

Descrição de grafias não convencionais na escrita de alunos de um 2º ano do Ensino Fundamental

Description of non-conventional spellings in the writing of 2nd-grade elementary school students.

Descripción de las grafías no convencionales en la escritura de alumnos de segundo grado de educación primaria

DOI: 10.54901/educa.v9-690

Viviani Dias Barradas de Souza¹
Ana Paula Fernandes Massuia²
Sidnei Luiz Flach³
Danielle Ribeiro⁴
Elisandra Marcia Johann⁵

RESUMO: Este artigo analisa os desvios na escrita de alunos do 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal do Noroeste do Paraná. O estudo investiga fenômenos fonético-fonológicos (como alçamento vocálico, aférese, ditongação e desnasalização), grafias arbitrárias e convenções ortográficas, a exemplo da hipossegmentação e hipersegmentação. A fundamentação teórica baseia-se em autores como Bortoni-Ricardo (2004), Bisol (2014), Pachalski e Miranda (2019), Miranda (2020), Silva (2021), Nunes (2023), Silva e Carvalho (2023), Moraes (2010) e Tenani (2011, 2023). De caráter qualitativo e descritivo, a pesquisa examina produções escritas de crianças em alfabetização para compreender a natureza linguística dos desvios. Os resultados apontam que grande parte das grafias não convencionais decorre da influência da fala sobre a escrita, enquanto outras derivam da complexidade das regras da Língua Portuguesa. A análise oferece suporte teórico a professores alfabetizadores, que muitas vezes carecem de formação específica sobre o tema, auxiliando-os a diferenciar desvios fonético-fonológicos de falhas nas regras ortográficas. Conclui-se que esse entendimento permite estruturar intervenções pedagógicas e estratégias de ensino alinhadas ao contexto sociocultural dos estudantes. Isso reduz dificuldades, promove um aprendizado reflexivo e capacita os alunos a perceberem as diferenças entre fala e escrita, evoluírem em suas hipóteses cognitivas e superarem o preconceito linguístico.

Palavras-chave: grafia não convencional; processos fonético-fonológicos; alfabetização; professores alfabetizadores.

¹ Doutoranda em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, Paraná, Brasil.
E-mail: vivianibarradass@gmail.com

² Mestra em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, Paraná, Brasil.
E-mail: aninha_fernandesmas@hotmail.com

³ Doutor em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, Paraná, Brasil.
E-mail: flachsidnei@gmail.com

⁴ Mestranda em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, Paraná, Brasil.
E-mail: danielleluana_r@hotmail.com

⁵ Doutoranda em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, Paraná, Brasil.
E-mail: elisandra.johann@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

A apropriação da linguagem constitui um processo cognitivo complexo que envolve profundas relações neurobiológicas e sociais (Mousinho, 2008). Diferentemente da oralidade, que se desenvolve de forma espontânea nas interações cotidianas como uma faculdade inerente à espécie humana, a leitura e a escrita não são processos naturais (Sargiani, 2022). Trata-se de objetos de conhecimento formal, historicamente construídos, que exigem o domínio de aspectos ortográficos, morfológicos, gramaticais, textuais e fonológicos (Mollica, 2003; Faraco, 2006). Assim, essa aprendizagem estende-se aos contextos escolar e social, caracterizados por Bortoni-Ricardo (2004, p. 24) como domínios sociais fundamentais para o desenvolvimento do sujeito.

É no contexto escolar que a criança inicia formalmente esse aprendizado; para isso, necessita compreender o funcionamento do sistema de escrita alfabética baseado na correspondência entre grafemas e fonemas. Conforme explica Sargiani (2022, p. 5), os sistemas alfabéticos são aqueles nos quais os menores sons da fala são mapeados a unidades gráficas, correspondentes às letras. Ao ingressar nesse universo, o aluno percorre uma série de etapas complexas que vão desde as garatujas e a escrita aleatória até os níveis silábico, alfabético e, por fim, ortográfico (Ferreiro; Teberosky, 1999; Soares, 2021). Ao atingir a fase ortográfica, o aprendiz demonstra autonomia, compreendendo as regras formais e as convenções que regem o sistema da Língua Portuguesa.

Para que essa aprendizagem seja significativa, as práticas escolares de leitura e escrita devem estar ancoradas em situações reais de uso da linguagem e no contexto social dos alunos (Soares, 2021). Sob essa ótica, torna-se indispensável considerar a variação linguística e sua influência direta no ambiente escolar. Como a compreensão da escrita ocorre na interação entre o texto e a realidade do estudante, o ensino precisa acolher as marcas de oralidade presentes nas diferentes comunidades de falantes. Diante disso, o professor alfabetizador deve apoiar-se em "sólidos e profundos conhecimentos de linguística" (Cagliari, 2008, p. 34), conciliando o código com as práticas de letramento e encarando os chamados "erros" ou "desvios" como hipóteses legítimas e temporárias de conhecimento (Zorzi, 2006).

