendendo quatro fatores, de acordo com Nascimento e Knobel (2009):

> **1) Noção de Palavra:** trata-se da capacidade em segmentar uma frase em palavras, assim como de dar sentido ao organizar palavras em uma frase;
> **2 e 3) Aliteração e noção de rima:** ambas tratam da capacidade de identificar sons parecidos ou idênticos, de repetição da sílaba ou fonema; e
> **4) Consciência Silábica:** esse processo surge a partir da identificação das sílabas de forma isolada ou em uma palavra, refletindo na capacidade de desenvolver outras atividades como segmentação e aliteração.

De fato, essa consciência é uma dotação com a qual nascemos (juntamente com várias outras capacidades motoras e cognitivas) e que começa a se realizar muito cedo, desde que sejamos inseridos no meio social (Raso, 2013, p. 17). A consciência fonológica e o processo de aprendizagem da linguagem oral, a fala, ocorrem de forma gradativa e distinta em cada criança, mas geralmente seguem os seguintes passos mencionados por Penha (2018, p. 144):

- **Do 1 aos 3 meses:** a criança geralmente consegue identificar o som da voz materna;
- **Dos 3 aos 6 meses:** de modo geral, orienta a cabeça em direção a uma fonte sonora;
- **Dos 9 aos 13 meses:** a criança começa comumente a perceber que o processo de produção de fala consiste em uma sequência de sons da voz humana, por isso, tenta imitar o adulto. Nesse período, inicia a tentativa de pronunciar as primeiras palavras;
- **Dos 30 aos 36 meses:** distingue quase sempre todos os sons da sua língua, faz
  autocorreções ao produzir o seu discurso e percebe o encadeamento sonoro correto;
- **Dos 3 aos 4 anos**: geralmente divide palavras simples em sílabas e identifica as rimas.

A partir dos quatro anos, a criança desenvolve o domínio de unidades sonoras que constituem as palavras para, em seguida, iniciar a fase escolar de aprendizagem da leitura e da escrita, desenvolvendo outros mecanismos de comunicação e habilidades da língua. Em suma, o progresso no desenvolvimento da linguagem oral é importante para a aprendizagem da leitura e escrita, pois é a partir da capacidade de identificar os sons e as suas combinações que a criança desenvolverá essas e outras habilidades.

Nesse sentido, entendemos a língua como um somatório de usos concretos, historicamente situados, o que pressupõe sempre um locutor e um interlocutor localizados em um espaço particular, interagindo a propósito de um tópico previamente negociado (Castilho, 2017, p. 19).

Penha (2018) salienta que,

> Por mais que alguns insistam em limitar as possibilidades do cérebro ou da linguagem, ela não se restringe a uma relação onde possamos dizer que as palavras são exatamente expressão do pensamento humano. A linguagem conta com as características naturais que cada ser humano possui para desenvolvê-la, mas também com as características culturais que nos deixam marcas. Os aspectos socioculturais, linguísticos e psicológicos compõem a linguagem e nos ajudam a elucidar como desenvolvê-la de forma condizente com o ambiente em que vivemos (Penha, 2018, p. 21).

Mesmo que tenhamos a capacidade inata de comunicação por meio da fala ou mesmo da escrita, a aprendizagem da língua é, por vezes, trabalhosa, porém, necessária para o convívio social. Toda língua é um sistema constituído de diferentes unidades – fonemas, sílabas, morfemas, palavras, frases – cujo funcionamento é governado por regras e/ou restrições (Lamprecht, 2004, p. 38). Diferentemente da escrita, considerada um sistema homogêneo e fechado, a fala permite maiores representações e variações, não se distanciando do sistema que a rege.

Desse modo, é notável que, na fala, coexistem variações linguísticas do PB em diferentes regiões do país, as quais ocorrem de maneiras distintas, se consideramos os grupos sociais, sexo, faixa etária e formalidade, o que reforça a forma heterogênea e focada na interação direta, no “aqui e agora”. A escrita, por outro lado, linguagem homogênea e de maior limitação, elege algumas letras e sinais para representar os sons dessas variedades.

Kailer (2023) explica que

> Os alunos precisam, primeiramente, compreender que fala e escrita são modalidades diferentes, e que ambas têm diferentes graus de monitoramento, do mais ao menos monitorado, conforme a formalidade do contexto de interação. Há gêneros orais formais, como por exemplo, palestras, discursos, entrevistas de emprego, apresentação de trabalhos para a comunidade escolar ou para sua própria turma. Já os gêneros menos formais também podem ter diferentes graus de formalidade, nos quais o monitoramento é variável, como por exemplo, desde uma conversa com familiares próximos pai, mãe, irmão, jogos entre amigos próximo ou conversa com familiares mais distantes, entre outras interações (Kailer, 2023, p. 185).

Logo, a consciência fonológica parte do entendimento da existência de diversos modo de interação por meio da linguagem e da compreensão de que "[...] não há falante de um estilo único, ou seja, não importa a faixa etária, o sexo/gênero, a escolaridade ou a região, todos apresentam mais ou menos variação na fala, dependendo do nosso interlocutor e da formalidade do contexto de interação" (Kailer, 2023, p. 193). A partir da descrição dos processos fonológicos comuns na aprendizagem, buscamos refletir acerca dessa relação tanto da escrita quanto da fala como meio de comunicação e como cada indivíduo, dentro de seus saberes, compreende e se apropria da língua, dadas a sua riqueza e a sua complexidade em seus diversos usos.

1.2 RELAÇÃO FALA E ESCRITA NO PORTUGUÊS BRASILEIRO

Marchuschi (2001) argumenta que "[...] o debate sobre a relação entre oralidade e escrita é muito antigo na tradição ocidental" (Marchuschi, 2001, p. 1). Muito se discute sobre a relação de dependência entre as linguagens, principalmente quando analisamos o processo de aprendizado. Não é necessário treinamento específico para aprender a falar, visto que desenvolvemos essa habilidade ainda nos primeiros anos de vida. Entretanto, já não se pode afirmar o mesmo com relação a aprender a escrever, mesmo a escrita como a nossa (a dita escrita alfabética), que vai além da representação alfabética da língua e se serve de uma enorme quantidade de outros elementos representacionais, o que nos conduz ao letramento (Marchuschi, 2001, p. 4).

Nesse sentido, a escrita não se encaixa como uma transcrição da fala, e tampouco como um código de transcrição, apesar de muitos acreditarem nisso. Como

bem lembram Ferreiro e Teberosky (1986), a escrita elege alguns sinais gráficos para representar aspectos (sons, pausas, entonações) da fala, mas não outros. Marchuschi (2001) complementa:

> A escrita não é uma espécie de representação da fala, pois há na fala muito mais do que apenas aquilo que os sinais gráficos (em espacial o alfabeto) podem expressar. Porém, a escrita também tem seu lado específico com elementos que a fala não possui. Em outras palavras, escrita e fala são dois modos concomitantes de representar a mesma língua (Marchuschi, 2001, p. 3).

Uma transcrição mais exata da fala só pode ser obtida por meio do alfabeto fonético, mas não por meio da escrita alfabética convencional. Logo, a escrita é um processo de representação do sistema linguístico oralizado e não de transcrição exata dos sons da fala, que exige conhecimento e compreensão das regras que o regem. Podemos utilizar como exemplo as diversas formas de representar na escrita o som do fonema /s/, que varia conforme as regras de derivação e de origem da palavra: s, sc, ç, xc etc. Marchuschi (2001, p. 4) argumenta que há muito mais do que som na fala, de modo que a oralidade é mais do que a linguagem em sua forma sonora, visto que a organização sintática, o contexto e a escolha lexical são exemplos de elementos que enriquecem a fala e permitem que a comunicação seja além de um conjunto de sons articulados. Em suma, entendemos que tanto escrita quanto fala, apesar de sua proximidade, não são representações uma da outra, contudo, só assimilamos as suas diferenças com determinado grau de conhecimento da língua.

Lidar com a língua escrita requer a memorização das normas pertencentes a esse sistema. Segundo Bortoni-Ricardo (2005, p. 23), quando lidamos com alunos que têm acesso limitado à norma culta, temos de considerar a interferência das regras fonológicas e morfossintáticas de seu dialeto. Dessa forma, os erros são previsíveis quando são conhecidas as características do dialeto em questão. Uma das contribuições da Linguística para o ensino de línguas tem sido o aparato teórico e metodológico para a análise e diagnose de erros, colaborando para a elaboração de material didático destinado a atender às áreas com maior incidência, como no ensino de línguas estrangeiras, em uma análise contrastiva entre língua materna e língua-alvo. Pode também ser aplicada no ensino da língua vernácula, em comunidades que não têm acesso à norma-padrão e são falantes de variedades populares estigmatizadas.

Ao abordar o ensino da língua, Bortoni-Ricardo (2005) nos apresenta um panorama de que o Brasil, apesar de monolíngue – quando pensamos na noção de língua oficial –, apresenta uma heterogeneidade linguística que pode ser observada em textos de alunos de diversos níveis de aprendizado e que interfere no processo de aquisição e de compreensão da homogeneidade da escrita, conduzindo a fenômenos ortográficos equivocados.

Cavalcante (2010) também observa que

> [...] o Brasil é um país monolíngue e estratificado linguística e socialmente, além de possuir grande variação verbal e acesso limitado à norma padrão. Sabemos também que, por razões históricas, a variedade padrão tem maior prestígio sobre as demais variedades, mas isso não deve ser um fator discriminatório do aluno (Cavalcante, 2010, p. 1).

O termo “monolíngue” segue como forma de alusão ao que chamamos de língua brasileira, derivada da língua portuguesa, de origem europeia e que permanece até os dias atuais como língua oficial e institucionalizada. Cavalcante (2010) destaca o prestígio atribuído à língua-padrão, visto que essa é tida como modelo de referência formal da língua em sua face homogênea, considerada como única forma correta e verdadeira e, assim, prestigiada em diversos segmentos sociais devido à sua presença na fala de indivíduos com maior grau de instrução. A sua regularidade remonta aos tempos coloniais e prevalece na atualidade, evidenciando desigualdades sociais que não podem ser ignoradas. A escola impõe o ensino da língua-padrão, desconsiderando os traços linguísticos e culturais do aluno, provocando nele uma sensação de insegurança e, muitas vezes, a rejeição ao ato de aprender as formas consideradas “prestigiadas” da língua (Cavalcante, 2010, p. 1).

Por fatores de ordem política, social e econômica, temos essa variedade padrão como prestigiosa, porém, é mais do que certo entendermos que a língua portuguesa carrega consigo outras variedades, sendo necessário considerar as características linguísticas de cada falante, de sua língua materna e de sua identidade. Para Bortoni-Ricardo (2005), “[...] o caminho para uma democracia é a distribuição justa de bens culturais, entre os quais a língua é o mais importante” (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 15).

O caso de aplicação mais direta de conhecimento fonético-fonológico está nos efeitos dos processos fonológicos, naturais da linguagem oral sobre a escrita.

Paula e Lima Jr. (2023, p. 15-16) explicam que os casos mais comuns envolvem a monotongação, como em “queijo” e “couro”, o apagamento do rótico /r/ em codas de verbos no infinitivo e a vocalização da lateral em coda como uma (semi)vogal. Não há nada de errado com esses processos fonológicos de monotongação, de apagamento e de vocalização; na verdade, são exemplos de processos fonológicos altamente produtivos no PB (Paula; Lima Jr., 2023, p. 16).

Outro caso pode surgir da tentativa de corrigir os erros é a hipercorreção. O aluno assimila que nem sempre os grafemas corresponderão ao esperado para a sua pronúncia, contudo, necessita consolidar e sistematizar esse conhecimento a fim de aplicá-lo apenas quando necessário. Consideramos, portanto, desvios ortográficos advindos de generalizações de regras (hipercorreções) como um sinal positivo de percepção das normas que compõem a norma ortográfica (Paula; Lima Jr., 2023, p. 16). Para os autores,

> Começar a compreender que nem sempre escrevemos o que falamos pode levar o aprendiz a um segundo tipo de erro, o da generalização de regras (ou hipercorreção). Nesse caso, saber que às vezes precisamos escrever um <i> ou um <r> mesmo quando não os pronunciamos, ou que às vezes precisamos escrever um <l> quando a pronúncia é de algo mais próximo de um /u/ (ou /w/) pode levar aprendizes às equivocadas grafias “bandeija”, “carangueijo”, “ele estar aqui”, e “trofél” (Paula; Lima Jr., 2023, p. 16).

O terceiro e último desvio ortográfico resultante das relações grafofônicas da língua define a existência de um mesmo grafema para representar diversos fonemas (como o <s>, em “casa”, “sítio”), e de um mesmo fonema representado por diversos grafemas (como o /s/, que pode ser grafado com <s, c, ç, sc, xc, sç, ss>). Por certo, não devemos nos desvencilhar do que vem a ser a língua como um todo, tanto na forma oral quanto escrita, da existência de variedades nos modos de se expressar verbalmente. A heterogeneidade característica da fala desencadeia fenômenos na escrita que são taxados como erros gramaticais, por exemplo, no equívoco gerado pelo fonema /ãw/ grafado como “ão” e “am”, como em /ʃorãw/ - “forão”.

Como sabemos, não há no PB a variedade “forão”, mas a pronúncia pode gerar equívocos a quem ainda não domina o código escrito. Esses erros podem ser por falhas de interpretação do código escrito ou decorrentes da transposição dos hábitos de fala para a escrita (Cavalcante, 2010, p. 1). Independentemente da modalidade, saber utilizar e quando utilizar as variedades presentes na língua é por certo o

caminho do êxito. Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2015) salientam que “[...] um membro de uma comunidade de fala tem de aprender o que dizer e como dizê-lo apropriadamente, a qualquer interlocutor e em quaisquer circunstâncias” (Bortoni-Ricardo; Machado; Castanheira, 2015, p. 61).

Quando buscamos discutir a relação entre fala e escrita, nossa intenção recai no entendimento do papel de cada uma na sociedade, e não na vontade de igualar as suas interpretações e funções. Dessa forma, estamos conscientes da existência de múltiplas maneiras de dizer uma mesma coisa, com propósitos comunicativos distintos e recebidos de diferentes maneiras na sociedade. Algumas conferem prestígio ao falante, aumentando-lhe a credibilidade e o poder de persuasão; outras contribuem para formar uma imagem negativa sua, diminuindo-lhe as oportunidades (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 15). A pesquisadora acrescenta:

> Há que se ter em conta ainda que essas reações dependem das circunstâncias que cercam a interação. Os alunos que chegam à escola falando “nós cheguemu”, “abrido” e “ele drome”, por exemplo, têm que ser respeitados e ver valorizadas as suas peculiaridades. lingúístico-culturais, mas têm o direito inalienável de aprender as variantes do prestígio dessas expressões. Não sé lhes pode negar esse conhecimento, sob pena de se fecharem para eles as portas, já estreitas, da ascensão social (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 15).

De fato, as interferências fonológicas são incidentes que ocorrem da tentativa de relacionar aspectos da fala na escrita. Como explica Pedrosa (2014, p. 59), a língua portuguesa apresenta um sistema alfabético-ortográfico que busca representar os sons por meio se um sistema fonográfico normatizado pela ortografia. O que podemos afirmar da relação grafema-fonema é a existência de diferentes formas de falar em diferentes esferas de interação, necessitando de distintas habilidades.

1.2.1 A homogeneidade da escrita

Quando refletimos acerca da relação do indivíduo com a escrita e com a fala, buscamos compreender seus usos e atribuições, mais precisamente o que faz com que sejam próximas e distintas: próximas visto que nos baseamos na fala para as primeiras transcrições; distintas devido ao sistema heterogêneo e homogêneo da língua oralizada e da escrita, respectivamente.

Há centenas de milhares de anos, o homem reconheceu a necessidade de registrar o que acontecia nas sociedades humanas para além da comunicação oral, evidenciando a carência de um sistema linguístico homogêneo que colaborasse para a perpetuação do saber, de informações que contribuíssem para a nossa sobrevivência e evolução. Dos desenhos nas paredes das cavernas aos atuais sinais gráficos, dadas as diferentes possibilidades de uso que eles contêm, é impossível a espécie humana se imaginar sem esse recurso: a escrita. Da evolução dos símbolos gráficos ao que conhecemos atualmente como língua escrita, ensinada em contexto escolar, há todo um processo de evolução que se mantém constante, desenvolvendo o ser humano tanto de forma física e orgânica quanto mental. De acordo com Comerlato (2004),

> A escrita e todas as representações gráficas têm uma relação estreita com o aparelho visual – o olho, também símbolo de saber. Isso porque elas exigem nosso olhar e não a escuta, como nas sociedades de cultura oral. É por meio da visão mais que do que pelo uso do aparelho fonador, que lemos (Comerlato, 2004, p.144).

Não há dúvidas de que a mudança mais evidente e importante até o momento para a história da humanidade é o surgimento da escrita. Atualmente, a escrita tem um papel essencial na sociedade, em face do atual contexto e uso frequente das tecnologias, utilizadas a todo momento para interações por meio de aplicativos dos quais as crianças têm acesso antes mesmo da fase escolar. Interagimos por meio da escrita, produzindo mensagens informais utilizando aparelhos como o celular, em conversas que ocorrem do momento em que acordamos até o fim do dia. Contudo, aprender a escrita formal, seguindo as normas ortográficas, torna-se uma tarefa por vezes difícil, pois implica compreender uma série de regras e de normas. Comerlato (2004) explica que

> A escrita, como uma forma particular de desenvolver linguagens, é capaz de inscrever o humano no mundo e revela um modo singular de construir o mundo humano: a representação gráfica produziu um universo novo, construído pela imaginação humana, com a novidade de poder ser preservado, acumulado, manipulado (revisto, selecionado, reorganizado, categorizado) e transmitido; a escrita deu novas formas ao mundo, organizou-o de determinadas maneiras, de acordo com as possibilidades de seus instrumentos, suportes e sistemas de representação (Comerlato, 2004, p. 149).

É essa tradição do escrito que vem permitindo a objetivação cada vez maior das coisas, ou seja, o desenvolvimento dos conhecimentos científicos (Comerlato, 2004, p. 149). A escrita revela o entendimento acerca do que conhecemos, da visão de mundo e do contato que tivemos. Não se trata de complexos modos de representação da escrita, mas de simplificação do sistema, permitindo uma consciência mais diversificada e múltiplos contextos de uso. Nesse sentido, percebemos que a escrita, por consentir o armazenamento, o reordenamento e o refinamento do saber, gera maior organização e formalização da língua, elevando o grau de domínio científico. Para a pesquisadora,

> [...] na medida em que o aluno se apropria da língua escrita, apropria-se também de um conhecimento sobre o mundo já ordenado pelas categorias de classificação, pelos conceitos e operações construídos, acumulados, reorganizados e selecionados no processo histórico de desenvolvimento da escrita, orientando o aprendiz da escrita para uma visão analítica e abstrata do mundo, um mundo que se dá a conhecer pelas suas representações (Comerlato, 2004, p. 149).

Nesse intrincado mundo de representações da língua, é necessário o conhecimento da escrita em seu domínio mais formal, o ortográfico, a fim de desenvolver novas habilidades e complexidades desse sistema, com o intuito de dominar essa linguagem que nos permitiu e continuará permitindo transmitir informações por meio do tempo. De acordo com Zorzi (2006), “[...] a apreensão do sistema ortográfico impõe um conjunto considerável de desafios, o que acaba gerando uma série de erros. Parte dos desvios decorre da dificuldade em compreender como as palavras devem ser grafadas” (Zorzi, 2006, p. 144). Portanto, torna-se por vezes difícil aprender a grafar e a delimitar as palavras, não sendo essas as únicas dificuldades na produção escrita, mas um conjunto de complexas normas e regras que regem tal sistema.