Dentre os conhecimentos linguísticos necessários à prática docente, destaca-se a compreensão dos processos fonológicos. De acordo com Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão (2022, p. 140), esses processos constituem em "processos transformacionais que atuam sobre segmentos e os alteram", ocorrendo quando o falante substitui uma articulação complexa por uma mais simples, fenômeno que frequentemente se reflete na escrita escolar manifestado por meio de grafias não convencionais. Compreender a natureza linguística desses registros

possibilita ao professor diagnosticar com precisão quais fenômenos ocorrem nos anos iniciais com base na realidade regional e planejar sobre quais encaminhamentos são adequado às suas necessidades. Essa fundamentação, alinhada aos preceitos da sociolinguística educacional, contribui tanto para o combate ao preconceito linguístico quanto para o aprimoramento das intervenções pedagógicas.

A partir dessa problemática, este estudo busca responder à seguinte questão de pesquisa: quais fenômenos fonológicos e ortográficos podem ser identificados nas produções escritas de alunos do 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal na região Noroeste do Paraná e de que forma sua compreensão pode contribuir para a prática pedagógica dos professores alfabetizadores?

quais processos fonológicos podem ser identificados nas produções escritas de alunos do 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal na região Noroeste do Paraná, e como a classificação desses processos pode colaborar para a elaboração de estratégias pedagógicas que auxiliem os professores alfabetizadores? Para responder a essa questão, objetiva-se analisar os fenômenos ou "desvios" encontrados nos textos desses estudantes, que serão descritos e estudados sob a ótica da fonética, da fonologia e da sociolinguística educacional. Busca-se, ainda, oferecer subsídios teóricos que possam auxiliar os professores alfabetizadores na reflexão e compreensão das relações fonemas/grafemas, favorecendo a elaboração de práticas pedagógicas contextualizadas e intencionais.

Para atingir o objetivo estabelecido, esse estudo está organizado em três seções principais, além desta introdução. Na primeira, apresenta-se o referencial teórico, em que são discutidas as relações entre a fala e a apropriação da escrita. Na segunda, aborda-se o papel do professor na alfabetização sob um viés da linguística. Na terceira seção, há a descrição dos processos fonológicos no contexto escolar, em que se apresenta as grafias não convencionais presentes na escrita das crianças, bem como a sua descrição. Em seguida, apresenta-se as considerações finais e as referências bibliográficas.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter descritivo, desenvolvida a partir da análise de produções escritas de alunos do 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal localizada na região Noroeste do Paraná. Os dados foram coletados em atividades de escrita realizadas em contexto escolar e categorizados conforme os fenômenos fonológicos e ortográficos identificados.

Espera-se que este estudo contribua para a reflexão a cerca das grafias não convencionais presentes no processo de alfabetização oferecendo subsídios teóricos e práticos aos professores alfabetizadores. Reiterada a importância dessa investigação, compreende-se

que a análise desses fatores permite diagnosticar com maior clareza o desenvolvimento linguístico dos alunos. Por conseguinte, torna-se viável orientar práticas pedagógicas mais eficazes e contextualizadas, capazes de oferecer intervenções educativas fundamentadas que respeitem as características e as necessidades reais dos estudantes e promovam avanços em seu processo de aprendizagem e apropriação da escrita.

2 A FALA E A APROPRIAÇÃO DA ESCRITA

O termo letramento surge no Brasil a partir da década de 80 (Tfouni, Pereira e Assolini, 2018; Soares, 2022). Nessa perspectiva, a alfabetização e o letramento constituem processos indissociáveis, pois ao conciliar práticas sociais de leitura e de escrita, há a possibilidade de se voltar para práticas de ensino relevantes para cada comunidade de fala. Ao articular esses dois processos, torna-se possível desenvolver práticas pedagógicas significativas e contextualizadas, relacionadas às diferentes comunidades de fala e às experiências dos alunos. Dessa forma, o ensino ultrapassa a mera apropriação de códigos escritos e passa a contemplar situações de uso real da linguagem nas diversas interações sociais do cotidiano da criança, bem como a possibilidade de expandir o conhecimento com a utilização de diferentes gêneros discursivos.

Para compreender o processo da apropriação da escrita, deve-se reconhecer as fases de desenvolvimento que compõem as primeiras produções escritas da criança. Entre elas, as garatujas, fase em que a criança interpreta a sua escrita como desenhos e rabiscos. Ao avançar para outro nível, a criança passa para uma escrita que apresenta letras, primeiro sem espaços e, com o tempo, vai tendo espaços entre as letras, fase denominada pré-silábica. Nessa fase, a criança não sabe o que equivale cada letra, mas se pedir para que leia, terá em mente o que imagina estar escrito, atribuiu significado ao que escreveu. Soares (2021, p. 67) declara que esse momento de escrita é arbitrária e não há relação entre letra e som. O que ocorre é a imitação das formas gráficas observadas no ambiente social.