As alterações gráficas derivadas da relação entre fala e escrita são abordadas em diversas pesquisas e servem de base para estudos direcionados sobre a temática, como é o caso dos processos fonológicos descritos por Cagliari (2002), e em diversas pesquisas sobre a análise dos desvios de ortografia, como fundamentam Ferrante, Borsel e Pereira (2009), Othero (2005) e outros. Esses desvios ocorrem com maior ou menor incidência a depender do nível de escolaridade, sendo menos frequente em

palavras que os alunos já estão habituados a utilizar em seus escritos, devido à familiaridade com as palavras.

Determinar quais as causas que dificultam a aprendizagem da escrita não é tarefa fácil e movimenta o interesse de diversas áreas de estudo. Percebemos, com base nas experiências do estágio, alterações gráficas em textos de alunos de diversos níveis de aprendizado que surgem da relação entre a fala e a escrita, oriundas de fenômenos próprios da variedade linguística da comunidade em que o aluno está inserido. Diante disso, diversas dúvidas podem surgir no processo de aprendizagem do aluno ao se utilizar do sistema que já tem conhecimento, a fala, para realizar as suas primeiras produções escritas.

Basílio (1987, p. 11) pondera que as palavras são unidades linguísticas muito fáceis de reconhecer, mas bastante difíceis de definir, se tomarmos como base de definição a língua falada. Isso ocorre porque a escrita segue as características da língua-padrão. Bortoni-Ricardo (2005) argumenta que

> O domínio da língua-padrão é requisito obrigatório para o desempenho em eventos de fala formais e públicos. Em contrapartida, certos traços que caracterizam socioletos populares são empregados por falantes da língua-padrão em situações informais de fala. Dessa forma, funcionam como indicadores de estratificação social da língua e também como marcadores de registro no repertório verbal do indivíduo, o que torna operacionalmente difícil distinguir, para efeitos didáticos, estilos coloquiais da língua de algumas variedades não-padrão (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 27).

A descrição dos processos fonológicos confirma a importância do trabalho com a fala e suas variações concomitante com o aprendizado da escrita, dos desvios gráficos derivados dessa relação, assim como contribui para o desenvolvimento de propostas que facilitem a identificação e a solução dos equívocos encontrados. Contudo, é preciso compreender que o trabalho de aprendizagem e distinção da linguagem oral e escrita se torna um *continuum* no percurso do aluno, uma vez que "[...] dominar bem as regras de ortografia é um trabalho para toda a trajetória escolar, e quem sabe, para toda a vida do indivíduo" (Bortoni-Ricardo; Oliveira, 2013, p. 33).

Essa uniformidade presente na escrita, seja em contexto formal ou informal, diferencia-se da língua falada, que é diversificada e heterogênea e permite a seus usuários uma maior liberdade no ato de comunicar-se. A homogeneidade na língua escrita nos permite compartilhar informações por gerações, sermos compreendidos

por meio do tempo, mas, em contrapartida, nos leva a um sistema rígido que não permite a variação que temos na língua falada. Dessa forma, há dois pontos importantes sobre a particularidade e o perfil das palavras que contribuem para o bom funcionamento: “[...] o primeiro refere-se ao jogo de imagens que se configura para o locutor e o destinatário do discurso da gramática e o segundo refere-se à construção do modo de dizer que torna (aparentemente) homogêneo e coerente” (Agustini, 2003, p. 100).

Em face da homogeneidade da língua, a regularidade de construção dos modos de dizer na gramática pode ser relacionada com a exigência de clareza, de desambiguação, de determinação e de perfeita legibilidade (Costa, 2013).

Costa (2013) salienta que,

> Se a língua é exterior e é um instrumento, ela é uma invenção humana e o sujeito pode intervir sobre ela. Entretanto, a língua a que o gramático se refere em cujo controle acredita é uma língua imaginária, já que a língua, na sua existência histórica, não pode ser apreendida na sua totalidade, nem pode ser fixada em parâmetros homogêneos (Costa, 2013, p. 57-58).

Com base na citação, depreendemos que, sendo a língua um instrumento, o indivíduo poderia se interpor sobre ela, manipulando-a a seu modo e de acordo com as suas necessidades. Contudo, há uma realidade diferente a partir das definições da gramática, que trata do conjunto de prescrições e regras que determinam o uso correto da língua escrita e falada, ou seja, não variável conforme a necessidade do sujeito. Não se trata apenas de uma ilusão de controle sobre o que é dito, mas também de construir um imaginário de língua homogênea e ideal, compatível com as classes hegemônicas, que acentue as diferenças em relação às demais classes (Costa, 2013).

Bechara (1977) descreve a língua escrita como instrumento de comunicação menos frequente em que o escritor tem de suprir os recursos que estão à disposição da língua falada. Isso nos leva a pensar que a língua escrita é uma continuação da fala, e que a impressão sobre “suprir recursos” nos transmite a ideia de que a língua falada é menos relevante, já que menos frequentemente usada. Acreditamos que tanto a língua escrita quanto a língua falada têm a sua importância.

Costa (2013), em sua obra *A construção do imaginário de homogeneidade da língua na gramática*, destaca outras designações a respeito de fala e escrita como

“língua regional” e “língua geral”, em que a “língua geral” está em uma relação sinonímica com “língua-padrão” e “língua oficial”. A pesquisadora observa que

> A definição de “língua regional” como “língua espalhada por grande extensão de terra...” associa a noção de língua em relação à terra enquanto espaço geográfico. [...] Nesse sentido, o gramático hierarquiza a língua, conforme o grau de escolarização dos falantes, e coloca a “língua geral” em um patamar que somente tem acesso aqueles que têm um maior grau de escolarização e de cultura (Costa, 2013, p. 59).

No que concerne à norma-padrão, Castilho (2004) nos diz que a formalidade da escrita “[...] é a linguagem efetivamente praticada pela classe social de prestígio, que se podia identificar no Brasil de hoje como a chamada classe social culta, escolarizada” (Castilho, 2004, p. 30). Diante do apresentado, percebemos as dificuldades e os desvios presentes nas produções escritas de alunos do EF I. Assim, a descrição e a análise das ocorrências que partem da fala para a escrita e regem o domínio dos processos de natureza fonológica se tornam importantes, buscando descrever os casos e levantar hipóteses que justifiquem o porquê da dificuldade na produção escrita conforme a correta grafia.

1.2.2 O comportamento das vogais no português brasileiro

Ao descrevermos e analisarmos o comportamento das vogais, nossa intenção pauta-se na compreensão dos fenômenos específicos do PB que ocorrem tanto na produção oral quanto escrita. Nesse sentido, apresentamos as vogais fonológicas presentes no português e que figuram da seguinte forma:

Quadro 2 - Vogais

Altura	Ponto de articulação	
Altas	i	u
Médias-altas	e	o
Médias-baixas	ɛ	ɔ
Baixas	a	

Fonte: Mira-Mateus (2014, p. 21).

O Quadro 2 indica a presença de sete vogais fonológicas do PB em ponto de articulação e altura. Esses segmentos fonológicos podem ser divididos em duas classes, visto que têm traços distintivos que os permitem ser diferenciados e identificados. Os traços podem ser dispostos ordenadamente e dependem de nós de classe que reúnem traços distintivos com propriedades comuns: i) altura, de que dependem os traços [alto] e [baixo]; ii) ponto de articulação, de que dependem os traços [arredondado] e [recuado].

De acordo com Mira-Mateus (2014),

> As vogais fonológicas do português são as que permitem criar oposições distintivas através da construção de pares mínimos de palavras que contrastam apenas numa vogal e têm significados diferentes. As vogais que permitem a oposições distintivas podem ser vogais médias que opõem dois nomes (bola [bólɐ]/[bɔ'lɐ][o]/[ɔ]), um nome e uma forma verbal (selo [sélu]N/ [sɛ́lu]V [e]/[ɛ]), ou duas formas do mesmo paradigma (devo / deve [dévu]/[dɛ́vɨ] [e]/[ɛ], verbo dever, ou como / come [kómu]/[kɔ'mɨ] [o]/[ɔ] verbo comer)[2]. Podem também criar-se pares mínimos por oposição de duas vogais altas (fila / fula [i]/[u]) ou de uma vogal média e uma baixa (bela / bala [bɛ́lɐ [/[bálɐ], [ɛ]/[a]) (Mira-Mateus, 2014, p. 21).

Mira-Mateus (2014) explica que as vogais [e/ɛ/o/ɔ] são habitualmente designadas como médias, o que está de acordo com o fato de serem menos claras nas oposições que formam entre si e pouco produtivas na criação de pares mínimos. Os diversos processos fonológicos e fonéticos que funcionam na utilização da língua têm como resultado variações que, em nível fonético, distinguem variedades da Língua Portuguesa (Mira-Mateus, 2014).

Quadro 3 - Altura das vogais

Traços	i	e	ɛ	a	ɔ	o	u
Alto	+	-	-	-	-	-	-
Baixo	-	-	+	+	+	-	-
Recuado	-	-	-	+	+	+	+
Arredondado	-	-	-	-	+	+	+

Fonte: Mira-Mateus (2014, p. 23).

Mesmo não sendo grande o número de trabalhos sobre essa temática, os estudos fonológicos do PB e do Português Europeu (PE) fazem uso dessas distinções para classificar e embasar as suas análises. Delgado-Martins (1973) conduziu um estudo sobre o PE com o objetivo de classificar acusticamente as vogais tônicas na

fala de oito homens universitários da cidade de Lisboa. Como resultado, a autora desenvolveu um quadro com os valores médios das frequências dos integrantes e a duração de cada vogal tônica. A partir desses resultados, obtiveram-se quatro categorizações:

a) a existência de estabilidade na altura de /e/ e /E/;
b) a instabilidade na altura de /u/;
c) a estabilidade no lugar de articulação de /i/; e
d) a instabilidade de /u/ também para o lugar de articulação.

O trabalho desenvolvido por Escudero *et al*. (2009), intitulado *A cross-dialect acoustic description of vowels: Brazilian and European Portuguese*, comparou as vogais do PB e do PE a partir de dados provenientes de leitura de 40 moradores residentes em São Paulo e Lisboa. Desse estudo, os autores identificaram que:

1) as vogais do PB são mais longas que as vogais do PE;
2) o efeito de F0 na análise entre vogais é maior para o PB (quanto mais alta a vogal, maior o valor de F0);
3) a vogal /E/ é mais alta no PE e, por essa razão, mais próxima da vogal /e/.

Também podemos citar as inúmeras pesquisas descritivas sobre o alteamento de vogais na fala do PB, como as de Kailer (2008), Mira-Mateus (2014), Monaretto (2013) e outras. O estudo do alçamento das vogais médias /e, o/ em posição pretônica, como regra variável, foi inicialmente realizado por Bisol (1981), em ocasião de sua tese de doutorado sobre a variedade da língua falada no Rio Grande do Sul (Monaretto, 2013, p. 18).

Moraes, Callou e Leite (1996) conduziram uma investigação comparativa das vogais tônicas e átonas do português na fala de moradores de cinco capitais brasileiras. Os dados foram coletados em Porto Alegre, São Paulo, Rio de Janeiro, Salvador e Recife por meio do Projeto de Estudo da Norma Urbana Culta, mais conhecido como NURC, que realizou o levantamento da fala de três falantes por cidade. Buscou-se caracterizar acusticamente as vogais orais e detectar possíveis mudanças fonéticas. Como resultado, verificou-se que os dialetos são diferenciados pela anteriorização e abaixamento da vogal /i/ e pela posteriorização e abaixamento

da vogal /a/. A conclusão foi de que existiria uma tendência do sistema vocálico do PB tornar-se mais compacto e distanciar-se do PE.

O que percebemos é que o nível comparativo das línguas trata da distribuição harmoniosa das sílabas, com ligeira ênfase para distinguir a tônica, como ocorre com o italiano e o espanhol. Essas pesquisas sobre o comportamento das vogais, desse modo, evidenciam mudanças perceptíveis tanto no PB quanto no PE. No português, há uma tendência a enfatizar demais a sílaba tônica, o que torna as pretônicas um pouco obscuras e as postônicas quase desaparecidas, em face de sua débil atuação. Isso é mais evidente ainda nos falares de Portugal (Cunha, 1997, p. 89).

1.3 ORTOGRAFIA NA SALA DE AULA

A ortografia – "correta grafia" – se faz tão presente no contexto educacional e de escrita formal que muitos pesquisadores buscam explicar a sua verdadeira definição e função. Segundo Gonçalves (2010), "[...] a ortografia costuma ser definida como uma regulamentação dos usos escritos da língua baseada num conjunto de princípios e de regras gerais [...] e, portanto, pode ser objecto de revisões periódicas" (Gonçalves, 2010, p. 2). A autora complementa:

> Independentemente do critério predominante – o histórico ou o sincrónico –, qualquer ortografia é convencional na medida em que não é a língua mas uma representação desta, o que significa que outra (ou outras) ortografia(s) poderia(m) ser igualmente adoptada(s) em função de critérios ortográficos distintos (Gonçalves, 2010, p. 3).

Em vista de sua complexidade, muitas pessoas imaginam que a ortografia é desnecessária, servindo apenas para dificultar a tarefa de quem escreve, resumindo-se a uma convenção que contém regras e irregularidades que a distanciam da fala. Para Morais (2005, p. 15), em primeiro lugar, precisamos admitir que a escrita alfabética nota/representa "coisas inestáveis", isto é, as palavras orais. O autor observa que

> As palavras de uma língua não têm – não tiveram, nem nunca terão – pronúncia única. Tomemos, por exemplo, as formas de pronunciar o nome do país de onde vieram nossos primeiros colonizadores [...], /purtugal/, /portugau/ ou /purtugau/. Se fôssemos transcrever fielmente os fonemas pronunciados, teríamos, ao final, grafias diferentes. Pensando num texto longo, em que o mesmo problema ocorreria com

> muitas palavras, isso implicaria um enorme trabalho para nós, leitores, já que não poderíamos identificar os vocábulos escritos valendo-nos de formas “fixas”, que vamos armazenando em nossa mente (Morais, 2005, p. 15).

A fixação de formas únicas na escrita diminui a possibilidade de erro de comunicação e de compreensão, além de manter o que varia na língua oralizada. Mira-Mateus (2006) nos explica a origem da palavra, que deriva do grego “[...] “ciência de escrever dereitamente” [...] se deduz que, sendo a grafia qualquer forma de escrita, a orto+grafia implica escrever de acordo com a norma, ou seja, “dereitamente”” (Mira-Mateus, 2006, p. 163). Assim sendo, percebemos que as discussões sobre a ortografia não são atuais. No século XVIII, havia uma grande preocupação com a correta grafia, notadamente quando João Morais de Madureira Feijó desenvolveu a obra *Orthographia ou Arte de escrever e pronunciar com acerto a Lingua Portugueza,* escrito para o Duque de Lafoens, em 1734. Até o momento, não há uma regra que valha para explicar todo o conceito que envolve a relação grafema-fonema, por esse motivo, muito ainda precisa ser discutido, visto que essa relação continua a ser amplamente debatida. Parisotto e Cagliari (2017) destacam que,

> De um modo geral, a pessoa que, ao escrever, não faz uso das regras prescritas pela norma culta, e isso inclui aquelas relacionadas à ortografia, é discriminada. Assim como a sociedade cultiva um certo desprezo preconceituoso contra quem fala uma variedade da língua muito diferente da norma culta, do mesmo modo trata quem escreve sem seguir a ortografia (Parisotto; Cagliari, 2017, p. 189).

Nesses casos, é mais comum as pessoas estranharem a grafia errada de uma palavra do que um texto mal estruturado ou uma ideia mal apresentada (Morais, 2007). É importante discutirmos sobre o uso da ortografia e as construções hipotéticas levantadas pelo indivíduo que “erra” na intenção de acerto. Esse exercício nos leva a entender a consciência fonológica e sobre a língua.

O que percebemos é que a linguagem, em sua forma escrita, procura representar a língua de forma convencional e limitada, buscando se assemelhar a apenas uma variedade, dentro da fala de maior prestígio, negando a autenticidade das variações. Nesse conflito, surgem as dúvidas sobre as representações gráficas com diversas suposições, conduzindo aos possíveis erros ortográficos. Massini-Cagliari (1998, p. 169) salienta que, em um sistema ortográfico, os sons não precisam ser transcritos foneticamente, bastando serem transcritos de maneira a permitir a

leitura, isto é, o reconhecimento da palavra como unidade da escrita. A autora assevera que,

> Ao reconhecer a palavra, o falante da língua estará automaticamente reconhecendo o seu significado e os sons envolvidos na sua pronúncia. Como pode ser visto em Cagliari (1986, 1993 e 1994), o sistema ortográfico possui muitas características em comum com o sistema alfabético puro (ou fonético), mas uma diferença fundamental. As semelhanças incluem o uso de um alfabeto, do princípio acrofônico e o ponto de partida para a representação – os sons da fala. A diferença crucial está no ponto de chegada. No sistema alfabético-fonético, o ponto de partida para representação do signo linguístico é o significante. No processo da escrita, através do princípio acrofônico, são representados os sons das palavras. No processo inverso, o da leitura, em um sistema alfabético-fonético, o leitor reconhece primeiramente os sons das letras, a palavra, para depois fechar o ciclo e reconhecer o significado. Por outro lado, em um sistema ortográfico, como a escrita do português utilizada atualmente, o significado já é considerado desde a representação da palavra. Um exemplo disso é que, nos dias de hoje, para escolhermos entre as formas “conserto” e “concerto”, por exemplo, temos que considerar de antemão o significado da palavra que vamos escrever (Massini-Cagliari, 1998, p. 169).

Além disso, como em todas as ortografias, existem evidentemente letras e sequências que não têm base fonológica (Mira-Mateus, 2006, p. 177). No sistema ortográfico, o que estabelece o vínculo entre letras e sons é a ortografia das palavras, que corresponde ao conjunto de todas as relações entre letras e sons (e sons e letras) firmadas em todas as formas para todas as palavras da língua. Nesse sentido, as letras que representam elementos fonológicos vão ao encontro do conhecimento cognitivo do falante e da sua possibilidade de reconhecer os fonemas da língua (Mira-Mateus, 2006, p. 177).

No que concerne às relações entre letras e sons com produção textual na escola, Geraldi (1984) ressalta que a prática de leitura, de produção e de análise linguística do texto deve propor o “[...] uso não artificial da linguagem, o domínio da língua padrão em suas modalidades oral e escrita” (Geraldi, 1984, p. 95). Mais que delimitar como falta de conhecimento da língua escrita, os erros ortográficos podem fornecer subsídios a respeito das hipóteses ou dos conhecimentos já adquiridos pelos alunos (Parisotto; Cagliari, 2017, p. 189). Zorzi (2006, p. 159) apresenta uma lista de habilidades e conhecimentos necessários para o aprendizado da escrita, que podem,

se não compreendidos, gerar padrões atípicos na escrita, sendo considerados desvios ortográficos:

- Construção da hipótese alfabética, de correspondência fonemas/grafemas;
- Domínio da posição da letra no espaço gráfico;
- Diferenciação do traçado das letras: domínio visuoespacial;
- Compreender o papel da entonação: a noção de tonicidade e sílaba tônica;
- Desenvolvimento preciso de segmentação de blocos sonoros em unidades vocabulares (palavras);
- Desenvolvimento de segmentação de palavras em unidades fonêmicas e o conhecimento das possibilidades de construção de sílabas;
- A descoberta de que fala e a escrita são diferentes, a identificação das variações entre falar e escrever e a estabilização da escrita convencional; e
- A compreensão da possibilidade de representações múltiplas, a identificação das alternativas de escrita e a estabilização da forma convencional.