A aquisição da linguagem oral permite ao indivíduo desenvolver seu conhecimento linguístico iniciado desde os primeiros momentos de vida. A linguagem desempenha um papel fundamental e essencial para o desenvolvimento humano e aprendizagem, uma vez que é por meio dos contatos realizados nas diferentes esferas sociais (Bortoni-Ricardo, 2004) que o aprendiz desenvolve e adquire os primeiros fonemas, formando pequenas estruturas silábicas que se transformam em frases e posteriormente em diálogos (Mousino *et al.*, 2008). Esse processo de interação e participação melhora ou se aperfeiçoa de forma contínua por meio das variadas situações de comunicação social.

O funcionamento da língua envolve diversas relações que vão se aprimorando no percurso de desenvolvimento de cada indivíduo. Guimarães (2014, n.p.) descreve que “o conhecimento linguístico é compartilhado por todos os indivíduos falantes de determinada língua”. Assim, é através do conhecimento linguístico, que é implícito, que se possibilita o domínio da língua materna. O desenvolvimento da linguagem e o conhecimento linguístico estão conectados e são imprescindíveis para o desenvolvimento da leitura e da escrita.

O processo de leitura e escrita é complexo para o aprendiz e exige o domínio linguístico, social e cognitivo (Hodges e Nobres, 2012). Trazer para o contexto da alfabetização, as práticas de letramento são essenciais para que o aluno aprenda de forma efetiva e com significado, indo além da decodificação do código escrito, uma vez que trazem para a sala de aula as práticas sociais que envolvem a escrita e se conectam com um propósito e interação com as diversas práticas discursivas (Kleiman, 2012; Soares, 2021).

As próximas fases são a escrita silábica sem valor sonoro e a escrita silábica com valor sonoro. A etapa sem valor sonoro é representada pela criança com uma letra para cada sílaba, mas não corresponde ao som da sílaba. Para Zorzi (2017, p. 15) “o que está em jogo, neste momento, é o aparecimento de um critério de quantidade (quantas sílabas a palavra tem), e não de qualidade (quais os sons que a sílaba contém)”. Por outro lado, quando o aprendiz alcança a escrita silábica com valor sonoro, este, realiza as relações grafofonêmicas, ao escolher uma letra segundo ao som que ouve. Zorzi (2017, p. 15) menciona “a manifestação de tais conhecimentos surgirá na forma de palavras escritas com sílabas completas e outras incompletas, dependendo de o aprendiz ser capaz de detectar todos os fonemas de cada uma das sílabas e ou de saber como deve representá-los”.

A partir da escrita silábica sem valor sonoro e com valor sonoro inicia-se o processo de consciência fonológica, pois começam a refletir sobre as partes sonoras das palavras da sua língua (Moraes, 2020). Os aprendizes distinguem, por meio da consciência fonológica, as palavras, as sílabas, as rimas e os fonemas. Soares (2021, p. 77) descreve a consciência fonológica dividindo-a em três níveis; são eles: consciência lexical⁶, consciência silábica⁷ e consciência fonêmica⁸. O aprendiz compreende que escrever exige atenção aos fonemas presentes em cada sílaba das palavras faladas.

⁶ Consciência lexical: a palavra é uma cadeia de sons; segmentos de palavras podem ser iguais – aliterações e rimas (Soares, 2021, p. 77).

⁷ Consciência silábica: a palavra pode ser segmentada em sílabas (Soares, 2021, p. 77).

⁸ Consciência fonêmica: as sílabas são constituídas de pequenos sons – os fonemas (Soares, 2021, p. 77).

Nesse período, o aprendiz consegue refletir sobre a quantidade de fonemas e quais são presentes na palavra e consegue escrever corretamente, pois já se apropriou do sistema de escrita alfabética e pode avançar para as questões arbitrárias do sistema de escrita da língua portuguesa. As consoantes da língua portuguesa podem ser regulares ou irregulares, também denominadas arbitrárias, cruzadas e biunívocas (Lemle, 2009; Morais, 2010, Cagliari, 2022). A definição de relações arbitrárias é descrita por Souza (2023, p. 19) como sendo “a relação entre som e letra não é previsível. Duas letras representam o mesmo som no mesmo lugar. Ex. casar, azar, cassado, caçado”. O que se entende por essas relações biunívocas e cruzadas são mencionadas por Cagliari (2012)

Relações biunívocas: - a uma determinada unidade sonora corresponde uma certa unidade gráfica; e esta unidade gráfica só representa aquela unidade sonora. Exemplo: a unidade sonora [p] é representada sempre pela unidade gráfica (letra) *p*; e a letra *p* representa a unidade sonora [p]. Relações cruzadas: - uma unidade sonora (som) tem mais de uma representação gráfica (letra) possível. Ex: ã – *irmã, samba, manga*. - uma unidade gráfica (letra) representa mais de uma unidade sonora (som). Ex: *r – rato, aranha* (Cagliari, 2012, p.15).