Apesar de não ser possível determinar com exatidão em qual nível determinadas séries escolares encontram-se no estágio de desenvolvimento das habilidades linguísticas de escrita, é possível notar quais padrões são mais comuns em determinadas faixas ou fases de aprendizagem dos alunos, sendo os erros parte integrante da aprendizagem. Como tem sido enfatizado, dificuldades e erros são ocorrências típicas e esperadas na aquisição da escrita (Zorzi, 2006, p. 158). Para Cagliari (2001),

> Mais interessante é ensinar a ler e a escrever, explicando o que é a escrita, contando a sua história, mostrando tipos possíveis de escrita que usamos, explicando o que é a ortografia e como funciona, esclarecendo que também podemos escrever alfabeticamente sem levar em conta a ortografia, mas depois será preciso fazer com que a escrita passe para forma ortográfica (Cagliari, 2001, p. 79).

Para alfabetizar-se, um indivíduo precisa compreender uma série de propriedades do sistema alfabético, quais são as combinações ou sequências de letras permitidas e as posições em que elas podem aparecer, além dos valores

sonoros que podem assumir (Morais, 2005, p. 16). Assim, o indivíduo em fase de aprendizagem do sistema escrito consegue dominar as regras imutáveis que pertencem também ao sistema oral da língua e, por conseguinte, o que pertence apenas à escrita, mas que não sofre mudanças, como é o caso das letras unívocas. a partir das combinações de letras que esse último permite e dos valores sonoros que as letras nele assumem, a norma ortográfica cria outras propriedades ou restrições (Morais, 2005, p. 16). Morais (2005) explica que,

> Ao dar conta de tarefa tão complexa, é absolutamente natural que o aprendiz escreva coisas como *MININU ou *CAZA. Ele já compreendeu e internalizou as propriedades do sistema de notação alfabética, que constitui objeto de conhecimento. Mas desconhece as restrições desse outro objeto de conhecimento que é a norma ortográfica. Algo que, lembremos, é convencionalizado: arbitrado, socialmente negociado e prescrito como forma única a ser seguida (Morais, 2005, p. 16).

Os dados e as pesquisas podem ser indicadores da premente necessidade de trabalhos que auxiliem os professores da Educação Básica a refletir sobre os desvios presentes nas produções escritas dos alunos, além de um olhar mais centralizado nas questões que conduzem a desvios devido à ocorrência de processos fonológicos principalmente em casos que podem ser perceptíveis como parte integrante da linguagem utilizada oralmente pelo aluno. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs),

> A aula deve ser o espaço privilegiado de desenvolvimento de capacidade intelectual e lingüística dos alunos, oferecendo-lhes condições de desenvolvimento de sua competência discursiva. Isso significa aprender a manipular textos escritos variados e adequar o registro oral às situações interlocutivas, o que, em certas circunstâncias, implica usar padrões mais próximos da escrita (Brasil, 1998, p. 30).

Abaurre (1991) explica que, frequentemente, os aprendizes propõem soluções que parecem estar baseadas em algum tipo de informação relativa às formas canônicas de palavras da língua, percepção que eles já têm a respeito da organização rítmica e prosódica dos enunciados.

Nesse sentido, mencionamos também a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que prevê a ampliação das condições propostas nos PCNs:

> Na esteira do que foi proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem. Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/ campos de atividades humanas (Brasil, 2018, p. 69).

Como vimos, o espaço escolar tem um importante papel no desenvolvimento da habilidade de escrita, pois cabe à escola encaminhar o aluno à reflexão sobre a ortografia e a diferenciar seus aspectos da fala, o que lhe proporciona um melhor repertório linguístico e o reconhecimento da linguagem como parte integrante de domínio dos saberes. Um desses domínios diz respeito aos processos fonológicos como forma de simplificar a comunicação oral em construções complexas. Na visão de Iacono (2020), os "[...] processos utilizados pela criança têm como objetivo diminuir as dificuldades de articulação da fala, preservando, ao mesmo tempo, as características perceptuais dessa fala para que a inteligibilidade não seja muito prejudicada" (Iacono, 2020, p. 74-75).

Na próxima seção, abordamos os assuntos ligados aos processos fonológicos de modo a explicar o tema de forma geral e exemplificar cada fenômeno.

2 PROCESSOS FONOLÓGICOS VOCÁLICOS E GRAFIAS HETEROGÊNEAS

O desenvolvimento do sistema linguístico – seu inventário e suas regras fonológicas – ocorre comumente nos primeiros anos de vida, “[...] período em que os fonemas são adquiridos e estabelecidos quanto às posições nas sílabas e nas palavras e de acordo com uma cronologia que é, ao que parece, similar para a maioria das crianças” (Ferrante; Borsel; Pereira, 2009, p. 36). Conforme mencionado na seção anterior, a aprendizagem da linguagem expressiva ocorre de forma gradativa, porém, de modo particular a cada criança; contudo, deve ser superada no tempo adequado do processo de aprendizagem. Nesta seção, descrevemos os processos fonológicos vocálicos mais comuns nas produções escritas e possíveis grafias heterogêneas, discussão que serve de base para análise do *corpus* desta pesquisa.

2.1 PROCESSOS FONOLÓGICOS VOCÁLICOS

Apresentamos, nesta subseção, os processos fonológicos pertencentes ao campo das vogais e que são essenciais para a descrição e interpretação dos fenômenos derivados do alçamento vocálico, bem como da vocalização da lateral dental, dos casos de monotongação e de ditongação, respectivamente.

2.1.1 Alçamento vocálico

É recorrente na fala espontânea a presença de processos fonológicos, por exemplo, o alçamento de vogais. Em diversas regiões do país, constata-se, na fala, a substituição da vogal /e/ por /i/ e de /o/ por /u/ em palavras como *sort[i], c[u]stura, leit[i]*, entre outros. Logo, a presença de alçamento vocálico na escrita de alunos em níveis iniciais de alfabetização é um fenômeno comum, visto que o aluno se apropria do conhecimento oral da língua, advindo da fala e de suas variações, para as primeiras transcrições, mas isso deve ser superado até que se atinja o domínio da escrita.

Não é possível determinar quando os processos fonológicos são superados na escrita, contudo, há uma diminuição de casos principalmente nos anos finais do EF I. No caso do alçamento vocálico, estudos já realizados sobre o fenômeno apontam para a sua presença em diversas regiões do país. Dessa forma, vemos que os casos de alçamento não ocorrem de forma isolada, mas como contexto para a mudança em

todo o território nacional. Bisol (2015) também salienta que a elevação vocálica já ocorria no português medieval, pois “[...] os textos consultados, embora produzidos com o cuidado de bem escrever, refletem a fala da época, permitindo-nos afirmar que, como assimilação regressiva, faz parte do sistema do português medieval com o estatuto de regra de aplicação variável” (Bisol, 2015, p. 191).

No início da alfabetização, é comum que grafias como *denti* em vez de *dente*, ou *ficu* ao invés de *fico*, entre outras, apareçam com certa frequência na escrita do aluno, já que ele é guiado pelo seu conhecimento oral da língua (Ferreira, 2019, p. 63). Essas mudanças vocálicas destacam-se dada a sua complexidade e variação, tornando-se alvo de inúmeros processos fonológicos, tais como neutralização, assimilação, harmonia, abaixamento e alçamento (Reis; Magalhães, 2013, p. 36).

Considerando o comportamento das vogais, observamos que o sistema vocálico do PB é constituído de sete fonemas distribuídos em um triângulo simétrico, com as vogais /i/, /u/ e /a/ assumindo seus vértices (Câmara Jr., 1976, p. 29). Identifica-se uma complexidade desde o latim vulgar, língua que originou o português e que continha em seu sistema linguístico a presença de 10 vogais. Sete vogais do latim vulgar mantiveram-se no galego-português até o português atual. De acordo com Nunes (1960, p. 40-41),

- ĕ e ae reduziram-se a é (aberto)
- ē, oe e ĭ reduziram-se a ê (fechado)
- ī reduziu-se a i
- ŏ reduziu -se a ó (aberto)
- ō e ŭ reduziram-se a ô (fechado); e
- ū reduziu-se a u.

As vogais no latim vulgar transformaram-se gradativamente, desde o galego-português até a língua portuguesa moderna, com cinco vogais na escrita (a, e, i, o, u). No latim, as 10 vogais podiam ser pronunciadas com duração longa ou breve: /ā, ă, ē, ĕ, ī, ĭ, ō, ŏ, ū, ŭ/ (Nunes, 1960, p. 38). Bisol (2015) explica que

> O Português Brasileiro faz a sua história a partir do séc. XVI, herdando o sistema átono de cinco vogais com a harmonização vocálica na pretônica, enquanto o Português Europeu, dando abrigo à centralização das vogais átonas [-post], segue outra deriva, em virtude

> dos efeitos de três processos: centralização, harmonização e neutralização. Todavia PE e PB são dialetos de uma língua só (Bisol, 2015, p. 203).

Para a pesquisadora, a complexidade das vogais permitiu o surgimento de processos distintos no PE e no PB, abrindo espaço para o alçamento de vogais médias (Bisol, 2015). No alçamento vocálico do PB, as vogais /e/ e /o/ são pronunciadas, respectivamente, como [i] e [u], como em m[i]nino e c[u]nsertar. Esse fenômeno é resultado, principalmente, da atuação dos processos de: i) harmonização vocálica (Câmara Júnior, 1997; Bisol, 1989), em que a presença de uma vogal alta na sílaba seguinte à da pretônica-alvo funciona como gatilho para a aplicação do alçamento, como em inv[i]sti e s[u]frido; e/ou (ii) redução vocálica (Abaurre; Gnerre, 1981), em que, geralmente, se verifica a influência do(s) ponto(s) de articulação da(s) consoante(s) adjacente(s) à pretônica-alvo para a realização do processo, como em p[ik]eno e al[mu]çar (Carmo; Tenani, 2013, p. 607).

Nesse viés, mesmo a ausência de uma vogal alta na sílaba tônica é contexto para o alçamento da vogal. Viegas (1987) verificou que, além da harmonia vocálica, poderia ocorrer o enfraquecimento da vogal por assimilação dos traços consonantais adjacentes, como em estava -> istava. Collischonn (2006) e Bisol (1989) também concluem que, com relação ao alçamento, a vogal tônica alta contribui bastante para o alçamento da vogal média pretônica, porém, outros elementos podem favorecer a elevação, como as consoantes fricativas /s/ e /z/, as quais colaboram para o alçamento de /e/. Segundo Bisol (1989), a elevação de /e/ para [i] é favorecida por uma consoante nasal precedente, uma velar precedente ou seguinte e por uma consoante palatal seguinte.

Apesar da forte presença de alçamento na escrita dos alunos, nota-se que as vogais em posição alta também podem sofrer a troca, conhecida como abaixamento vocálico. Tomemos como abaixamento os casos em que a vogal alta /i/ é substituída pela vogal média-alta /e/, como em *Ingresso* -> engresso, e na vogal alta /u/ substituída pela média-alta /o/, em *Minúsculo* -> minúscolo. Assim como o alçamento, o abaixamento vocálico ocorre pela sua posição, por meio da altura da língua e do modo de articulação, e isso ocorre desde os tempos remotos. Segundo Fernandes (1982), verifica-se a existência de alternância vocálica já no Cancioneiro Geral e em outros textos do português medieval, com a presença frequente de abaixamento de vogais.

2.1.2 Hipercorreção vocálica

Quando discutimos sobre os fenômenos fonológicos da língua portuguesa, precisamos também destacar, além dos casos em que o indivíduo se baseia no fonema para a sua grafia, como é o caso do alçamento, as tentativas de acerto ao generalizar um fenômeno. Ao tentar estabelecer uma relação direta e biunívoca entre os sons e as letras, tanto por parte do educador quanto por parte da criança, haverá obstáculos no processo de alfabetização (Silva, 2016). Lemle (1987) frisa que os casos de correspondência no PB são, na verdade, minoria, visto que há apenas sete casos com relação direta e única entre sons e letras (b, p, t, d, f, v, a). Os outros casos são poligâmicos e é em relação a eles que devemos evitar estabelecer a relação direta (Bohn; Souza, 2017, p. 155). De acordo com Bohn e Souza (2017),

> A falta de consciência metalinguística pode levar o educador a insistir em correspondências inexistentes – insistir, por exemplo, que os sons finais das palavras 'pato' e 'papel' são, respectivamente, [o] e [l] quando a criança, na verdade, os produz como [ʊ] e [w] – ['pa.tʊ] e [pa'pɛw] (Bohn; Souza, 2017, p. 155).

É possível, desse modo, que o aluno tenha uma assimilação equivocada decorrente da insistência do educador em tratar os erros apenas como erros e não como fruto da intencionalidade dos alunos em acertar a partir do que conhece de sua língua falada, da variação linguística que utiliza. A neutralização vocálica e a semivocalização do /l/ são fenômenos fonológicos assimilados pela criança durante o processo de aquisição oral e que acabam sendo transferidos para a escrita ('patu' e 'papeu'). Entretanto, esses fenômenos são superados ainda em estágio inicial de aprendizagem.

Quadro 4 - Categorias de erros por hipercorreção

Categoria	Dados
1. Troca de <i> por <e> ou de <u> por <o> em posição pretônica	história (história) enteiro(inteiro) luchoosas(luxuosas) agoentou (aguentou)
2. Troca de <u> por <o> em posição tônica	pom (pum)
3.Troca de <i> por <e> em posição postônica não final	prinsepe (príncipe) princepi (príncipe)
4. Troca de <u> por <l>	soltol (soltou) - soutol (soltou) el (eu) - del (deu)

	levol (levou) - dormil (dormiu)

Fonte: Simioni e Noble (2015, p. 52).

As categorias 1, 2 e 3 mostram que os alunos refletiram sobre o sistema ortográfico do português e estabeleceram as regras em (1) e (2), a partir de dados como “vestido” e “coruja”, que podem ser realizados como “v[i]stido” e “c[u]ruja”, respectivamente (Simioni; Noble, 2015, p. 52):

- (1) O que é oralizado como [i] pode ser representado na escrita como <e>;
- (2) O que é oralizado como [u] pode ser representado na escrita como <o>.

Já a categoria 4 revelou a construção da regra sem estabelecer posição, baseada em dados como “soldado” e “avental”, que podem ter as realizações “so[w]dado” e “aventa[w]”, identificando o que é realizado na fala como [w] tendo como possibilidade ser representado na escrita com a letra <l>. Na visão de Simioni e Noble (2015),

> A escrita das crianças mostra que erros de naturezas opostas coexistem entre si, como erros por transcrição de fala (em que é registrada a fala na escrita) ocorrendo em um mesmo indivíduo com erros de hipercorreção (em que são feitas generalizações inadequadas na escrita). Como exemplificam os autores, podemos encontrar “buli” para “bule” ao lado de “cel” para “céu” (Simioni; Noble, 2015, p. 46).

Entre erros e acertos, o papel do professor em identificá-los e abordar a questão em sala pode auxiliar na diminuição e na superação desses fenômenos. Bortoni-Ricardo (2005, p. 192-193) se propôs a analisar a reação dos professores ao uso da linguagem não padrão em sala de aula, classificando quatro padrões da conduta do professor:

1. Identifica os “erros de leitura”, mas não faz distinção entre diferenças dialetais ou erros de decodificação na leitura, tratando-os da mesma forma;
2. Não percebe o uso de regras não padrão, pois não está atento ou não identifica naquela regra uma transgressão, pois ele próprio já a tem em seu repertório;

3. Percebe o uso de regras não padrão e prefere não intervir para não constranger o aluno; e
4. Percebe o uso de regras não padrão, não intervém e apresenta, logo em seguida, o modelo da variante padrão.

A forma como o professor abordará e refletirá sobre os erros pode determinar o comportamento do aluno, levando a uma generalização do erro ou auxiliando no entendimento das relações biunívocas entre fonemas e grafemas. Bortoni-Ricardo (2005) complementa que "[...] os padrões de mudança de código e de intervenção dos professores estão associados a estratégias intuitivas que eles desenvolveram com base em seu sistema de crença sobre o letramento" (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 197). Com isso, vemos a importância da Sociolinguística na formação do professor, conscientizando-o sobre o ensino e a aprendizagem da língua, e auxiliando-o a compreender que "[...] os erros podem corresponder a tentativas de compreender e dar sentido às propriedades características do sistema de escrita" (Zorzi, 1998, p. 20).

2.1.3 Vocalização

O processo de vocalização, fenômeno em que a consoante lateral /l/ é substituída pela semivogal /w/, é um evento recorrente na maioria das variantes do PB, sendo representado pela consoante labiovelar /ω/ em posição de coda silábica. Em *onset* simples e *onset* complexo, ou seja, em posição inicial ou medial silábico, a consoante continua sendo produzida como lateral /l/, conforme os exemplos de Cristófaro Silva (2010, p. 37):

Coda:	Sal	>	/saw/	Vocalização
	Salta	>	/'sawta/	
Onset simples:	Lata	>	/lata/	
Onset complexo:	Placa	>	/'plakɐ/	

Com base nesses exemplos, verifica-se que o processo de vocalização ocorre para a lateral em posição de coda silábica, sendo um fenômeno comum em todo o país. Ocorrem duas possibilidades nessa posição: a vocalização /w/ e a velarização /ɫ/. Nesse último caso, formas como "sal, salta" são transcritas como ['saɫ] e

['sa◌ta], respectivamente. Essa alternativa aplica-se geralmente ao Sul do Brasil, em área de fronteira com países de fala espanhola, e em Portugal (Cristófaro Silva, 2010, p. 62). Para a autora,

> Na maioria dos dialetos do Português Brasileiro, o que ocorre é um processo de vocalização do /l/. De acordo com tal processo, articulamos um segmento com a qualidade vocálica de u na posição correspondente ao "1" ortográfico em posição final de sílaba: "sal, salta". Adotamos o símbolo [w] para transcrever tal segmento. Neste caso formas como "sal, salta" são transcritas foneticamente como ['saw] e ['sawta], respectivamente (Cristófaro Silva, 2010, p. 62).

A vocalização é um processo fonológico já verificado em diversas regiões do país, com exceção de algumas comunidades, principalmente daquelas em que os falantes descendem de imigrantes alemães, e em regiões de fronteira com o espanhol, que mantêm a consoante lateral. A pesquisadora complementa:

> Lembremos que em início de sílaba (cf. "leve, lata, lindo") ou quando precedido de consoante na mesma sílaba (cf. "atlas, plano, aclive"), o fonema /l/ manifesta-se foneticamente como uma consoante lateral alveolar (ou dental) em qualquer dialeto do português. Em posição final de sílaba (cf. "cal, atol, alça, selva"), o fonema /l/ tem duas possibilidades de realização fonética. Na primeira possibilidade, o fonema /l/ em posição final de sílaba pode ocorrer como uma lateral alveolar (ou dental) velarizada [◌] (Cristófaro Silva, 2010, p. 166).

Nessas localidades, a vocalização e a velarização ocorrem concomitantemente na consoante lateral em posição de coda. No exemplo apresentado por Cristófaro Silva (2010), a forma "cal" pode ser pronunciada ['ka◌] ou ['kaw] e terá a representação fonêmica /'ka◌/ em qualquer dialeto. A segunda possibilidade é a vocalização do fonema /l/ em posição final de sílaba, típica da maioria dos dialetos do PB, em que palavras como "cal, alça" são transcritas foneticamente como ['kaw] e ['awso] (Cristófaro Silva, 2010, p. 166).

Como vimos, a vocalização da lateral não é um processo isolado e exclusivo do português, PB ou PE, da mesma forma que não é recente, sendo registrado ainda no latim. Todos os trabalhos relativos ao português que consultamos reverberam a sua presença na oralidade cada vez mais forte em todas as regiões do nosso país, entre os diferentes falares brasileiros.

2.1.4 Monotongação

A monotongação é um fenômeno que, por meio de uma alteração fonética, reduz o ditongo, encontro entre vogal e semivogal/glide, a uma única vogal. As línguas românicas, como afirma Machado (2012), “[...] em geral, têm uma tendência a reduzir os ditongos a vogais. Esse processo pode ser observado desde uma abordagem diacrônica da língua, até sua investigação sincrônica” (Machado, 2012, p. 172).

O fenômeno de monotongação ocorre na supressão de vogal em ditongo. Identifica-se o ditongo como o encontro de duas vogais ditas em uma sílaba (em um único impulso de voz). Uma dessas vogais será |i| ou |u|, pronunciadas com maior fechamento da passagem do ar, o que as transforma em semivogais, passando a ser representadas pelos símbolos |y| e |w| do alfabeto Fonético Internacional (Faraco, 2003, p. 38). Listamos a seguir os ditongos da língua portuguesa, conforme indicado por Telles (1988, p. 9-11):

- Crescentes

Orais: [ya, yɛ, ye, yi, yɔ, yo, yu, wa, wɛ, we, wi, wɔ, wo, wu].

Nasais: [yã, yẽ, yõ, wã, wẽ, wĩ, wõ].

- Decrescentes

Orais: [ay, ɛy, ey, ɔy, oy, uy, aw, ɛw, ew, iw].

Nasais: [ãy, ẽy,õy,ũy,ãw].

Cristófaro Silva (2010) sugere, em caso de ditongo, que os glides no português sejam transcritos por [ɪ̯, ʊ̯], e que os símbolos [w, y, ỹ] sejam utilizados em casos de vocalização de consoantes. Contudo, alguns pesquisadores adotam um único símbolo, por isso, buscamos manter o padrão utilizado por cada autor pesquisado.

Bortoni-Ricardo (2005) salienta que os registros gráficos heterogêneos que fogem à ortografia da língua portuguesa “[...] são sistemáticos e previsíveis quando são conhecidas as características do dialeto em questão” (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 53). Sabemos que há muitos indivíduos que, no momento da fala, fazem uso de metaplasmos, como a monotongação em “pexe” para *peixe* e “caxa” para *caixa*. Por ser bastante comum na fala em todo o país, o fenômeno da monotongação não sofre

estigma. Por esse motivo, muitas vezes, se reflete na escrita, transformando-se em erro, já que a ortografia não permite tal variação.

Nas produções escritas de alunos em séries iniciais de alfabetização, é comum o surgimento do fenômeno da monotongação. Essa é uma lacuna não reconhecida por aqueles que defendem apenas o uso da Gramática Tradicional (GT) como fonte de ensino nos estudos iniciais, sem enxergar e/ou mencionar determinados fenômenos linguísticos que alteram a percepção da língua (Silva, 2019, p. 9). Dessa forma, é necessário que seja proposto em ambiente escolar o trabalho com a escrita de ditongos que podem ser monotongados.

Como foi tratado anteriormente, o ditongo é o encontro de dois segmentos vocálicos, sendo um deles a vogal e outro pode ser realizado como semivogal ou glide (Silva, 2019, p. 23). Diante do exposto, notamos a formação do ditongo no apagamento do glide em ditongos decrescentes, em sua grande maioria, transformando, assim, em monotongos, como salientado por Hora (2009):

> Alguns ditongos decrescentes, entretanto, sofrem variação e podem ser realizados como uma única vogal na fala, quando ocorre o processo de monotongação. A monotongação diz respeito a um processo de redução de um ditongo a um monotongo (uma vogal que não muda de qualidade na sua realização). Em outras palavras, ocorre monotongação quando um ditongo (vogal + glide) é realizado como uma vogal simples, ou seja, a semivogal da sequência é apagada (Hora, 2009, p. 2).

Na monotongação, segundo Aragão (2003), além do contexto fonológico, a extensão da palavra também cria um ambiente que favorece o fenômeno, pois, “quanto maior a palavra, mais ocorre a monotongação”. Machado (2012, p. 173) afirma que fica clara a realização praticamente categórica de redução do ditongo [ow] para [o], denotando uma convenção meramente escrita em manter a forma ditongada: *besouro* > /be’zorY/; *outro* > /’outro/ e em *vou* > /vo/.

Trata-se de um fenômeno antigo considerado como uma mudança linguística em progresso, que se encontra em estágio avançado e está praticamente estabilizada entre os falantes, independentemente de seu contexto social. Assim, entendemos que a redução em [ow] para [o] é um fenômeno ratificado pela Sociolinguística como mudança linguística em progresso, ou seja, um processo quase categórico na fala. Além desse exemplo, há também o apagamento do glide em [aj] para [a] e em [ej] para [e].

Conforme assevera Machado (2012, p. 173), quando se analisam os fatores intervenientes na redução desses ditongos, é possível concluir que, independentemente do contexto fonológico seguinte, da tonicidade da sílaba ou do grau de instrução do falante, o que determina se ocorrerá ou não o apagamento do glide é o status fonológico desse ditongo. Efetivamente, a monotongação é um fator perceptível no PB, em face das sílabas complexas que sofrem a neutralização na busca da forma canônica, ou simplificada, com sílabas formadas pela sequência vogal e consoante. Para Hora e Lucena (2008), esse "[...] não é um fenômeno exclusivamente sincrônico. De fato, a tendência a evitar ditongos, transformando-os em vogais simples, é atestada no português ao longo de toda a sua história" (Hora; Lucena, 2008, p. 360).

2.1.5 Ditongação

O ditongo é um elemento importante para a língua portuguesa existente desde o latim, que continha somente quatro ditongos: [ae], [oe], [aw] e [ew]. Da passagem do latim para o português, os ditongos sofreram duas grandes mudanças, ampliando o seu número em alguns casos ou monotongando-se em outros. Catford (1988, p. 116) ressalta que os ditongos são sequências percebidas não como dois elementos em separado, mas como um som de transição, de ligação, que se inicia no primeiro elemento e liga-se ao segundo.

- Ditongação: "três" -> ['treys]

Diferentemente da monotongação, em que ocorre o processo de apagamento da semivogal, a ditongação segue um caminho oposto, ao acrescentar uma outra vogal à sílaba, gerando um ditongo. Definimos os ditongos na forma tradicional em uma sequência de vogal e semivogal. Catford (1988) assevera que essas sequências são "[...] percebidas não como dois elementos em separado, mas como um som de transição, de ligação, que se inicia no primeiro elemento e liga-se ao segundo" (Catford, 1988, p. 116).

Outro quesito bastante utilizado para compreender a ditongação ocorre por meio da subdivisão em dois grupos: o do *ditongo pesado*, o verdadeiro ditongo, associado a duas posições na rima – vindo a constituir uma sílaba complexa – e o do

ditongo leve, associado a uma só posição, com tendência ao desaparecimento (Bisol, 1989, p. 189-190). Segundo as teorias não lineares, em que a sílaba é tomada como um objeto multidimensional de sequências de segmentos cujos constituintes são organizados hierarquicamente, os ditongos leves são criados por processos assimilatórios no *tier* melódico (Callou; Leite; Moraes, 2012, p. 95). De acordo com Gonçalves e Amaral (2014),

> O ditongo pesado é considerado como verdadeiro ditongo, pois possui uma sílaba complexa, com a preservação da semivogal; o ditongo leve é o falso ditongo, devido à constituição de uma rima simples e à tendência a sofrer o apagamento da semivogal. Os ditongos leves são, então, originados no tier melódico por meio de processos assimilatórios (Gonçalves; Amaral, 2014, p. 4).

Na história da nossa língua, registram-se, em épocas diversas, processos de ditongação. No português atual, esse processo ocorre em vários contextos, não só pela inserção de uma semivogal (doze – do[w]lze ; paz – pa[j]z), mas também pela modificação de uma consoante em posição de coda silábica (mal – ma[w] ; arco-íris – a[w]co-íris ou a[j]co-íris, na fala popular). Destacamos dois casos:

1. o de sílaba travada por lateral — volta (vo[w]ta), mel (me[w]); e
2. o de sílaba travada por fricativa — três (tre/j]s), pastel (pa/j/stel).

A ditongação, ao que tudo indica, é um fenômeno essencialmente fonético causado por necessidades eufônicas, não tendo, assim, existência no sistema da língua, mas em sua realização na fala (Aragão, 2014, p. 13). Entendemos como eufonia os casos de qualidade favorável de emissão acústica de um significante na articulação de certos fonemas. Por esse motivo, a ditongação pode sofrer a diversas variações em contexto fonético imediato anterior ou posterior à velocidade de elocução, ou no tamanho da palavra, por exemplo, as sociolinguísticas, especialmente no nível ou registro de fala (Aragão, 2014, p. 13).

Sobre os fenômenos de ditongação na língua portuguesa, Câmara Jr. (1997) esclarece:

> No português moderno deve-se a ditongação em dois casos: 1. vogal tônica em hiato, quando a) média anterior com o desenvolvimento de um ditongo /éy/ ou /êy/, indicando na grafia moderna (ideia, veia); b)

> média posterior fechada com o desenvolvimento de um ditongo /ôw/ não indicado na grafia e inexistente nas zonas dialetais em que houve a monotongação do ditongo /ôw/ - boa – bôwa. 2. Dialetalmente, pela vogal tônica final travada por /s/ pós-vocálico, com o desenvolvimento dos ditongos de pospositiva /y/, pás, és, fez, sós, flux, cãs, pronunciadas / pays, feys, sóys, fluys. Dá-se então a neutralização da oposição entre ditongo e vogal simples, desaparecendo a distinção, no caso 2, por exemplo – pás e pais; sós e sóis, flux e fluis, cãs e cães (Câmara Jr., 1997, p. 100).

Na ditongação, observam-se alguns parâmetros linguísticos, como citado por Aragão (2014): a) tipo de vogal que se ditonga; b) contexto posterior; c) tonicidade; d) extensão da palavra; e e) registro. O tipo de vogal que se ditonga revela que qualquer vogal oral (/a, ɛ, e ,i, ɔ, o, u/) é passível de ditongação:

- “paz” / ‘paz / [‘p**ay**s];
- “dez” / ‘dɛz / [‘d**ɛy**s];
- “três” / ‘tres / [‘tr**ey**s];
- “giz” / ‘ʤiz / [‘ʤ**iy**z];
- “vós” / ‘vɔs / [‘v**ɔy**s];
- “arroz” / a’ɸoz / [a’ɸ**oy**z];
- “luz” / ‘luz / [‘l**uy**z].

No contexto posterior, tem-se a presença dos fonemas / s, z / e o arquifonema / S /, em posição final de palavra (“dez” / ‘dɛz / [‘d**ɛy**s] e “três” / ‘tres / [‘tr**ey**s]). A categoria tonicidade indica que a sílaba tônica favorece a ditongação (“bem” /‘bẽ / [‘bẽy] e “estás”/ Is’tas – iS’tays/ [is’tays]). A extensão da palavra também é outro fator decisivo para a ditongação, visto que, à medida em que aumenta o número de sílabas, a possibilidade de ditongação diminui, prevalecendo a máxima de que monossilábicas e dissilábicas são as que mais se ditongam (Aragão, 2014, p. 8).

2.2 GRAFIAS HETEROGÊNEAS

Nesta subseção, apresentamos as grafias que não seguem as convenções ortográficas, notadamente aquelas produzidas em ambiente escolar. Dentre os vários tipos já descritos, nossa atenção volta-se às chamadas segmentações não convencionais de palavras, nesse caso: hipersegmentação e hipossegmentação.

2.2.1 Hipersegmentação

A dificuldade em segmentar palavras tem sido percebida em aprendizes em níveis mais avançados de escolaridade. Exemplos disso são os espaços em branco em palavras como “com migo” e “a té”. Esse obstáculo surge quando não conseguimos identificar e separar graficamente as unidades (palavras).

Tenani (2011) comenta que

> A segmentação não-convencional de palavra gráfica é definida quer a partir da ausência, quer a partir da presença do espaço em branco que delimita palavra em local não previsto pelas convenções ortográficas. Quando há ausência do espaço em branco, trata-se de hipossegmentação, como em “ajudime”, “porfavor”. Quando há presença do espaço em branco, trata-se de hipersegmentação, como em “na quela”, “cava lo” (Tenani, 2011, p. 94).

Como explica Tenani (2011), a distinção entre os fenômenos de segmentação de palavras divide-se em dois grupos: a hipossegmentação, que se caracteriza pela junção de palavras, em que há estruturas compostas por duas ou mais palavras que devem ser grafadas separadas; e a hipersegmentação, que se refere à inserção de um espaço em branco - ou de um hífen - no interior de uma palavra que deveria ser grafada junta, como nos exemplos constantes no Quadro 5:

Quadro 5 - Exemplos de segmentação não convencional

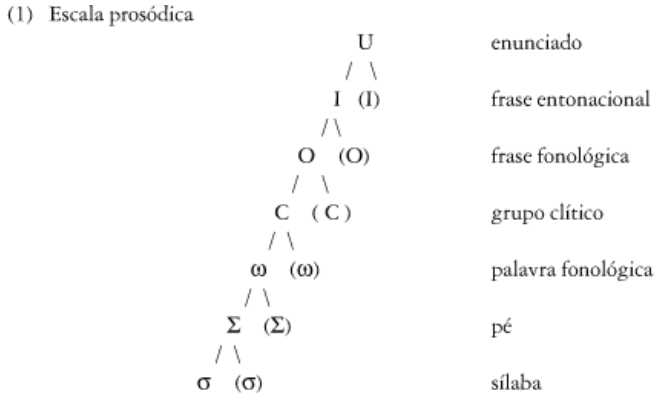
Categoria	Dados
Hipossegmentações	denovo (de novo) apartir (a partir) oque (o que)
Hipersegmentações	a final (afinal) em quanto (enquanto) por tanto (portanto)

Fonte: Tenani (2011).

Para além de serem identificadas semelhanças e diferenças, em termos de constituintes prosódicos, entre os dados de escrita produzidos em diferentes momentos do EF, encontram-se pistas da natureza desses dados e de como se dão as relações entre fala e escrita (Tenani, 2011, p. 115). A pesquisadora analisou segmentações não convencionais em textos produzidos por escreventes dos quatro últimos anos do EF II, ocasião na qual verificou que as estruturas hipossegmentadas são predominantes em relação às hipersegmentadas.

É importante delimitar que os elementos constitutivos da palavra fonológica se fundamentam em uma escala prosódica, em que cada constituinte prosódico é a unidade composta de uma ou mais unidades da categoria imediatamente inferior (Câmara Jr., 2004, p. 4).

Figura 1 - Escala Prosódica



Fonte: Câmara Jr. (2004).

Como visualizado na imagem, a menor unidade é a sílaba, que combina dois ou mais segmentos para formar os pés métricos. O pé ou os pés métrico(s) constitui(em) a palavra fonológica que se combina com um clítico para formar o grupo clítico, e assim sucessivamente até chegar à unidade máxima, o enunciado (Câmara Jr., 2004, p. 4).

Tenani (2017, p. 591) apresenta três definições a partir de exemplos derivados de convenções ortográficas e constituintes prosódicos. O primeiro exemplo diz respeito às chamadas palavras compostas; o segundo refere-se a um conjunto de palavras derivadas, exemplificadas; e o terceiro corresponde às chamadas palavras gramaticais não acentuadas:

1 [espaçonave] = [espaço] [nave].
[mesa-redonda] = [mesa] [redonda].

2 [simplesmente] = [simples] [mente].
[autoditata] = [auto] [ditada].

3 [de] [novo] = [de novo].
[jogá] [lo] = [jogá-lo].

Por meio desses exemplos, demonstra-se a relevância da interação entre critérios fonológicos e morfológicos para a caracterização da noção de palavra (Tenani, 2017, p. 592). Segundo Bisol (2004),

> [...] a primeira [morfológica] compreende palavras lexicais, como nome, adjetivo e verbo, classes abertas, e palavras funcionais como preposição, conjunção e determinativos, classes fechadas. a segunda [fonológica] distingue palavras com acento e sem acento, respectivamente palavras fonológicas e clíticos (Bisol, 2004, p. 59, acréscimo nosso).

As palavras morfológicas “de” e “lo” compreendem palavras gramaticais que dependem sintaticamente das palavras lexicais que lhe são adjacentes, isto é, a preposição “de” depende do adjetivo “novo” que a segue (Tenani, 2017, p. 592).

2.2.2 Hipossegmentação

A presença de segmentações não convencionais é indicadora do desenvolvimento da consciência do indivíduo acerca do domínio da linguagem escrita e torna mais claro o trabalho com a ortografia, visto que as segmentações são constitutivas do processo de aquisição da linguagem.

Nesse caso, a linguagem escrita diferencia-se da linguagem falada dada a sua complexidade, pois exige um domínio de representação, como no caso da segmentação de onde iniciam e terminam as palavras.

- Junção - ausência de espaços entre os segmentos:
  Era uma vez -> eraumavez.

A criança, ao realizar segmentações não convencionais, está fazendo experimentações sobre como delimitar as palavras ao representá-las na escrita. Ao tentar representar as palavras graficamente, busca o que é mais regular na língua no que se refere às construções silábicas e rítmicas. Ao final, ela é capaz de relacionar os sons às letras e de segmentá-las conforme a correta grafia das palavras. Desse modo, a posição que toma a fala e a escrita como modalidades da língua está entrelaçada com as práticas sociais orais e letradas de tal modo que essas relações são heterogeneamente constituídas (Tenani, 2011, p. 115). Corrêa (1997) pondera

que “[...] o escrevente lida, basicamente, com o que supõe ser- a partir não só do que aprendeu na escola, mas, em grande parte, do que assimilou fora dela - a visão escolarizada de código institucionalmente reconhecido” (Corrêa, 2004, p. 271).