Assim, a apropriação da escrita não é um ato isolado, mas um processo contínuo que se inicia com a aquisição da linguagem oral e do conhecimento linguístico implícito. Ao longo do desenvolvimento do aprendiz, há a transição da fala para a escrita. O aprendiz, ao ser estimulado, consegue decodificar o sistema alfabético (alfabetização) com o uso social e contextualizado da língua (letramento). O desenvolvimento da escrita, conforme evidenciado nas fases psicogenéticas, requer a sistematização de habilidades cognitivas e metalinguísticas, sobretudo a consciência fonológica. Dominar o sistema de escrita, no entanto, exige ir além da correspondência grafofonêmicas. No percurso de aprendizagem ao passar por cada etapa, o aprendiz vai incorporando as relações arbitrárias e as convenções ortográficas da língua portuguesa. Nessa trajetória complexa, o papel do professor é crucial, e quando munido de um conhecimento aprofundado do sistema gráfico e das dificuldades inerentes, ele se torna o mediador essencial para conduzir os aprendizes à reflexão sobre as regras e a influência mútua entre a fala e a escrita, garantindo que o ensino seja significativo e efetivo.

3 O PAPEL DO PROFESSOR NA ALFABETIZAÇÃO SOB UM VIÉS DA LINGUÍSTICA

As línguas evoluem com o tempo, variando de acordo com cada ambiente social. A língua portuguesa do Brasil (PB) apresenta um rico campo de variação em todas as regiões do

país. O professor alfabetizador, com um embasamento teórico, pode conduzir a uma aprendizagem reflexiva que leve os aprendizes a compreender as relações grafofonêmicas, a forma de falar com a sua escrita e, assim, evitar o preconceito linguístico, independentemente de seu nível social ou da região em que vivem.

Klein (2006, p. 4) salienta que “o professor terá mais facilidade para aperfeiçoar o seu trabalho” ao se apropriar dos conhecimentos voltados à linguística. Nessa perspectiva, consoante Molica (2003), o professor precisa se inteirar dos aspectos ligados à fonética e à fonologia, à sintaxe, à semântica e aos diversos sistemas da língua que envolvem a variação linguística⁹. O professor pode empregar exemplos do cotidiano dos aprendizes e explorar os diversos sentidos da língua, por exemplo, na utilização de texto com os pronomes, como em “*nós*”, “*a gente*”, “*nóis*”. Dessa maneira, os aprendizes podem refletir e criar novas hipóteses sobre a estrutura da língua e suas variações. Ao trabalhar de forma sistematizada, o professor promove interações entre a norma culta e a produção de sentido. Segundo Klein (2006), faz-se necessário que

[...] o professor alfabetizador precisa ter conhecimento destas variações, e também que a língua portuguesa, como qualquer língua, tem certo e o errado, comente em relação à sua estrutura. Com relação ao seu uso pelas comunidades falantes, não existe “o certo”, “o errado”, linguisticamente, mas apenas “o diferente”, este último deve ser o termo adotado pelos professores que ensinam língua materna, porque com certeza, recebem alunos de comunidade linguística diferente (Klein, 2006, p. 6).

A fonética e a fonologia são áreas ligadas à linguística que podem auxiliar os professores no processo de ensino-aprendizagem. Tais áreas estão interligadas, mas distinguem-se em seus objetos de estudo: a primeira analisa a produção física dos sons, enquanto a segunda investiga sua função no sistema. Bisol (2014) afirma que os professores, futuros alfabetizadores, requerem formação em fonética e fonologia, pois é pertinente aos professores conhecerem o mecanismo e o funcionamento dos fonemas da língua portuguesa. Segundo Silva e Pacheco (2015), por meio do estudo da fonética e da fonologia os professores podem

[...] compreender os “erros” cometidos pelos alunos no processo de aquisição da escrita. Um exemplo simples e corrente dessa divergência é a troca das letras f/v que

⁹ A *variação linguística* se manifesta desde o nível mais elevado e coletivo – quando comparamos, por exemplo, o português falado em dois países diferentes (Brasil e Angola) – até o nível mais baixo e individual, quando observamos o modo de falar de uma única pessoa, a tal ponto que é possível dizer que o número de “línguas” num país é o mesmo de habitantes de seu território. Entre esses dois níveis extremos, a variação é observada em diversos outros níveis: grandes regiões, estados, regiões dentro dos estados, classes sociais, faixas etárias, níveis de renda, graus de escolarização, profissões, acesso às tecnologias de informação, usos escritos e usos falados (Bagno, 2014, n.p.).

muitos professores não entendem o que de fato está acontecendo quando o aluno faz essa permuta (Silva; Pacheco, 2015, p. 1684).