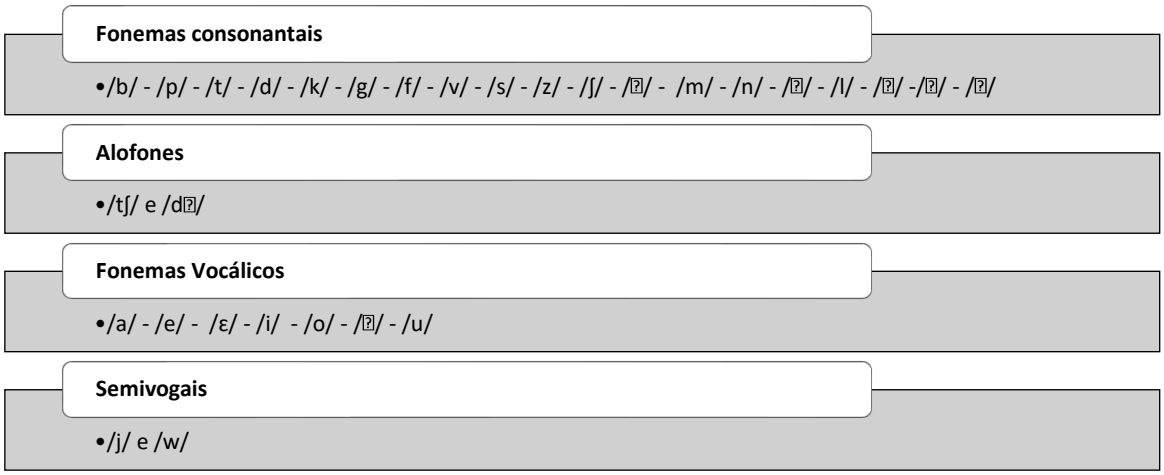
O estudo de Silva (1994) identificou dois tipos comuns de ocorrências na ortografia, classificando como segmentação para mais e segmentação para menos. O autor designou hipersegmentação como as “separações além da prevista pela ortografia”, e hipossegmentação sendo constituída “por junções de duas ou mais palavras”, visto que o texto espontâneo produzido pela criança reflete a sua percepção sobre os elementos constitutivos do discurso (Silva, 1994).

As segmentações realizadas de forma não convencional são caracterizadas por Koch (1997) como um problema de escrita infantil diretamente relacionado ao que entende como interferência que o modelo de texto falado produz em sua escrita. Os casos de hipossegmentação são classificados pela autora como resultado daquilo que a criança apreende por vocábulo fonológico, enquanto as ocorrências de hipersegmentação corresponderiam às tentativas da criança de efetuar uma segmentação gráfica adequada, mas que acabaria, por vezes, “[...] caindo no extremo oposto, ou seja, ‘picando’ demais as palavras” (Koch, 1997, p. 37).

2.3 A RELEVÂNCIA DE ESTUDOS SOBRE PROCESSOS FONOLÓGICOS

Stampe (1973, p. 1) descreve o processo fonológico como uma operação mental que se aplica à fala para substituir uma classe de sons ou de uma sequência de sons que apresentam uma dificuldade específica comum para a fala do indivíduo, desprovida da propriedade difícil. Esses processos derivados das variações linguísticas oralizadas podem surgir na escrita, como é o caso do alçamento, da ausência de fonemas e outros. Para exemplificar de forma mais completa, atentamo-nos ao sistema fonológico desde o princípio, na classificação das vogais e consoantes. O sistema fonológico do português apresenta sete fonemas vocálicos e 19 fonemas consonantais, além da presença dos alofones e semivogais.

Quadro 6 - Fonemas do Português Brasileiro



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

Um dos principais autores que reflete sobre essa temática é Cagliari (2002), que analisou fonologicamente o PB com o objetivo de "[...] familiarizar os interessados com uma teoria, hoje, em grande desenvolvimento e uso" (Cagliari, 2002, p. 15).

De acordo com Iacono (2020),

> Considerando a aquisição da linguagem escrita em sociedades letradas como fator de inclusão social, nenhum extrato da população pode ser privado da apropriação desse artefato cultural, que há centenas de anos vem sendo objeto de desejo das populações que compreendem sua importância e sua função social (Iacono, 2020, p. 3).

Em face do exposto, vale ressaltar as tentativas de acerto por meio dos conhecimentos que o aluno já tem sobre a língua, visto que "[...] as crianças de um modo geral recorrem à oralidade para fazer várias hipóteses sobre a escrita, mas usam também a escrita, dinamicamente, para construir uma análise da própria fala" (Abaurre, 1988, p. 140). Em outras palavras, o aluno constrói hipóteses sobre a escrita e a fala, perpassando pelos processos fonológicos, "[...] as alterações sonoras que ocorrem nas formas básicas dos morfemas, ao se realizarem foneticamente (Cagliari, 2002, p. 99). Nesse sentido, podemos observar esses processos na fala em simplificações fonêmicas, por exemplo, do [t] em <tía> e <tsia> para *tia*, e do [o] em <lixu> para *lixo*. Diante da escrita, essa realidade coloca o aluno em conflito, pois, nas séries iniciais do EF, a fala é o parâmetro para a escrita. Iacono (2020) acrescenta:

> [...] a fala da criança caracteriza-se por sua tendência à simplificação, no sentido de que ela tende a simplificar os enunciados que profere para evitar produzir construções linguísticas difíceis e evitar, assim, produzir enunciados imprecisos. A essa operação cognitiva aplicada à fala, tendendo a simplificá-la, denomina-se processos fonológicos (Iacono, 2020, p. 74).

Tendo em vista que a aquisição da linguagem é fundamental para a construção dos saberes, o foco desta pesquisa reside nos processos fonológicos evidenciados a partir de textos de alunos do EF I, Anos Iniciais, com a intenção de descrever casos e refletir sobre o tema, pois, assim como em âmbito escolar, "[...] o domínio da língua-padrão é requisito obrigatório para o desempenho em eventos de fala formais e públicos" (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 27). Sendo a escrita uma forma de comunicação de grande importância social e histórica, estudar os fenômenos que a acometem nos leva a uma melhor compreensão sobre as hipóteses e possibilidades da língua.

Nessa perspectiva, Pinheiro (2007) afirma:

> Considerada um dos bens mais preciosos e um legado que se perpetua em todas as gerações do ser humano a escrita é a manifestação que leva o sujeito-autor a um comportamento lingüístico padrão de maior rigor. Em qualquer língua natural, produzir um texto escrito que satisfaça as expectativas do próprio redator e de seu interlocutor, ou seja, que estabeleça a comunicação, não basta. Há enquadramentos de diversos tipos, o principal deles à modalidade de língua (ou variante) em pauta no ato da comunicação (Pinheiro, 2007, p. 8).

A reflexão sobre os processos fonológicos é parte fundamental dos estudos sobre a aquisição da escrita. Cabe ressaltar que os processos fonológicos são alterações sistemáticas que influenciam e diferenciam as produções sonoras, ou seja, padrões que ocorrem na fala e que buscam a simplificação. Segundo Cagliari (2002, p. 99), as alterações sonoras que ocorrem nas formas básicas dos morfemas, ao se realizarem foneticamente, são explicadas por meio de regras que caracterizam os processos fonológicos. Conforme explica o autor, esses fenômenos são aceitos sem restrições e podem surgir em decorrência de harmonia vocálica, de assimilação, de palatalização, além de outras motivações exploradas no decorrer deste trabalho.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Apresentamos, nesta seção, o método de pesquisa juntamente com os estudos sobre processos fonológicos e a coleta de dados, para, em seguida, delinearmos subseções que consideram cada processo fonológico de forma específica. Atentamo-nos aos aspectos fonológicos de vocalização, de hipercorreção, de alçamento, de monotongação e de segmentação não convencional.

3.1 SOBRE A PESQUISA

Este é um trabalho pertencente ao campo da variação linguística, uma vez que busca analisar a estrutura e o funcionamento da língua na perspectiva da escrita. Contudo, dialogamos também com outras linhas teóricas, tais como a Sociolinguística, a Linguística Aplicada, a Fonética e a Fonologia, que consideram o processo de produção textual, a função social da escrita, a variação e heterogeneidade linguística, os gêneros textuais, bem como os aspectos intra, extralinguísticos e variacionais que influenciam de forma direta na escrita.

Sendo uma pesquisa de natureza documental, este trabalho versa sobre processos fonológicos, desvios de escrita e ortografia a partir da coleta de textos do Projeto Observatório da Educação. São textos de tipologia narrativa produzidos por alunos do EF I, a partir dos quais buscamos, além da reflexão, gerar conhecimentos novos e úteis ao avanço na área da Linguística. Sendo assim, esta investigação tem uma abordagem qualitativa, em razão da forma de abordagem de análise e parcela de textos, dado que a pesquisa revela números que comprovam os objetivos gerais, além de informações sobre as motivações para tais desvios, em formato descritivo-analítico.

O *corpus* da pesquisa foi composto a partir da seleção de textos elaborados por alunos do 5º ano do EF I, disponibilizadas por uma instituição de ensino da cidade de Cascavel - PR. Com base no *corpus* selecionado, identificamos e listamos os desvios ortográficos mais recorrentes nas produções escritas desses alunos, indicando os desvios mais comuns revelados pela coleta. A partir dessas informações, o nossos intuito foi refletir e analisar as causas dessas ocorrências, com base em reflexões teóricas apresentadas por autores da área da Linguística, compreendendo

o estudo dos processos fonológicos na fala a partir das teorias da variação, da história do português, da Fonética e da Fonologia.

3.3 COLETA DE DADOS

Os dados analisados neste estudo foram coletados a partir do projeto Observatório da Educação (2010-2015), disponibilizados pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Esse núcleo de pesquisa foi criado com o propósito de envolver a pós-graduação, as licenciaturas e as escolas de Educação Básica, de forma a estimular a produção acadêmica e formação dos pós-graduados, em nível de mestrado e doutorado. Conforme o Regulamento do Programa Observatório da Educação, anexo à Portaria nº 152, de 30 de outubro de 2012, Art. 2º:

> O objetivo do Programa é apoiar a realização de projetos de pesquisa em ensino e educação, vinculados aos Programas de Pós- graduação, doravante denominados pela sigla PPGs, que oferecem cursos de Doutorado e/ou Mestrado acadêmico ou Mestrado profissional, com o objetivo de fomentar a produção acadêmica e a formação de recursos humanos em educação e áreas afins (Brasil, 2012, p. 3).

Desse modo, realizamos um levantamento das produções escritas coletadas pelo projeto. No parágrafo 1º desse mesmo artigo, o Regulamento aponta quais são seus objetivos específicos:

> | - estimular o fortalecimento e a ampliação de programas de Pós-graduação stricto sensu e de redes de pesquisa no país que tenham a educação como eixo de investigação;
> ll - fortalecer o diálogo entre a comunidade acadêmica, os gestores das políticas nacionais de educação e os diversos atores envolvidos no processo educacional;
> lll - estimular a utilização de dados estatísticos educacionais produzidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais — Anisio Teixeira (INEP) como subsídio ao aprofundamento de estudos sobre a realidade educacional brasileira (Brasil, 2012, p. 3).

O projeto Observatório da Educação, vigente de 2010 a 2015, obteve produções escritas de alunos do EF I de diversas instituições pertencentes à região de Cascavel - PR. Foram coletados para este trabalho as produções de alunos do 5º ano, um total de 170 textos, dos quais 130 apresentaram desvios de segmentação,

de vocalização e de alçamento vocálico. Com isso, a reflexão sobre os processos fonológicos se torna essencial para o desenvolvimento dos estudos sobre a aquisição da escrita. Os erros de ortografia foram mapeados e analisados, e a sua ocorrência expõe um período de experimentação e de hipóteses de acordo com o desenvolvimento da competência da criança durante a aprendizagem da escrita.

A descrição dos processos fonológicos em produções escritas por alunos do 5º ano do EF da cidade de Cascavel - PR surge com a intenção de analisar e refletir sobre a natureza dos desvios, observando a idade em que se encontram esses alunos e o nível de conhecimento e domínio do código escrito. Diversos trabalhos abordam essa temática, porém, consideramos relevante a descrição dos processos fonológicos nos textos de alunos da cidade de Cascavel - PR por ser uma região de polimorfismo linguístico e, por consequência, de variação fonológica, que pode revelar uma maior manifestação desses fenômenos na escrita.

4 ANÁLISE E DESCRIÇÃO DOS DADOS ENCONTRADOS

A ortografia da língua portuguesa, de forma geral, caracteriza-se como uma convenção reconhecida com a função de unificar e padronizar a escrita. No entanto, as relações entre grafemas e fonemas nem sempre são biunívocas. Segundo Zorzi (2006, p. 144), a apreensão do sistema ortográfico impõe um conjunto considerável de desafios, gerando uma série de erros. Podemos, contudo, classificar os desvios encontrados na escrita de crianças de acordo com as características apresentadas.

Nesse sentido, notamos que os erros que ocorrem com maior frequência nas produções de alunos no nível intermediário de aprendizagem são oriundos de fenômenos mais comuns presentes na fala, como é o caso do alçamento vocálico, e menos comum a segmentação. Isso pode significar que os casos envolvem distintos aspectos da língua escrita e graus de complexidade de modo que, quanto mais complexo um determinado aspecto, mais erros ou confusões pode gerar para quem aprende (Zorzi, 2006, p. 4).

Nesta seção, apresentamos a descrição dos dados encontrados nas produções escritas de alunos do EFI e, em seguida, refletimos e analisamos cada fenômeno com base nos trabalhos de Cagliari (1989) e de Silva (2011).

4.1 CLASSIFICAÇÃO DAS ALTERAÇÕES DE NATUREZA ORTOGRÁFICA

Para iniciarmos a descrição dos dados encontrados nas produções escritas dos alunos do 5º ano do EF I, destacando os desvios decorrentes de processos fonológicos a serem superados, julgamos necessário apresentar as regularidades e irregularidades da língua escrita, com base nos pressupostos de Morais (2005, p. 20):

> 1 - Quando analisamos as correspondências letra-som do português, é preciso tratarmos separadamente o que são "**regras de leitura**" e "**regras de ortografia**", sobretudo se consideramos aprendizes principiantes.

No português, como na maioria das línguas com escrita alfabética, existem muito mais regras sobre os valores sonoros que as letras podem assumir na leitura das palavras do que normas que ajudem o usuário a escrever as mesmas palavras corretamente (Morais, 2005, p. 20). Por exemplo: para um aluno principiante, é muito

mais fácil pronunciar corretamente a palavra *girafa* do que escrevê-la corretamente, sem ter memorizado. Assim, para decidir quanto ao emprego de G ou J naquela ocasião, não existiria outra opção além da memorização ou consulta ao dicionário (Morais, 2005, p. 20).

> 2 - Para "**mapear**" o que é regular e o que é irregular na ortografia de uma língua, é necessário ter como referência a pronúncia de determinado grupo sociocultural.

Historicamente, por razões de ordem política e ideológica, foram as formas de pronúncia dos grupos dominantes, "mais letrados", que serviram de base para definir o que é regular nas relações entre sons e grafias (Morais, 2005, p. 20). Como o autor destaca, sempre existirão dificuldades distintas de pronúncia em diferentes regiões, decorrentes das variações que podem surgir em determinadas pronúncias.

Dessa forma, é possível que as classificações realizadas nesta pesquisa apresentem informações características da fala regional na escrita dos alunos, considerando a comunidade onde residem os informantes. Após essa reflexão, destacamos os processos fonológicos mais frequentes nas produções textuais analisadas, elencadas em ordem alfabética.

Quadro 7 - Ocorrências de processos fonológicos nas produções textuais dos alunos do 5º ano do EF I

Vocalização			
Legau (5x)	soutera	voutarei	elegau (é legal)
voutei	voutar	alugueu	aquanalta (astronauta?)
tauves	siviu (civil).		
Alçamento			
musquitos	pulicia 2x	gemios	toucidirigino (estou me dirigindo)
michamo	sentirei	priguicoso	nositiu (no sítio)
piquena	quiria	mimudei	simudei
i (e) 2x,	dinovo	sichama	quexichama (que se chama)
quesixhama	ti (te)	tiu (tio)	queruscer (quero ser)
ingrasado	pidiatra	istuda	mitroco (me troco)
ivangelica	inpresa	futibol	alendi (além de)

capueira	capuera	terminu	jacinudei (já me mudei)
invermeira	istudioso	paciar	em decisa (indecisa)
citiu	vidios	irmaus	sirviso (serviço)
pasiar (passear)			
Monotongação			
Poquinho,	soutera,	emta,	
fevereros,	garapuava	laranjeras	novarora (Nova Aurora),
pexes	bejos	di (dei)	biadero (boiadeiro)
vo (vou)	loco (louco)	criola	primeramente
capuera	bejo	pexe 2x	envento (inventou)
dotor (doutor)	riperão (ribeirão)	decha	
bacha (baixa).			

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no *corpus* (2023).

Conforme descrito no Quadro, encontramos uma quantidade expressiva de desvios de caráter fonológico, sendo 14 ocorrências de vocalização, 43 casos de alçamento e 24 casos de monotongação. A quantidade descrita anteriormente não se refere ao número de fenômenos encontrados, pois observamos que algumas dessas palavras sofrem mais de um processo fonológico, sendo abordados posteriormente na subseção intitulada *outros casos*.

Durante a leitura e seleção dos desvios nos textos dos alunos do 5º ano do EF I, diversas reflexões surgiram, seja pelo sentido atribuído à palavra, no enunciado, quanto pela forma como foram grafadas as palavras. Acreditamos ser de extrema relevância destacar algumas das observações ponderadas durante a coleta dos dados e evidenciar o cuidado com que o pesquisador deve realizar o levantamento de dados ao selecionar os desvios, visto que é seu objeto de pesquisa e, portanto, deve ser realizado com um olhar mais crítico e cuidadoso.

Nesse sentido, um desses casos ocorreu no momento de conferir e diferenciar o traçado de *e* e *i* nas palavras, principalmente ao selecioná-las para o fenômeno de alçamento. Percebemos que, em alguns textos, essas vogais apresentavam-se com o mesmo formato, diferenciando-se apenas pelo acento inerente à vogal i. Outro cuidado que tivemos decorreu da escolha em manter as palavras segmentadas nos desvios de alçamento que também continham segmentação, para que não se

perdesse o sentido e obtivéssemos possivelmente a clareza sobre as hipóteses levantadas pelo aluno ao grafar as palavras.

Por fim, devemos nos atentar para o conhecimento que o aluno tem sobre a língua falada, pois é por meio dela que faz as suas escolhas entre *e* e *i, o* e *u* na escrita. Em diversas regiões do país, é possível encontrar variantes em palavras como *f[u]rmiga*, *dent[ɪ], Ca[ə],* visto que as divergências entre a língua falada e a língua escrita podem gerar diversos erros ortográficos mesmo em níveis mais avançados de domínio da escrita.

4.2 FENÔMENOS DE NATUREZA FONÉTICO-FONOLÓGICA

Como já mencionado, a escrita surgiu muito após a fala, sendo utilizada por uma minoria privilegiada como instrumento de dominação contra a população iletrada. Entretanto, mais importante do que que classificar a oralidade e a escrita é o trabalho de evidenciar de um modo geral a natureza das práticas sociais que envolvem o uso da língua, seja por meio da escrita ou da fala. Essas práticas determinam o lugar, o papel e o grau de relevância da oralidade e da escrita em uma sociedade, ao mesmo tempo que justificam que a questão da relação entre ambas seja posta no eixo de um contínuo tanto sócio-histórico como tipológico (Marcuschi, 1997, p. 120).

Bagno (2000) argumenta que

> A ilusão de que é possível existir um padrão linguístico uniforme, quando se sabe que toda língua é essencialmente heterogênea e multiforme. Vê-se também que, para os autores, “produção cultural” é apenas aquela oriunda dos meios “cultos”, das classes sociais de prestígio, que têm acesso à linguagem oficial (na verdade, elas não “têm acesso” e, sim, criam, definem, determinam e impõem a linguagem oficial) (Bagno, 2000, p. 27-28).

O prestígio à forma escrita é tão fortemente perceptível que as pessoas atribuem à oralidade um menor valor social, designando como correto e superior a forma escrita e errado qualquer manifestação pertencente à oralidade. Um dos aspectos utilizados para avaliar a competência na escrita é o domínio do sistema ortográfico, chegando a ser considerado, erroneamente, como único parâmetro de avaliação da escrita escolar, sobretudo nas primeiras séries do EF (Carvalho, 2020, p. 249-250).

Desse modo, o domínio da escrita ortográfica representa um obstáculo não apenas no período de alfabetização, mas também para aqueles que se encontram em um nível mais avançado de entendimento do código escrito, principalmente em se tratando de palavras menos usuais. Partindo dessa premissa, a BNCC estabelece:

> O conhecimento de ortografia, da pontuação, da acentuação, por exemplo, deve estar presente ao longo de toda escolaridade, abordados (sic) conforme o ano da escolaridade. Assume-se, na BNCC de Língua Portuguesa, uma perspectiva de progressão de conhecimentos que vai das regularidades às irregularidades e dos usos mais frequentes e simples aos menos habituais e mais complexos (Brasil, 2018, p. 139).

Mesmo ocorrendo uma importante redução nos casos de dificuldade ortográfica, é possível identificar, em produções escritas de indivíduos adultos, os mais variados tipos de “erros” ortográficos (Carvalho, 2020, p. 250). Roberto (2016, p. 162) lamenta que relações regulares continuem a se manifestar com registro equivocado após os primeiros anos de escolaridade, o que denuncia problemas no processo de ensino e aprendizagem da ortografia.

Os erros podem ser classificados conforme a forma de traçar as letras, a troca ou ausência de letras, a segmentação e outras situações que surgem principalmente na tentativa de transcrição fonética. Nessa categoria, encontram-se casos em que fenômenos fonético-fonológicos das variedades sociolinguísticas presentes na oralidade influenciam a escrita.

Apesar de a transcrição fonética ser comum no processo de alfabetização, ou seja, no início da aprendizagem da escrita, é possível que seja encontrada em textos de alunos com maior grau de conhecimento. Esse tipo de “erro” é constatado em todas as etapas de escolarização, podendo, ainda, ser observado na escrita de adultos, inclusive daqueles com formação universitária (Carvalho, 2020, p. 250). Buscamos nas próximas subseções evidenciar os erros presentes na escrita de alunos do 5º ano EF I e a sua relação com o processo de variação linguística, apresentando, dentre os diversos fenômenos fonético-fonológicos do PB que interferem na escrita, os processos de monotongação, de ditongação, de vocalização e outros.

4.2.1 Registro de alçamento vocálico

O alçamento vocálico é um fenômeno frequentemente percebido na fala em diversas comunidades no Brasil, não se restringindo a um evento isolado. Trata-se de processo fonológico observado no português falado em todo o território nacional. Podemos citar como exemplo as pesquisas sobre o fenômeno do alçamento como traço dialetal de determinadas regiões do país: os trabalhos de Bisol (1981), pioneira na região Sul do país, ao apresentar, em seu estudo intitulado *Harmonia Vocálica*, contribuições que mapearam o fenômeno; Callou, Moraes e Leite (2002a), em *A elevação de vogais pretônicas no português do Brasil: processo(s) de variação estável,* no Rio de Janeiro; Kailer (2002, 2008), em *Atividade Reformulativa: um Mecanismo de Interação no Discurso Oral* e *Vogais pretônicas /e/ e /o/: um estudo em tempo aparente*, no Paraná, respectivamente; Silva (1989), em *As pretônicas no falar baiano*, na Bahia; entre outros trabalhos que contribuem para o entendimento e descrição dessa variedade.

Na Região Oeste do Paraná, os fenômenos de alçamento foram analisados por Busse (2010) em entrevistas descritas em seu *Estudo Geossociolinguístico da fala no Oeste do Paraná*. Esse trabalho evidencia que o alçamento já está presente na fala da comunidade paranaense, podendo se tornar um processo fonológico de demorada superação por parte dos alunos ao se basearem na oralidade para a transcrição das palavras.

Os fenômenos fonológicos de alçamento vocálico encontrados e mapeados nos textos dos alunos do 5º ano do EF I podem ser analisados e classificados conforme a posição silábica. Monaretto (2013, p. 20) verificou que as vogais médias pretônicas do PB sofrem, desde muito tempo, um processo de variação em que as vogais /e/ e /o/ alternam-se entre os sons /i/ e /u/, considerando três aspectos:

1 - Alçamento em vogais médias fechadas:
a) Quando precedem vogais altas na sílaba adjacente (menino, coruja);
b) Quando o /e/ inicial precede sibilante /s/ e nasal (espada, enxada); e
c) Quando não há as duas situações anteriores (tomate, pequeno).

A primeira categoria (1a) é conhecida como harmonia vocálica. Segundo Bisol (2015, p. 188), a harmonia ou harmonização vocálica consiste na substituição da vogal

média /e, o/ pela vogal alta /i, u/, respectivamente, quando a média precede uma sílaba com vogal alta, a exemplo de pepino ~ *pipino*, coruja ~ *curuja*, bonito ~ *bunito*. As palavras a seguir podem ser resultantes de harmonização vocálica.

Exemplo:

P(**E**) – P(<u>I</u>) – NO → P(**I**) – P(<u>I</u>) - NO

Quadro 8 - Alçamento vocálico em sílabas que precedem vogais altas (1a)

Categoria	Dados
Influência da vogal /i/	**Pu**licia (polícia) **Mus**quitos (mosquitos) **Sin**tirei (sentirei) **Qui**ria (queria) Ca**pu**eira (capoeira) **Pri**guicoso (preguiçoso) **Pi**diatra (pediatra) **Sir**viso (serviço)
Influência da vogal /u/	**Is**tuda (estuda) **Mi**mudei (me mudei) **si**mudei (me mudei) ja**si**nudei (já me mudei) **is**tudioso (estudioso)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no *corpus* (2023).

Dos exemplos listados no Quadro 8, nas palavras "*polícia"* e no pronome *"me"*, o fenômeno ocorreu mais de uma vez, porém, o pronome "me" também variou, de colocação pronominal, sendo substituído por *"se",* que igualmente sofreu alçamento. Na observação de Bisol (2015), a harmonização vocálica pode ter origem no latim vulgar:

> Por ter sido encontrada em palavras do *Appendix Probi*, uma coleção de duzentos e vinte e sete palavras latinas contrapostas a formas ditas incorretas, supostamente atribuída a um autor africano, entre as quais formica non furmica, festuca non fi stuca, robigo non rubigo e outras, consideramo-la herança do latim vulgar (Bisol, 2015, p. 188).

O próximo fenômeno, a categoria (1b), se refere a casos de alçamento que precedem consoantes sibilantes ou consoantes nasais. O fenômeno é categórico e

segue um princípio diferente da abordada em (1a), o qual, de acordo com Monaretto (2013, p. 20), envolve um alto índice de elevação (cerca de 90%).

Exemplos:

(**E**) S – TA - VA → (**I**)S – TA – VA

(**E**) N – GRA – ÇA - DO → (**I**)N – GRA – ÇA - DO

Nos casos em que a vogal /e/ é seguida por consoante nasal ou /s/, como nas palavras “engraçado” e “estuda”, a elevação da pretônica é quase categórica, ou seja, dificilmente não ocorrerá. Esses estudos se tornam importantes, pois validam a existência de alçamentos em presença de nasal ou sibilante nos dados coletados das produções dos alunos e que foram apresentadas no quadro a seguir.

Quadro 9 - Alçamento vocálico em sílabas que precedem consoante nasal ou sibilante (1b)

Categoria	Dados
Influência da consoante nasal	**Di**novo (de novo) **In**grasado (engraçado) **In**presa (empresa) **In**vermeira (enfermeira) Jas**i**nudei (já me mudei) **Mi**mudei (me mudei) **Si**mudei (me mudei) **Sin**tirei (sentirei)
Influência da sibilante	Ir**maus** (irmãos) **Mus**quitos (mosquitos) **is**tuda (estuda) **mic**hamo (me chamo) **sich**ama (se chama) que**xi**chama (que se chama) que**si**xhama (que se chama) quer**us**cer (quero ser) **is**tudioso (estudioso)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no *corpus* (2023).

Apesar de alguns dos exemplos apresentados no quadro anterior se constituírem de monossílabos que sofreram junção (hipossegmentados), optamos por manter e classificar em (1b) porque é característica de como esse fenômeno se encontrava nos textos dos alunos do EF I. A consciência sobre a segmentação das palavras também é parte do desenvolvimento da competência escrita, de entender que monossílabos são palavras e, diante disto, o aluno possa, ainda em fase de aprendizagem, apresentar erros nesse sentido. Dessa forma, mantivemos os fenômenos tal como foram encontrados e os classificamos conforme as suas características que, nesse caso, são de alçamento vocálico que precedem a consoante nasal ou sibilante.

A terceira e última categoria (1c) é denominada como sem motivação aparente, pois, teoricamente, não recebe nenhuma influência fonético-fonológica. Por esse motivo, (1c) recebe os fenômenos que não se encaixam em (1a), que classifica harmonização vocálica, e em (1b), que evidencia dois outros tipos de alçamento que são analisados por meio da Fonologia. A harmonia é um caso de assimilação, em que há um espraiamento de traço. O alçamento é um caso de neutralização, em que há um desligamento de traços de abertura e de preenchimento de outros por *default* (Bisol, 2010).

Bisol (2010, p. 75) classifica os fenômenos da seguinte forma:

1. O papel do condicionador fonético:

a. Elevação da vogal /e/ inicial diante de N e S

Empregada– **Im**pregada
Estranho – **Is**tranho

b. Harmonização vocálica:

Coruja – **Cu**ruja

Mexerico – Mi**xi**rico

c. Palatalização:

Tia - [Tʃɪ]a
Dica – [Dʤɪ]ca

d. Vibrante:

Carro – Ca[☼]o
Rato - [☼]ato

e. Redução da pretônica:

Boneca – **Bu**neca
Colégio - **Cu**légio

Conforme apresentado sobre o papel do condicionador fonético, as categorias (1a, 1b e 1c) consideradas têm o seu condicionador fonético evidente, contudo, (1d,1e) não têm. Desconsiderar a função do condicionador na análise levará a resultados imprecisos. Bisol (2010, p. 75) explica que algumas regras têm um domínio

muito específico como (1a), em que a nasal e /S/ engatilham o levantamento de /e/ inicial, mas não em outra posição, e em (1c), em que a palatalização só atinge oclusivas alveolares. Isso nos mostra que as categorias (1a) e (1c) são regras que ocorrem unicamente pela posição, o que não é o caso do segundo exemplo de (1b), cujo fenômeno se propaga para mais de uma vogal.

Quanto às demais classificações, Bisol (2010) reflete sobre as causas, apontando para duas possibilidades:

> As regras (1d, 1e) ficam fora desta classificação, justamente porque não têm um específico condicionador fonético. Portanto, podemos admitir, à luz dessas ligeiras conjecturas, que os três primeiros conjuntos que têm condicionador fonético explícito se ajustam a uma análise sob a perspectiva neogramática na Visão laboviana. enquanto os dois últimos. sem condicionador fonético. aiustam-se à difusão lexical, cuja expansão deve ser o produto da ação analógica do falante. É evidente que mais informações seriam necessárias, mas um primeiro sinal aponta para essa direção (Bisol, 2010, p. 75-76).

Monaretto (2013, p. 20), por sua vez, salienta que a situação de elevação de (1c) abrange contextos variados: em início de palavra ([e]levador~[i]levador); no interior de palavra (ac[o]ntecer~ac[u]ntecer); em hiato (t[e]atro~t[i]atro); e em sílaba leve ou pesada (pensando/pesado).

Quadro 10 - Alçamento vocálico sem motivação aparente (1c)

Categoria	Dados
Troca de <e> por <i> sem motivação aparente	Ge**mi**os (gêmeos) **Mi**troco (me troco) **I**vangelica (evangélica) Tou**ci**dirigino (estou me dirigindo) **Pi**quena (pequena) I (e) Pa**si**ar (passear) Pa**ci**ar (passear) ca**pu**era (capoeira)
Troca de <o> por <u> sem motivação aparente	Nosi**tiu** (no sítio) termi**nu** (termino) Ti**u** (tio)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no *corpus* (2023).

Observa-se, há muito tempo, que o português vem mostrando uma tendência ao fechamento das médias, não só diante de um condutor como na harmonia vocálica, mas também sem ele, como no caso da ausência de motivação aparente (1c). Bisol (2015) utiliza exemplos do português medieval como murdimento (mordimento), furtuna (fortuna) e myndigo (mendigo), salientando que “[...] a simples contagem é expressiva, permitindo-nos afirmar que na fase em que o português atinge sua autonomia, a harmonia (HV) uma assimilação regressiva comum às línguas humanas, está fortemente presente nos dados” (Bisol, 2015, p. 190-191).

Em dados do Sul do país, esse alçamento da vogal média sem condicionador específico mostra-se de escasso uso, por isso, se terá efeitos maiores, somente o perpassar dos tempos poderá dizê-lo (Bisol, 2010). Em suma, as palavras com maior presença desse fenômeno são mais utilizadas no cotidiano, demonstrando que são variedades presentes também na língua oralizada.

Destacamos, também, a presença de alçamento vocálico motivado pela palatalização, que ocorreu em *futibol* (futebol), *alendi* (além de), *vidios* (vídeos), *ti*(te) e *citiu* (sítio). Como explicam Oliveira e Oliveira (2023),

> A realização das consoantes oclusivas /t, d/ diante da vogal alta [i], como em tio, dia - em que a vogal /i/ é fonológica – e em leite, tarde – em que a vogal [i] é derivada, fruto do alçamento da vogal média /e/, no português brasileiro (PB), é um fenômeno variável. Isso ocorre porque, a depender do contexto, os falantes podem articular esses segmentos consonânticos como dento-alveolares [t, d] ou como palatais [tʃ, dʒ], estes últimos considerados inovadores no PB (Oliveira; Oliveira, 2023, p. 2).

Como vimos, a palatalização é um motivador de casos de alçamento, sendo um fenômeno comum na fala em diversas regiões do país, bem como levando ao surgimento de desvios na grafia. Os sons de [t, d], ao serem articulados próximos ao palato transformam-se em [tʃ, dʒ], influenciando no alçamento da vogal seguinte.

4.2.2 Registro de vocalização da lateral dental

A lateral /l/, em posição de coda, tem assumido a mesma feição variável em diferentes falares de diferentes regiões (Hora, 2006). Há significativa quantidade de trabalhos já realizados que abordam a temática sobre a lateral na posição de coda, entre eles, dados apresentados por Quednau (1993), Tasca (1999), Callou, Moraes e

Leite (2002b), Quandt (2004) e Hora (2006) comprovam o fenômeno em pesquisas realizadas em diversas regiões do país. Também há trabalhos mais recentes, como os de Brandão (2021), Andrade (2023) e outros, os quais evidenciam que o fenômeno sonoro ora ocorre velarizado, ora vocalizado, ora apagado. Os diferentes estudos realizados no Brasil sob a perspectiva variacionista reconhecem o comportamento diversificado das consoantes laterais (Hora, 2006, p. 1).

A partir da análise dos textos, notamos que o fenômeno de vocalização ocorreu em 10% dos processos fonológicos identificados. Essa porcentagem evidencia a presença da vocalização e comprova que a linguagem oralizada interfere na aprendizagem da escrita, por ser um fenômeno muito comum na fala. A seguir, descrevemos os casos de vocalização da lateral em posição de coda.

Quadro 11 - Vocalização

Categoria	Dados
Vocalização da lateral /l/	Alu**gueu** (aluguel) Si**viu** (civil) Le**gau** (legal) Le**gau** (legal) Le**gau** (legal) Le**gau** (legal) Le**gau** (legal) Ele**gau** (é legal) **Vou**tarei (voltarei) **Vou**tei (voltei) **Vou**tar (voltar) **Sou**tera (solteira) **Tau**ves (talvez)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no *corpus* (2023).

O evento ocorreu com maior frequência em duas palavras: *legal* e *voltar*. A substituição do <l> por <u> é a estratégia mais comum dos ditongos formados pelo processo de vocalização do /l/ em coda, pois, sendo um fenômeno fonológico comum na fala, pode se apresentar na escrita em um momento de dúvida e equívoco na transcrição da linguagem oralizada. Reinehr *et al.* (2022) realizaram um levantamento sobre as ocorrências de vocalização ou ausência da lateral em posição de coda no PE em comparação ao PB, por meio do trabalho intitulado *A grafia da lateral /l/ pós-*

vocálica em textos de escrita inicial em Português Brasileiro e em Português Europeu: um estudo comparativo. Para os autores,

> No caso do PB, os dados parecem mostrar que a dúvida dos aprendizes é em relação ao segmento que está na subjacência – a vogal ou a consoante lateral –, por isso a estratégia mais usada é a de substituição com uma percentagem de erros considerável. Já nos textos do PE, parece haver um processo diferente, apontando para uma maior estabilidade do reconhecimento do segmento lateral, o que resulta em um número menor de erros (Reinehr *et al.*, 2022, p. 3).

Podemos considerar que o PB e PE sofrem variações diferentes, sendo mais evidente uma mudança na lateral em posição de coda no PB. Segundo a pesquisa, o fato da substituição [/l/ por /w/] ter maior índice do que a omissão da lateral pode apontar que esse fenômeno é um fator de dúvida e de incerteza para os alunos com relação ao segmento que ocupa essa posição. Os alunos parecem identificar que há um segmento ali – razão pela qual os erros de omissão são em menor número –, mas a dúvida é a respeito de qual segmento estaria ocupando essa posição (Reinehr *et al*., 2022).

É possível perceber, desse modo, que, assim como o alçamento vocálico, a vocalização da lateral em posição de coda se mostra presente no falar do PB em todo o país. No âmbito da fala culta, Callou, Moraes e Leite (2002b, p. 540), observando a vocalização da lateral em coda nos inquéritos do NURC, afirmam que,

> [...] no Rio de Janeiro (RJ), São Paulo (SP), Salvador (SSA) e Recife (RE) o processo de vocalização está quase completo, em posição final de vocábulo. Em posição interna, em Salvador, o processo encontra-se em estágio menos avançado e, em Porto Alegre (POA), o processo é neutro em ambos os contextos (Callou; Moraes; Leite, 2002b, p. 540).

Depreendemos, das palavras dos autores, que a vocalização em posição de coda é um fenômeno comum em diversas regiões do Brasil, constituindo-se uma mudança em curso. Nesta pesquisa, foi possível percebê-la em diferentes posições, não ocorrendo somente em silaba final, como em "*alugueu"* e *"legal"*, mas também na sílaba inicial das palavras "*voutar*" e *"soutera".* Logo, a posição de coda é que determina a ocorrência desse processo fonológico, derivado da variação presente na fala.

Outro fator importante que interfere na presença dessa variação na fala se deve à faixa etária. Conforme a pesquisa realizada por Busse (2010) na região de Cascavel - PR, em seu *Estudo Geossociolinguístico do Oeste do Paraná*, a partir de entrevistas, foi possível realizar o mapeamento da fala dos moradores e que se encontra presente nas cartas linguísticas.