Ao trazer essa possibilidade, os professores, por meio de um ensino sistematizado, podem conduzir aos alunos à “pronúncia correta das sílabas, das palavras, os grupos de força com sua linha prosódica e aos conjuntos maiores com sua linha entonacional.” (Bisol, 2014, p. 32). Assim, o professor terá mais clareza, uma vez que o aprendizado da língua oral e a habilidade de escuta são fundamentais para o desenvolvimento da escrita. A aquisição da escuta é crucial para diferenciar sons e perceber suas combinações.

O conhecimento, ao se apropriar de um aporte teórico, pode potencializar o código oral, bem como a reflexão da escrita, de forma a despertar a curiosidade dos aprendizes com atividades que os façam se expressar, por meio de leituras de diferentes gêneros textuais. Ao considerar a diversidade linguística no contexto escolar, espera-se que o professor conduza os aprendizes “a compreender a língua como produto das relações e interações entre falantes, e as variantes como processos distintos do fenômeno da mudança linguística” (Budke e Busse, 2018, p. 487).

A concepção de língua aqui tratada, volta-se para a visão enunciativo-discursiva da linguagem, como norteiam os documentos vigentes, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018). Essa perspectiva vem ao encontro da realidade linguística e contextualizada da língua padrão, situando-a em contextos de uso reais da língua. Do ponto de vista da sociolinguística, nas palavras de Dias (2011, p. 36), “a língua é vista mais do que como mera estrutura que serve de veículo comunicativo, mas como atuação social.” Assim, deve-se levar em consideração a atuação social, as intenções e escolhas realizadas ao falar e o contexto em que o indivíduo está inserido, elegendo o texto como unidade central. Dessa forma, o professor atua em sala de aula mobilizando saberes que se voltam à linguística e às diversas áreas que se interligam para promover avanços no ensino e aprendizagem.

Ao se munir de conhecimentos para amenizar as dificuldades dos alunos, o professor tem a missão de reconhecer que o aluno associa o sistema alfabético ao sistema fonológico de sua língua, construindo o conhecimento por meio de hipóteses que precisam ser corretamente mediadas, visando preencher a lacuna de uma alfabetização que, se deficitária, prejudica o aprendizado em todas as demais disciplinas, como mencionam Ottonelli e Alexius (2015).

Nos anos iniciais, os professores têm a possibilidade de levar os aprendizes a novas hipóteses de conhecimento quanto às relações entre fala e escrita, ao desenvolvimento da consciência fonológica com atividades de rimas, aliterações, segmentação de palavras em

sílabas, fonemas, adicionar palavras, e muitas outras atividades. Os professores podem também considerar atividades lúdicas que conduzam a avanços quanto às normas ortográficas, como leitura constante, trabalhos de exposição oral, jogos de ortografia e dinâmicas com as grafias de natureza arbitrária.

Portanto, investir na formação linguística do professor alfabetizador é fundamental para transformar o processo de ensino e aprendizagem. Ao munir-se de conhecimento, pode oferecer um ambiente onde a diversidade da língua é valorizada e a relação fala-escrita é explorada de forma reflexiva. O professor não só promove o desenvolvimento da consciência fonológica e ortográfica, mas também conduz os aprendizes a avançar em novas hipóteses de conhecimento, tornando-se mais autônomos, críticos e engajados. Nesse sentido, os estudos voltados para os processos fonológicos identificados na escrita dos aprendizes são uma possibilidade de proporcionar conhecimento aos professores.

Ressaltamos a importância de que, no momento de leitura em sala de aula, seja de letras, sílabas, palavras e de texto, o professor enfatize a relação entre fonema e grafema pela sonorização para que o aluno perceba e compreenda os sons que cada letra do alfabeto representa. Ao se tratar de turmas de alfabetização, esse trabalho deve fazer parte da rotina da sala de aula. Então, cabe ao professor assegurar ao aluno o uso da linguagem como um trabalho histórico, social e cultural por meio do qual o indivíduo constrói sentidos, expressa identidades e participa ativamente das práticas sociais que o cercam. Nessa perspectiva, a linguagem deixa de ser compreendida apenas como um instrumento técnico de comunicação e passa a ser reconhecida como espaço de interação, de produção de significados e de exercício da cidadania.

Assim, o ensino da língua deve favorecer situações que promovam a reflexão crítica, o diálogo e o respeito à diversidade de discursos e contribuir para a formação de sujeitos autônomos, conscientes e capazes de atuar de forma significativa na sociedade.

4 OS PROCESSOS FONOLÓGICOS NO CONTEXTO ESCOLAR

Cada comunidade de fala apresenta suas características próprias. Consequentemente, a variação linguística faz parte das características das línguas e demonstra o quanto as línguas se transformam, o que denota um caráter heterogêneo, como menciona Mollica (2003). Esse fato reflete-se no âmbito escolar, uma vez que a fala pode refletir na escrita dos alunos, sobretudo no processo de alfabetização.

O processo de aquisição da leitura e escrita é um momento de construção da linguagem. O período da alfabetização exige o domínio de complexas habilidades que envolvem

conhecimentos, por exemplo, a memória fonológica, vocabulário, sequenciamento e consciência fonológica. Portanto, as inadequações da escrita são comuns e fazem parte do processo de aprendizagem. Visto que a escrita alfabética é baseada nas relações entre sons, para que a criança aprenda, é necessário apropriar-se desse sistema alfabético no decorrer do processo de alfabetização. Nesse sentido, Silva e Pacheco (2015, p. 1693) salientam que “o fato de o aluno escrever formas divergentes daquelas adotadas pela ortografia padrão, que a escola ensina e que se convencionou, tem sido uma grande preocupação de professores alfabetizadores.”

As mudanças nas línguas acontecem por meio de transformações gradativas e espontâneas. Nos processos fonológicos, podemos observar as mudanças linguísticas que formaram uma língua. Cagliari (2002, p. 99) descreve os processos fonológicos como “[...] alterações sonoras que ocorrem nas formas básicas dos morfemas, ao se realizarem foneticamente”. Para Othero (2005, p. 3), os processos fonológicos “servem, então, para facilitar a produção de sons, ou grupos de sons, pelas crianças.” Assim, nos processos fonológicos pode-se afirmar que o falante substitui uma realização com propriedade difícil por uma com propriedade fácil. Ao considerar o contexto escolar, a criança muitas vezes vai transpor sua forma de falar para a escrita, decorrendo os desvios. Bortoni-Ricardo (2006) ao tratar dos erros de ortografia, propõe que

[...] mesmo que seja feita uma distinção funcional entre erros de ortografia que resultam da interferência de traços da oralidade e erros que se explicam porque a escrita é regida por um sistema de convenções cujo o aprendizado é lento e depende da familiaridade que cada leitor vai adquirindo com ela, em diversos suportes: livros e textos impressos em geral, áudios-visuais, internet e outros usos do computador, *outdoors* e quaisquer objetos portadores de textos. (Bortoni-Ricardo, 2006, p. 267)

Dessa maneira, o professor conduz o aprendiz a reflexão da língua materna nas modalidades oral e escrita. Ao observar a escrita de alunos de um 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal na região Noroeste do Paraná, verificamos os seguintes fenômenos presentes nas escritas dos aprendizes: desnazalização, alçamento vocálico, róticos e ditongação. Além desses fenômenos também é apresentado um quadro com exemplos de palavras com violação na convenção ortográfica como serão apresentados posteriormente.

As palavras foram coletadas por meio de diversas atividades realizadas em sala de aula. Ao observar a frequência desses fenômenos, consideramos relevante a descrição desses para que haja reflexão por parte dos professores e, a partir dessa compreensão, os professores poderão elaborar estratégias de ensino que estejam alinhadas a esses fenômenos, permitindo

mitigar as dificuldades ortográficas e conduzindo os aprendizes a avançar quanto ao desenvolvimento da competência escrita.

Quadro 1. Processos fonológicos encontrados nas produções textuais analisadas

Grafia não convencional - Escrita dos alunos	Grafia convencional	Processo ou fenômeno fonológico
Briquedo	Brinquedo	Desnasalização
Buneca	Boneca	Alçamento vocálico por harmonia vocálica
Carinhos	Carrinhos	Representação das fricativas velares entre vogais (róticos).
Zomeis	Homens	Ditongação ao fim da palavra

Fonte: autores

Para realizar a análise dos fenômenos a seguir, consideramos as palavras correspondentes a cada processo fonológico com base em teóricos que se debruçam sobre esses estudos. Na palavra *briquedo* (brinquedo) ocorre supressão de um fonema no meio da palavra; houve então a supressão do /n/ levando ao fenômeno da desnasalização em que “a vogal nasal torna-se oral devido à assimilação da vogal oral” (Cardoso, 2009, p. 47).

A palavra *buneca* (boneca) apresenta o processo fonológico da harmonia vocálica em que “um ou mais traços de uma vogal se propagam para outros segmentos vocálicos em um domínio”, como uma palavra (Silva, 2021, p. 131). Nos termos de Bisol (2015, p.189), “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.” Dentro de uma palavra, a adjacência entre vogais médias /e/, /o/ e vogais altas /i/, /u/ ativa o processo de harmonia vocálica. Como resultado, a vogal que ocupa a posição pretônica e adota os traços de altura pertencentes à vogal desencadeadora do processo.