Quadro 12 - Realização da lateral dental em coda silábica em Cascavel - PR

	[ɾ]	[□□]	[w]
Mel	12,5%	25,0%	62,5%
Pólvora	12,5%	*	62,5%
Azul	12,5%	12,5%	50,0%

Fonte: Busse (2010).

Os dados indicam que os mais velhos tendem a manter a lateral e realizá-la como velarizada, porém, entre os mais jovens, ocorre a vocalização. Como explica Faraco (2007), na fala dos mais idosos, o último som de palavras como '*mal'*, '*papel'* ou *'lençol'* é semelhante ao primeiro som de palavras como *lama, leite, lado*; já na fala das outras gerações, o último som é a semivogal /w/, idêntica ao último som de palavras como *mau, céu* e *vendeu*. Essas formas coexistem, embora a mudança já esteja praticamente consolidada em todo o Brasil, sobrevivendo a forma mais antiga apenas em algumas variedades regionais ou na fala das gerações mais velhas.

A tendência no PB é a de substituição da variante velarizada pela vocalização, já que predomina na fala das gerações mais novas o fenômeno de vocalização. Todavia, a vocalização não se constitui um processo novo dentro da história da língua. A transformação do /l/ em /w/ é algo relativamente comum nas línguas, principalmente nas neolatinas. No latim vulgar, já se constatava a passagem do /l/ para /w/, como é possível atestar nos vocábulos *poupar* (*palpare*) e *outro* (*alterum*) (Pinho; Margotti, 2012, p. 71).

4.2.3 Registro de monotongação

Nesta subseção, abordamos o processo fonológico de monotongação, de supressão das semivogais em ditongos na escrita de alunos do 5º ando do EF I. Ao basear-se na fala, os alunos podem cometer erros de segmentação, de troca e de omissão de letras. Segundo Elias (2008, p. 3), é por meio de sons que os falantes de uma determinada língua atribuem significados, pensamentos, sentimentos e

emoções, interagindo socialmente, sem, no entanto, dar-se conta da organização interna que a constitui. Quando a criança já tem noção de que um mesmo som pode ser escrito por diferentes letras, embora possa não conhecer exatamente qual a letra correta que grafa a palavra que deseja escrever, começará a apresentar dúvidas quanto às grafias possíveis (Zorzi, 2006, p. 19).

Nesse processo que transforma o ditongo em monotongo (em um único som), mapeamos os casos e os descrevemos no Quadro 13:

Quadro 13 - Monotongação

Categoria	Dados
Ausência da vogal /i/	Bacha (b**ai**xa) Bejo (b**ei**jo) Bejos (b**ei**jos) Biadero (boiad**ei**ro) Capuera (capo**ei**ra) Decha (d**ei**xa) Emta (ent**ão**) Fevereros (fever**ei**ros) Laranjeras (Laranj**ei**ras) Pexe (p**ei**xe) Pexe (p**ei**xe) Pexes (p**ei**xes) Primeramente (prim**ei**ramente) Soutera (solt**ei**ra) Riperão (Rib**ei**rão)
Ausência da vogal /u/	Criola (cri**ou**la) Dotor (d**ou**tor) Envento (invent**ou**) Garaniaçu (G**ua**raniaçu) Garapuava (G**ua**rapuava) Loco (l**ou**co) Novarora (Nova **Au**rora) Paragay (Parag**ua**i) Poquinho (p**ou**quinho) Vo (v**ou**)
Ausência da vogal /e/	Di (d**ei**)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no *corpus* (2023).

Assim como o alçamento, os fenômenos de monotongação ocorrem com certa frequência nas produções escritas do 5º ano do EF, que é comum nessa faixa etária.

A análise do *corpus* produzido revelou que eles não têm, pelo menos em primeira instância, a consciência fonológica necessária para diferenciar os sons que compõem a formação do ditongo (Elias, 2008, p. 6).

Dos 26 casos, 14 ocorrem na sílaba inicial, como em *poquinho, pexe, loco, dotor* e *decha.* O monossílabo "*di"*, derivado do verbo dar (dei), é provavelmente monotongado como resposta a outro verbo, o *ver*, que, conjugado em 1ª pessoa, se torna "vi":

Monossílabo em 1ª pessoa do singular: ver > vi
Ler > li
Rir > ri

Como apresentado nesse exemplo, diversos verbos em 1ª pessoa do singular mantêm um padrão, sendo consoante e vogal, não apresentando ditongação ao se flexionar, o que pode gerar uma interpretação equivocada em demais casos, como no verbo *dar*. Como se trata de crianças em processo de aprendizado, esse fenômeno deriva da tentativa de acerto, que se torna um erro por se tratar de verbo irregular.

Ao explicar sobre as omissões de letras, Zorzi (2006, p. 21) destaca que escrever uma palavra implica empregar todas as letras que representam as suas qual idades sonoras. Grafar de modo completo as palavras não parecem ser algo tão simples e tão acessível às crianças em seus anos iniciais de aprendizado da escrita. Um exemplo seria a grafia de palavras com sílaba complexa, como em "*paragay"* e "*garaniaçu*", que sofrem uma síncope, mas não se encaixam em caso de monotongação. É possível que esses desvios derivem da dificuldade em compreender e grafar as sílabas complexas. Conforme apresentado no Quadro 13, as palavras monotongadas, escritas de modo incompleto, corresponderam a um dos principais erros produzidos pelos alunos nessa fase de aprendizado.

Uma observação mais cuidadosa das omissões permite constatar que determinadas formas de construção silábica parecem dificultar a escrita completa das palavras (Zorzi, 2006, p. 21). Com isso, notamos que também se encaixam nos casos de apoio na oralidade, pois reflete a forma como o aluno pronuncia essas palavras, não sendo possível representar algo que não está nítido na fala para que ocorra a sua correta grafia. Escrever como se fala, tanto do ponto de vista da estruturação de narrativas, como pode ser comumente observado, quanto do ponto de vista

ortográfico, parece refletir, em suas fases iniciais, uma escrita ainda não diferenciada da oralidade (Zorzi, 2006, p. 21). Para o pesquisador brasileiro,

> O uso das convenções ortográficas para escrever, como pode ser observado pela freqüência dos erros e pela quantidade de crianças que os produzem, não parece ser uma característica ou algo que seja facilmente apreendido pelas crianças. O problema não parece estar resumido simplesmente em memorizar a forma de escrever as palavras. Parece ser necessário que a criança compreenda a diferença entre falar e escrever e que não se escreve exatamente como se fala (Zorzi, 2006, p. 21).

Com isso, tal diferenciação entre o oral e o escrito começa a surgir progressivamente quando o aluno desenvolve a sua consciência sobre a correta grafia.

4.3 FENÔMENOS RELACIONADOS À SEGMENTAÇÃO NÃO CONVENCIONAL NA ESCRITA

Nas subseções seguintes, identificamos e listamos os processos fonológicos referentes à segmentação. Segundo Silva (1991), há um aumento de ocorrências de hipossegmentação quando a criança tenta representar graficamente a sua expressividade discursiva, que pode ser analisada em textos com a presença de diálogos. Na sequência, expomos os dados em que ocorrem segmentação obtidos a partir do mapeamento das ocorrências nos textos dos alunos do 5º ano do EF I.

4.3.1 Hipossegmentação

Nos casos de hipossegmentação, notamos duas tendências importantes: a união entre palavra gramatical + palavra fonológica, ou a união de palavras fonológicas. Como afirma Pereira (2011, p. 285), os dados que envolvem uma palavra gramatical e outra fonológica são os mais numerosos, o que confirma a dificuldade da criança em reconhecer sequências de uma ou duas letras como palavra.

Quadro 14 - Hipossegmentação

Categoria	Dados
Hipossegmentação	Jacinudei (já me mudei) Michamo (me chamo) Nositiu (no sítio) Novarora (Nova Aurora) Elegau (é legal) Alendi (além de) Mitroco (me troco) Queruscer (quero ser) Dinovo (de novo) Quesixhama (que se chama) Quexichama (que se chama) sichama (se chama) simudei (me mudei) mimudei (me mudei) toucidirigino (estou me dirigindo)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no *corpus* (2023).

Os casos de hipossegmentação ocorreram em maior quantidade que a hipersegmentação, sendo 15 dos 16 fenômenos referentes à hipossegmentação. Para Silva (1991), “[...] a criança tende a hipossegmentar mais quando representa expressivamente a fala de suas personagens, opinando com uma hipótese de escrita na qual falas reais representadas devem ser escritas conforme ocorrem foneticamente” (Silva, 1991, p. 74).

4.3.2 Hipersegmentação

A hipersegmentação não convencional de palavras tem como hipótese a aplicação generalizada de regras para segmentar o fluxo da fala em palavras escritas em contexto que não é o correto. A seguir, evidenciamos o único caso de hipegmentação encontrado nos textos dos alunos do EF I.

Quadro 15 - Hipersegmentação

Categoria	Dados
Hipersegmentação	Em decisa (indecisa)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no *corpus* (2023).

Localizamos apenas um caso em que houve hipersegmentação, o que demonstra que os alunos já têm um entendimento sobre a formação das palavras, principalmente se observarmos que o aluno em questão tentou usar de seu conhecimento e reconheceu uma palavra gramatical. Uma das partes da palavra hipersegmentada corresponde a uma possível palavra da língua, pertencente a uma categoria gramatical, no caso, a preposição *em.*

Também percebemos outro aspecto na formação da hipersegmentação, que diz respeito ao fato de não haver a tendência à alteração na estrutura das sílabas das formas hipersegmentadas, embora possa haver alteração na escolha da letra para representar um segmento, como “em decisa” (“indecisa”). Nesse caso, há o registro da coda nasal (portanto, a estrutura da sílaba não está alterada), mas esse registro é feito pela escolha da letra <m>, embora a convenção prescreva <n>. Tenani (2013) explica:

> [...] o percurso de aprendizado é da fala para a escrita, havendo uma interferência inicial esperada a qual deveria ser superada, na medida em que o aprendiz, inicialmente, tomaria a fala como base para escrever um enunciado e, em seguida, dominaria a regras da ortografia (Tenani, 2013, p. 307).

Fica evidente, portanto, que a divisão da palavra pode ter sido motivada por duas palavras conhecidas na língua portuguesa: “em”, uma preposição (palavra gramatical), e “decisa”, derivada possivelmente de *decisão*, não perdendo o sentido. A divisão não ocorreu em sílaba pré ou postônica; considerando a estrutura, o aluno pode estar desenvolvendo a percepção e o entendimento sobre o uso da negativa prefixal *in*.

Indecisa: in – decisa

Prefixo negativo Radical derivado de *decisão, decidir*

4.4 HIPERCORREÇÃO VOCÁLICA

Buscamos, nesta subseção, apresentar desvios de hipercorreção que foram encontrados nos textos e que merecem um espaço neste trabalho. Esse fenômeno ocorre quando o aluno entra em contato com formas que ela não tinha na sua fala,

mas que são cobradas pela escola, levando a criança a generalizar o que foi tratado como erro. Para Silva (2011),

> Muitas vezes mal interpretados, esses fenômenos são vistos somente como erros, porém eles são uma forte evidência para demonstrar que desde o início o processo de aprendizagem da escrita se dá por meio de atitudes e tentativas de correção por parte daqueles que se mostram motivados a adquirir a variedade escrita da sua língua (Silva, 2011, p. 218).

Os casos de hipercorreção vocálica são, antes de tudo, uma tentativa de acerto, generalizando os fenômenos e novamente demonstrando a complexidade da língua escrita. Dessa forma, observamos que os casos de hipercorreção são comuns nessa fase de aprendizagem. Com isso, identificamos uma grande quantidade desses casos nas produções textuais analisadas, conforme o Quadro 16, a seguir:

Quadro 16 - Categorias de erros por hipercorreção

Categoria	Dados
Troca de <i> por <e>	**Er**mão (irmão) **Er**mão (irmão) **Er**ma (irmão) **Er**mau (irmão) **En**ventarmos (inventarmos) **En**tero (inteiro) **En**ventor (inventor) **Em** decisa (indecisa) Latici**neo** (laticínio) Me**de**cina (medicina) **Me**a (minha) **Ve**m (vim)
Troca de <u> por <o>	Me**o** (meu) Me**os** (meus) **Co**linaria (culinária)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no *corpus* (2023).

Como vimos no Quadro 16, os casos de hipercorreção obtiveram uma quantidade significativa. O número de casos de hipercorreção vocálica sugere que os alunos do 5º ano do EF I ainda apresentam dificuldades para compreender as relações biunívocas e de generalização de regra. A maioria dos casos ocorre em vogal não arredondada, na troca de <i> por <e> - (12 dos 15 casos), principalmente em início de

palavra. Já a troca de <u> por <o> ocorreu em menor quantidade, em 20% das manifestações, o que sugere uma menor dificuldade em compreender o uso das vogais arredondadas [u], [o] ou [ɔ].

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como argumentamos no decorrer desta dissertação, a reflexão sobre os processos fonológicos é essencial nos estudos sobre a aquisição da escrita, visto que diversos são os fatores que permeiam a aprendizagem baseados na correta grafia e na segmentação das palavras. As alterações sistemáticas que influenciam e diferenciam as produções sonoras (padrões que ocorrem na fala e que buscam a simplificação) foram obtidas com êxito nas produções selecionadas. Como resultado, identificamos e descrevemos os processos fonológicos, constatando principalmente a presença de alçamento, de vocalização, de segmentação e de monotongação.

Outro achado desta pesquisa foi a comprovação da hipótese de que os textos apresentam desvios decorrentes de processos fonológicos derivados da variação linguística da comunidade em que o aluno se encontra, visto que os textos utilizados para esta pesquisa pertencem a alunos que vivem em uma região que apresenta em sua fala os processos fonológicos que descrevemos, principalmente de alçamento e de ditongação. Percebemos uma quantidade significativa de casos identificados como pertencentes ao fenômeno de hipercorreção vocálica, comuns no processo inicial de aprendizagem da escrita.

Constatamos também a associação entre os processos de linguagem oral e escrito, visto que é comum nos primeiros anos de aprendizado basear-se na pronúncia de determinada palavra como precedente para a grafia, com fenômenos de assimilação em alguns dos casos de alçamento.

Foi nosso escopo avaliar os fenômenos decorrentes da linguagem oral a partir do levantamento dos processos fonológicos presentes nas produções escritas dos alunos do 5º ando do EF I. Especificamente, destacamos os processos fonológicos decorrentes da relação entre fala e escrita e mapeamos os registros gráficos de processos fonológicos presentes nos textos dos alunos do EF I.

Em conclusão, o que percebemos, ao longo da produção deste trabalho, é que os fenômenos fonético-fonológicos geram dificuldades no processo de aprendizagem, mesmo em um nível maior de domínio da língua escrita. Entretanto, não buscamos extenuar todas as categorias presentes no PB, mas sim apontar para a necessidade do conhecimento sobre a relação grafema-fonema por parte dos educadores, em diversos níveis de escolarização, sobretudo das variedades linguísticas nas quais o

aluno está inserido a fim de planejar estratégias mais eficazes para a superação de tais fenômenos, de forma gradual e efetiva.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. B. M. **O que revelam os textos espontâneos sobre a representação que faz a criança do objeto escrito?** Campinas: Pontes, 1988.

ABAURRE, M. B. M. A relevância dos critérios prosódicos e semânticos na elaboração de hipóteses sobre segmentação na escrita inicial. **Boletim da ABRALIN**, Campinas, v. 11, p. 203-217, 1991. Disponível em: https://www.abralin.org/site/wp-content/uploads/2018/12/boletim11a.pdf. Acesso em: 18 jul. 2023.

AGUSTINI, C. L. H. **A enunciação do transbordamento das regras**: a estilística no discurso da gramática. 2003. 204 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

ALVES, J. G. **Educação linguística em contextos escolares multilíngues**: dando corpo às práticas de alfabetização e letramento. 2023. 238f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

ANDRADE, J. M. de. **Vocalização da lateral/l**: um estudo acerca do fenômeno na escrita escolar bonitense. 2023. 30f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2023.

ARAGÃO, S. S. A. Aspectos fonético-fonológicos do falar do Ceará: o que tem surgido nos inquéritos experimentais do Atlas Linguístico do Brasil – AliB-Ce. *In:* ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE LINGUÍSTICA, 19., Lisboa, 2003. **Anais [...]**. Lisboa: APL, 2003, p. 269-278. Disponível em: https://apl.pt/wp-content/uploads/2017/12/2003-20.pdf. Acesso em: 15 out. 2023.

ARAGÃO, S. S. A. **Habilidades de consciência fonêmica reveladas por crianças inseridas em turmas onde o método fônico era aplicado**. 2014. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

BAGNO, M. **Dramática da língua portuguesa:** tradição gramatical, mídia & exclusão social. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

BASÍLIO, M. **Teoria lexical**. São Paulo: Ática, 1987.

BECHARA, E. **Moderna Gramática Portuguesa**: curso de 1º e 2º graus. São Paulo: Editora Nacional, 1977.

BISOL, L. **Harmonização Vocálica**: uma regra variável. 1981. 332f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1981.

BISOL, L. O ditongo na perspectiva da fonologia atual. **D.E.L.T.A**, São Paulo, v. 5, n. 2, p.185-224, 1989. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/delta/article/viewFile/45380/29973. Acesso em: 26 ago. 2023.

BISOL, L. Mattoso Câmara Jr. e a Palavra Prosódica. **DELT**A, São Paulo. v. 20, n. especial, p. 59-70, 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/delta/a/dtMNm7MdL4tCr7TdNjrphtD/?lang=pt. Acesso em: 26 ago. 2023.

BISOL, L. **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2005.

BISOL, L. A simetria no sistema vocálico do Português Brasileiro. Linguística: **Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto**, Porto, v. 5, p. 41-52, 2010. Disponível em: https://ojs.letras.up.pt/index.php/EL/article/view/2753/2539. Acesso em: 26 ago. 2023.

BISOL, L. A harmonização vocálica como indício de uma mudança histórica. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 31, p. 185-205, 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/delta/a/CbkSntLpgh68BLjTTpG59JF/abstract/?lang=pt. Acesso em: 26 ago. 2023.

BOHN, G. P.; SOUZA, M. L. Hipercorreções na escrita como evidência da gramática fonológica da criança. **Working Papers em Linguística**, Florianópolis, v. 18, n. 2, p. 153-170, 2017. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/view/1984-8420.2017v18n2p153. Acesso em: 26 ago. 2023.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós cheguemu na escola e agora?**: sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola, 2005.

BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R.; CASTANHEIRA, S. F. **Formação do professor como agente letrador**. São Paulo: Contexto, 2015.

BORTONI-RICARDO, S. M.; OLIVEIRA, T. Corrigir ou não variantes não padrão na fala do aluno. *In:* BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R. (orgs.). **Os doze trabalhos de Hércules**: do oral para o escrito. São Paulo: Parábola, 2013. p. 45-62.

BRANDÃO, S. F. Vocalização da lateral em coda silábica em duas variedades do português. **LaborHistórico**, [*s. l.*], v. 7, n. 2, p. 87-106, 2021. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/lh/article/download/39998/24693. Acesso em: 26 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior. **Portaria nº 152, 30 de outubro de 2012**. Atribuição à CAPES a indução e o fomento à formação de docentes. Brasília: CAPES, 2012. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/portaria-152-30out12-regulamento-obeduc-pdf. Acesso em: 15 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**: a educação é a base. Brasília: MEC/SEB, 2018.