A palavra *carinho* (carrinho) ocorre o que se denomina de róticos, que são as líquidas não laterais que “classe de segmentos consonantais com características articulatórias heterogêneas e que se relacionam fonologicamente entre si” (Silva, 2021, p.197) e que se manifestam como nos sons de r-fraco e R-forte. Para Miranda (2006), o que ocorre é um vazamento linguístico que se realiza quando o conhecimento linguístico da criança, expresso pela sua oralidade, interfere na escrita, como no exemplo demonstrado acima, levando ao desvio de grafia.

A palavra *zomeis*(homens), além da troca de *h* por *z* que se considera um erro ortográfico. Quer se destacar há a ocorrência da ditongação em final de palavra. O fenômeno da ditongação consoante, segundo Silva (2021, p. 93), é o “fenômeno fonológico de inserção

de um glide após uma vogal ou transformação de um monotongo em um ditongo.” Há maior ocorrência desse fenômeno em vogais tônicas na final de palavras.

Além do conhecimento linguístico, há também o conhecimento ortográfico. Oliveira (2005, p. 42) declara que há aspectos da ortografia do português que estão ligados ao plano do conteúdo (sem apoio da pauta sonora); como exemplo, tem-se *s/se*, *semana/cela*, em que a pauta sonora não auxilia, a exemplo de *cela/sela*, em que a relação é arbitrária entre sons e grafemas. Há aspectos da ortografia do português que estão ligados ao plano gramatical em que “falamos por unidade de acento (falamos por palavras fonológicas), mas escrevemos por unidades de sentido (quando escrevemos fazemos por palavras morfológicas)” (Oliveira, 2005, p. 43). Para Miranda (2020, p. 18) “a categoria ortográfica refere-se aos erros que são motivados por complexidades que emanam do próprio sistema”. Dessa maneira, apresentam-se abaixo algumas dessas violações encontradas na escrita de alunos de um segundo ano.

Quadro 2 – Violações nas convenções ortográficas encontradas na escrita dos alunos

Grafia não convencional - Escrita dos alunos	Grafia convencional	Tipo de violação na convenção ortográfica
Brincamdo	Brincando	Representação da nasalização no interior da palavra.
Omeme	Homem	Relação arbitrária
Quiansas	Criança	Representação das oclusivas velares - Representação da oclusiva velar surda (cri por qui) e omissão da vibrante e troca da intervocálica diante de vogal (s/ç)
Léva	Leva	Inadequação no uso do acento gráfico
Prezente	Presente	Representação das sibilantes – Representação da fricativa dental no interior da palavra.
Copodeagra	Copo de água	Hipossegmentação
Danum	Dando um	Hipossegmentação
Estatomão	Estão tomando água	Hipossegmentação seguida de nasalização e síncope - degeminação
One gosio	O negócio	Hipersegmentação
Pre – Zeti	Presente	Hipersegmentação

Fonte: autores

Embora a palavra *brincamdo* (brincando) expresse o fenômeno da nasalização. No contexto de escrita apresentado na coleta, podemos considerar que o aprendiz teve dúvidas ortográficas, pois escolheu grafar o /m/ no lugar de /n/, sendo que anteriormente grafou seguindo a regra correspondente a /n/ antes de outra consoante que não /p/ e /b/.

A palavra *omem* (homem) é um caso considerado por Lemle (2009, p. 16) como “o mais difícil para a aprendizagem da língua escrita”. Aqui, não há qualquer princípio fônico que possa guiar quem escreve na opção entre as letras concorrentes.” Para outros autores, como Veloso (2005) e Miranda (2020), esse tipo de violação é apresentado como um desvio devido à relação arbitrária, pois o h tem apresentado um aspecto etimológico, nesse sentido, é importante a

memorização dessas palavras, como citam Veloso (2005) e Faraco (2022). Miranda (2020), classifica esse tipo de desvio como uma regra arbitrária

As grafias regidas por regras arbitrárias envolvem, além dos casos de concorrência entre grafemas para o registro das fricativas coronais, aquelas referentes às fricativas palato-alveolares com a competição entre <j> e <g> antes de vogais coronais ([-posterior]), <e> e <i>, ou ainda o uso do <h> em início de palavra (Miranda, 2020, p. 20).

A palavra *Quiansas* (crianças) pode ser classificada como correspondências múltiplas entre sons e letras, como cita Lemle (2009). Faraco (2022) a denomina como uma relação cruzada, uma vez que “as unidades gráficas têm outros valores no sistema”, o que leva o aprendiz a ter dúvidas na escrita.

A palavra *Prezente* (presente) também é um caso de correspondências múltiplas, mas entre letra e som, consoante Lemle (2009). É relevante compreender que as regularidades contextuais operam sob uma lógica gramatical explícita e a apropriação dessas normas vai acontecer à medida que o professor sistematizar o ensino-aprendizagem.