BUSSE, S. **Um estudo geossociolinguístico da fala do Oeste do Paraná**. 2010. 286f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

CAGLIARI, L. C. Marcadores prosódicos na escrita. *In*: SEMINÁRIO DO GRUPO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS, 18., 1989, Lorena. **Anais [...]**. Lorena: Grupo de Estudos Linguísticos de São Paulo, 1989. p. 195-203.

CAGLIARI, L. C. Ortografia na escola e na vida. *In:* MASSINI-CAGLIARI, G.; CAGLIARI, L. C. (orgs.). **Diante das letras**: a escrita na alfabetização. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. p. 61-96.

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

CALLOU, D.; MORAES, J.; LEITE, Y. A elevação das vogais pretônicas no português do Brasil: processo(s) de variação estável. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 9-24, 2002a. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/14156. Acesso em: 15 jul. 2023.

CALLOU, D.; MORAES, J.; LEITE, Y. Processos de enfraquecimento consonantal no Português do Brasil. *In*: ABAURRE, M. B. M; RODRIGUES, A. C. S. (orgs). **Gramática do português falado Volume VIII**: novos estudos descritivos. Campinas: Editora da UNICAMP, 2002b. p. 537-555.

CALLOU, D.; LEITE, Y.; MORAES, J. A ditongação no português do Brasil: estudo de dois casos. **Vivacité et diversité de la variation linguistique**, [*s. l.*], v. 3, p. 95-102, 2012.

CÂMARA JR., J. M. **Estrutura da língua portuguesa**. Petrópolis: Editora Vozes, 1976.

CÂMARA JR., J. M. **Dicionário de lingüística e gramática**. Petrópolis: Vozes, 1997.

CÂMARA JR, J. M. Os estudos da língua portuguesa em Portugal e no Brasil (1967). **Confluência**, Rio de Janeiro, n. 27-28, p. 307-315, 2004. Disponível em: https://revistaconfluencia.org.br/rc/article/view/1226. Acesso em: 15 jul. 2023.

CARMO, M. C.; TENANI, L. E. As vogais médias pretônicas na variedade do noroeste paulista: uma análise sociolinguística. **ALFA**: Revista de Linguística, São Paulo, v. 57, n. 2, 2013. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/4901. Acesso em: 25 out. 2023.

CARVALHO, R. A persistência de “erros” ortográficos e a sua relação com os fenômenos fonético-fonológicos do Português Brasileiro. Juiz de Fora: **Veredas-Revista de Estudos Linguísticos**, Juiz d Fora, v. 24, n. 3, p. 248-270, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/33454/22109. Acesso em: 25 out. 2023.

CASTILHO, A. O que se entende por língua e linguagem? **Museu da Língua Portuguesa**, 2017. Disponível em: https://www.museudalinguaportuguesa.org.br/wp-content/uploads/2017/09/O-que-se-entende-por-li%CC%81ngua-e-linguagem.pdf. Acesso em: 25 out. 2023.

CATFORD, J.C. **Practical introduction to Phonetics**. Oxford: Clarendon Press, 1988.

CAVALCANTE, G. F. Resenha Nós cheguemu na escola, e agora? **Revista Don Domênico**, São Paulo, n. 3, p. 1-4, 2010. Disponível em: www.faculdadedondomenico.edu.br/revistadon/resenha_ed3.pdf. Acesso em: 28 jul. 2023.

COLLISCHONN, G. **Fonologia do português brasileiro, da sílaba à frase**. Porto Alegre: Gráfica UFRGS, 2006.

COMERLATO, D. M. Escrita, representações gráficas e cognição. **Revista Educação e realidade**, Pelotas, v. 29, n. 2, p.143-161, 2004. Disponível em: https://www2.ufpel.edu.br/cic/2012/anais/pdf/CH/CH_01284.pdf. Acesso em: 28 jul. 2023.

CORRÊA, M. L. G. **O modo heterogêneo de constituição da escrita**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

COSTA, M. I. S. A construção do imaginário de homogeneidade da língua na Gramática. **Revista Memento**, Três Corações, v. 4, n. 1, p. 42-63, 2013. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4799013.pdf. Acesso em: 28 jul. 2023.

CRISTÓFARO SILVA, T. **Fonética e fonologia do português**: roteiro de estudos e guia de exercícios. São Paulo: Contexto, 2010.

CUNHA, V. Os verbos fortes portugueses e a sua mudança vocálica. **Caligrama – Revista de Estudos Românicos**, Belo Horizonte, v. 2, p. 89-95, 1997. Disponível em: http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/caligrama/article/view/310. Acesso em: 28 jul. 2023.

DELGADO-MARTINS, M. R. Análise acústica das vogais orais tónicas em Português. **Boletim de Filologia,** [*s. l.*], v. 22, p. 303-314, 1973.

ELIAS, J. B. M. Monotongação: um metaplasmo presente na aquisição da escrita da criança nas séries iniciais. **Revista Augustus**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 4, 2008, Disponível em: https://docplayer.com.br/7155337-Monotongacao-um-metaplasmo-

presente-na-aquisicao-da-escrita-de-criancas-nas-series-iniciais.html. Acesso em: 12 fev. 2023.

ESCUDERO, P.; BOERSMA, P.; RAUBER, A. S.; BION, R. A. A cross-dialect acoustic description of vowels: Brazilian and European Portuguese. **The Journal of the Acoustical Society of America**, [*s. l.*], v. 126, n. 3, p. 1379-1393, 2009. Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/19739752/. Acesso em: 12 fev. 2023.

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo**: as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin. Criar, 2003.

FARACO, C. A. **Linguística histórica**: uma introdução ao estudo da história das línguas. São Paulo: Parábola, 2007.

FARACO, C. A. **Norma culta brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola, 2008.

FERNANDES, G. G. **Uma análise fonológica do Português Medieval**. Pelotas: UFPel, 1982.

FERRANTE, C.; BORSEL, J. V.; PEREIRA, M. M. B. Análise dos processos fonológicos em crianças com desenvolvimento fonológico normal. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 36-40, 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rsbf/a/jVxhRyrqStgPcZsm8s5LMmt/abstract/?lang=pt. Acesso em: 12 fev. 2023.

FERREIRA, A. A. **Segmentação não-convencionais em produções escritas de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental**: uma proposta de ensino. 2019. 136f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2019.

FERREIRA, A. A.; BUSSE, S. Processos fonológicos e escrita ortográfica em produções textuais do Ensino Fundamental. **Domínios da linguagem**, Uberlândia, v.13, n. 1, p. 233-256, 2019. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/42035/25295. Acesso em: 12 fev. 2023.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

GERALDI, J. W. Prática de leitura na escola. *In:* GERALDI, J. W. (org.). O **texto na sala de aula**. 1. ed. Cascavel: Assoeste, 1984. p. 71-76.

GOMES, A. M. **A influência da oralidade na escrita:** uma análise sociolinguística sobre as redações escolares de uma escola pública do distrito federal. 2008. 215f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

GONÇALVES, G. F.; AMARAL, V. S. Produções orais e escritas dos ditongos [aj],[ej] e [ow]: dados de São José do Norte/RS. **Revista Diadorim**, Rio de Janeiro, v.14, p. 127-154, 2014. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/diadorim/article/view/4061. Acesso em: 15 set. 2023.

GONÇALVES, M. F. A Ortografia Nacional (1904) de Gonçalves Viana e as ideias ortográficas dos reformistas sul-americanos. **Revista Eutomia 6**, Recife, v.1, p. 1-17, 2010. Disponível em: http://hdl.handle.net/10174/3072. Acesso em: 15 set. 2023.

HORA, D. Vocalização da lateral/l: correlação entre restrições sociais e estruturais. **Scripta,** Belo Horizonte, v. 9, n. 18, p. 29-44, 2006. Disponível em: https://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/12592. Acesso em: 15 set. 2023.

HORA, D. **Fonética e fonologia da língua portuguesa**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional, 2009.

HORA, D.; LUCENA, R. M. Conspiração e demoção: mecanismos de simplicação da estrutura silábica. **ALFA: Revista de Linguística,** São Paulo, v. 52, n. 2, p. 351-369, 2008. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/1505/1209. Acesso em: 15 ago. 2023.

IACONO, J. P. **Processos fonológicos**: um olhar para a escrita de alunos com deficiência intelectual. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020.

KAILER, D. A. Atividade Reformulativa: um Mecanismo de Interação no Discurso Oral. *In:* ENCONTRO DO CELSUL, 5., 2003, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: CELSUL, 2003, p. 426-432.

KAILER, D. A. **Vogais pretônicas/e/e/o:** um estudo em tempo aparente. 2008. 302f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2008.

KAILER, D. A . Erre (/r/) – para aprender e ensinar mais sobre os róticos do português brasileiro. *In:* KAILER, D. A.; MAGALHÃES, J.; HORA, D. (orgs.). **Fonologia e variação:** diretrizes para o ensino. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2023. p. 175-196.

KOCH, I. V. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 1997.

LAMPRECHT, R. R. Antes de mais nada. *In:* LAMPRECHT, R. R. *et al*. (orgs.). **Aquisição fonológica do português**: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 17-32.

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ed. Ática, 1987.

MACHADO, R. Ditongo. *In*: HORA, D.; PEDROSA, J. (orgs.). **Introdução à Fonologia do Português Brasileiro**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2012. p.161-182.

MARCUSCHI, L. A. Oralidade e escrita. **Revista Signótica**, Goiás, v. 9, n. 1, p. 119–146, 1997. Disponível em: https://revistas.ufg.br/sig/article/view/7396. Acesso em: 15 ago. 2023.

MARCUSCHI, L. A. Fala e escrita: uma visão não dicotômica. **Revista do GELNE**, [*s. l.*], v. 3, n. 1, p. 1-7, 2001. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/9178/6532. Acesso em: 15 ago. 2023.

MASSINI-CAGLIARI, G. Escrita do Cancioneiro da Biblioteca Nacional de Lisboa: fonética ou ortográfica? **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, n. 2, p. 159-178, 1998. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59663. Acesso em: 15 ago. 2023.

MIRA-MATEUS, M. H. **Sobre a natureza fonológica da ortografia portuguesa**. Lisboa: Flul/Iltec, 2006.

MIRA-MATEUS, M. H. O comportamento das vogais nas variedades do português. **Lingüística,** Montevideo, v. 30, n. 2, p. 19–43, 2014. Disponível em: http://www.scielo.edu.uy/pdf/ling/v30n2/v30n2a03.pdf. Acesso em: 12 set. 2023.

MOLLICA, M. C. **Influência da fala na alfabetização**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1998.

MONARETTO, V. N. O. O alçamento das vogais médias pretônicas /e/ e /o/ sem motivação aparente: um estudo em tempo real. **Fragmentum**, Santa Maria, n. 39, 2013, p. 18-28. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/fragmentum/article/view/11211. Acesso em: 12 set. 2023.

MOOJEN, S.; LAMPRECHT, R.; SANTOS, R. M.; GREITAS, G. M.; BROADCAZ, R.; SIQUEIRA, M.; COSTA, A. C.; CUARDA, E. **Consciência Fonológica:** Instrumento de Avaliação Sequencial (CONFIAS). São Paulo: Pearson, 2003.

MORAES, J.; CALLOU, D.; LEITE, Y. O sistema vocálico do português do Brasil: caracterização acústica. *In:* KATO, M. A. (org.). **Gramática do português falado**. São Paulo: Editora da UNICAMP/FAPESP, 1996. p. 33-53.

MORAIS, A. G. de. **Ortografia**: ensinar e aprender. São Paulo: Editora Ática, 1998.
MORAIS, A. G. de.O diagnóstico como instrumento para o planejamento do ensino de ortografia. *In:* SILVA, A; MORAIS, A. G.; MELO, K. R. (orgs.) **Ortografia na sala de aula**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2005. p. 45-60.

MORAIS, A. G. de. A norma ortográfica do português: o que é? para que serve? como está organizada? *In:* SILVA, A. da. MORAIS, A. G. de. Melo, K. L. R. de. (orgs.). **Ortografia na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 11-28.

NASCIMENTO, L. C.; KNOBEL, K. A. Habilidades Auditivas e **Consciência Fonológica**: da teoria à prática. São Paulo: Pró-Fono, 2009.

NASCIMENTO, S. A. T. B. do. **O ensino da linguagem escrita na pré-escola**: uma análise à luz da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural. 2023.

125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2023 .

NUNES, J. J. **Compêndio de Gramática Histórica Portuguesa**. 6. ed. Lisboa: Livraria Clássica, 1960.

OLIVEIRA, M. S. S; OLIVEIRA, J. M. **A realização de /t, d/ diante de [i] em União dos Palmares e Santana do Ipanema–AL**. Anais dos Seminários de Iniciação Científica, n. 27, 2023.

OTHERO, G. de A. Processos fonológicos na aquisição da linguagem pela criança. **ReVEL,** [*s. l*.], v. 3, n. 5, p. 1-11, 2005. Disponível em: http://www.revel.inf.br. Acesso em: 4 jul. 2023.

PARISOTTO, A. L. V.; MASSINI-CAGLIARI, G. Formação docente inicial e ensino de ortografia: saberes necessários. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 11, n. 1, p. 185-200, 2017. Disponível em: https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1470. Acesso em: 4 jul. 2023.

PAULA, A. C. de; LIMA JR, R. M. A interface grafema-fonema no tratamento de desvios ortográficos recorrentes de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. **Working Papers em Linguística**, Florianópolis, v. 24, n. 1, 2023, p. 12-31. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/view/92315. Acesso em: 4 jul. 2023.

PEDROSA, J. L. R. Variação fonológica e o ensino de português. *In*: MARTINS, M. A.; TAVARES, M. M. A.; VIEIRA, S. R. (orgs.). **Ensino de português e sociolinguística**. São Paulo: Parábola, 2014. p. 57-80.

PENHA, T. R. B. **Intenção linguística e corporeidade na interação**: por um método para a pesquisa sobre o alzheimer. 2018. 99f. Dissertação (Mestrado em Filogogia e Língua Portuguesa) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

PEREIRA, T. M. A. A segmentação no processo de aquisição da escrita. **Veredas-Atemática**, Juiz de Fora, n. 1, p. 273-288, 2011. Disponível em: https://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2011/05/ARTIGO-201.pdf. Acesso em: 6 maio 2021.

PINHEIRO, G. M. **Redações do ENEM:** estudo dos desvios da norma padrão sob a perspectiva de corpos. 2007. 151f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

PINHO, A. J. de.; MARGOTTI, F. W. Variação da lateral pós-vocálica /l/ no português do Brasil. *In:* CARDOSO, S. M. A. *et al*. (orgs.). **Documentos 3**: Projeto Atlas Linguístico do Brasil. Salvador: Vento Leste, 2012. p. 137-161.

QUANDT, V. O. **O comportamento da lateral anterior na fala do norte-noroeste fluminense**. 2004. 178f. Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro-RJ, 2004.

QUEDNAU, L. **A lateral pós-vocálica no português gaúcho**: análise variacionista e representação não-linear. 1993. 110f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1993.

RASO, T. Fala e escrita: meio, canal, consequências pragmáticas e linguísticas. **Revista Domínios de Linguagem**, Uberlândia, v. 7, n. 2, p.12-46, 2013. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/23730. Acesso em: 18 jun. 2023.

REINEHR, N. V. ; RICHETTI, L. S.; PACHALSKI, L.; MIRANDA, A. R. M. A grafia da lateral /l/ pós-vocálica em textos de escrita inicial em Português Brasileiro e em Português Europeu: um estudo comparativo. *In:* CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 31., 2022, Pelotas. **Anais [...]**. Pelotas: UFPel, 2022. Disponível em: http://guaiaca.ufpel.edu.br/xmlui/handle/prefix/10225. Acesso em: 18 jun. 2023.

REIS, A. R. G.; MAGALHÃES, T. G. Leitura e escrita: desafios para a escola pública da atualidade. **Revista (Con) Textos Linguísticos**, v. 7, n. 9, p. 192-205, 2013. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/5304/4450. Acesso em: 18 jun. 2023.

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

SILVA, A. **Alfabetização**: a escrita espontânea. São Paulo: Contexto, 1991.

SILVA, A. **Alfabetização:** a escrita espontânea. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1994.

SILVA, A. R. **Monotongação**: um fenômeno fonético-fonológico na variável. 2019. 39f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

SILVA, A.; MORAIS, A. G.; MELO, K. L. R. **Ortografia na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, E. A. Alguns pontos sobre a (não) relação da fala com a escrita*. In:* CAVALCANTE, M. C. B. *et al.* (orgs.). **Questões em aquisição da linguagem e psicolinguística:** aquisição de gêneros textuais e leitura. João Pessoa: Mídia Gráfica e Editora, 2016. p. 13-27.

SILVA, F. M. Processos fonológicos segmentais na língua portuguesa. **Revista Littera**, São Luis, v. 2, n. 4, p. 72-88, 2011. Disponível em: https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/littera/article/view/758. Acesso em: 18 jun. 2023.

SILVA, M. B. **As pretônicas no falar baiano:** a variedade culta de Salvador. 1989. 371f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1989.

SIMIONI, T.; NOBLE, L. F. Entre “histórias’e “príncepes’, a hipercorreção na escrita revela o que as crianças sabem sobre a língua. **Cadernos de Letras da UFF**, Niterói, v. 25, n. 51, p. 43-61, 2015. Disponível em: https://periodicos.uff.br/cadernosdeletras/article/view/43572. Acesso em: 18 jun. 2023.

STAMPE, D. **A dissertation on natural phonology.** 1973. 17f. Ph.D (Ph.D. in Linguistics) – University of Chicago, Chicago, 1973.

TASCA, M. **A lateral em coda silábica no Sul do Brasil**. 1999. 147f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

TELLES, C. M. **Coleção de roteiros portugueses da “Carreira da Índia” no século XVI**: edição do manuscrito FP56 da BNP. 1988. 165f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade de São Paulo, São Paulo: USP, 1988.

TENANI, L. E. A segmentação não-convencional de palavras em textos do ciclo II do Ensino Fundamental. **Revista da ABRALIN**, Campinas, v. 10, n. 2, p. 91-119, 2011. Disponível em: https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/download/1071/994/. Acesso em: 22 ago. 2023.

TENANI, L. E. Hipersegmentação de palavras: análise de aspectos prosódicos e discursivos. **Revista Linguagem & Ensino**, [*s. l.*], v. 16, n. 2, p. 305-326, 2013. Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/article/view/15449. Acesso em: 22 ago. 2023.

TENANI, L. Fonologia Prosódica. *In:* HORA, D.; MATZENAUER, C. L. (orgs). **Fonologia, fonologias**: uma introdução. São Paulo: Contexto, 2017. p.115-123.

VIEGAS, M. C. **O alçamento de vogais médias pretônicas**: uma abordagem sociolinguística. 1987. 222f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1987.

WORTMANN, M. L. C. **Desempenho de professores e alunos quanto a habilidade de questionar, em duas situações de ensino-aprendizagem**: um estudo de caso. 1979. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1979.

ZORZI, J. L. **Aprender a escrever:** a apropriação do sistema ortográfico. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

ZORZI, J. L. Alterações ortográficas nos transtornos de aprendizagem. *In:* MALUF, M. I. (org.). **Aprendizagem:** tramas do conhecimento, do saber e da subjetividade. Rio de Janeiro: Vozes; São Paulo, 2006. p. 144-162.