A palavra *léva* (leva) apresenta inadequação no acento gráfico; observamos que o aprendiz se pautou na prosódia, pois ao acentuar o /e/ demonstra já ter desenvolvido a consciência fonológica sobre a tonicidade e a percepção quanto ao timbre da vogal /e/, mesmo que ainda não tenha sistematizado as regras ortográficas que dispensam a acentuação gráfica em paroxítonas terminadas em /a/.

Nas palavras *copodeagra* (copo de água), *danum* (dando um) e *estatomãno* (estão tomando) tem-se o fenômeno denominado hipossegmentação. Para Quadrio (2016, p. 666), “a hipossegmentação consiste em um processo fonológico refletido na escrita quando palavras são escritas sem se considerar o espaço em branco que as separa.” Abaurre (1991) destaca as questões que se referem à prosódia na escrita inicial, como os pés métricos e grupos tonais para decidir onde inserir os espaços em branco, além das relações semânticas e da gramática padrão, com representações sintáticas em que se juntam preposições a substantivos e verbos, pronomes e outros, denominados clíticos. No caso das palavras acima, percebe-se a hipossegmentação considerando as representações sintáticas, como menciona Abaurre (1991), além do fato de os aprendizes registrarem na escrita a forma como falam ao considerar as unidades prosódicas.

Nas palavras *One gosio* (o negócio) e *Pre – Zeti* (presente) é denominada hipersegmentação. Tenani (2013), ao tratar da hipersegmentação, menciona que, após a correção que decorria da hipersegmentação, os aprendizes podem passar a separar demais as

palavras com o “registro de aplicação de uma regra de ortografia em uma palavra em que não é pertinente, como “com versa” (“conversa”)” (Tenani, 2013, p. 307).

Ao considerar que, no caso das regras arbitrárias, o apoio na oralidade não é suficiente para resolver as dúvidas ortográficas, torna-se necessária a memorização por parte dos aprendizes. Nesse contexto, cabe ao professor planejar e propor atividades pedagógicas que favoreçam a fixação dessas normas, por meio de práticas sistemáticas, significativas e contextualizadas. Dessa forma, o trabalho em sala de aula deve ir além da simples exposição das regras, promovendo situações de uso que auxiliem os alunos a compreender, reconhecer e internalizar as convenções ortográficas, contribuindo para o desenvolvimento de uma escrita mais segura e consciente.

Diante do exposto, reitera-se a relevância dos estudos voltados para os fenômenos linguísticos, indispensáveis à prática docente, uma vez que possibilitam ao professor distinguir os desvios motivados pela pauta sonora daqueles decorrentes das complexidades ortográficas. A partir dessa compreensão teórica, o docente pode planejar atividades direcionadas que promovam a reflexão metalinguística, superando a correção mecânica e descontextualizada. Nesse sentido, estratégias como jogos educativos e propostas didáticas voltadas à fixação das regras arbitrárias contribuem para o domínio da escrita convencional, resignificando o erro como uma oportunidade efetiva de aprendizagem e de desenvolvimento linguístico.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao refletirmos sobre a complexidade do processo de apropriação da escrita, na perspectiva dos processos fonológicos e das convenções ortográficas, que se manifestam nas produções textuais de alunos de um 2º ano de uma escola municipal do Ensino Fundamental na região Noroeste do Paraná, podemos analisar e classificar os fenômenos linguísticos presentes na escrita desses aprendizes. Esses desvios são tratados à luz da fonética, da fonologia e da sociolinguística educacional, para promover o conhecimento dos professores e melhorias no processo de ensino-aprendizagem.

Os resultados obtidos evidenciaram uma forte incidência de marcas da oralidade na escrita, confirmando a hipótese inicial de que a criança, em fase de alfabetização, recorre ao seu conhecimento fonológico implícito para grafar as palavras. Os fenômenos apresentados demonstram que o aluno não erra aleatoriamente, mas sim transcreve a sua pauta sonora. Paralelamente, ao apresentar os desvios decorrentes de regras arbitrárias e de múltiplas

correspondências do sistema ortográfico, evidencia-se a necessidade de intervenções pedagógicas distintas para cada natureza de desvio.

Dessa forma, a pesquisa contribui significativamente para o campo da educação ao desconstruir a visão do erro como fracasso. O presente estudo oferece aos professores um arcabouço teórico para conduzir suas práticas em sala de aula e um processo de ensino e aprendizagem reflexivo, combatendo o preconceito linguístico em sala de aula. Compreendemos que, ao diferenciar um desvio motivado por variação linguística de uma dificuldade ortográfica normativa, o professor sistematiza sua mediação, transformando a correção mecânica em reflexão metalinguística.

Por fim, conclui-se que o conhecimento gerado por esta análise, reafirma a importância da formação linguística do professor alfabetizador. Entender a língua como um sistema vivo e heterogêneo para uma alfabetização efetiva. Pois, é por meio de um olhar atento às hipóteses de escrita da criança e de um ensino sistematizado e contextualizado que será possível conduzir os aprendizes do uso espontâneo da fala ao domínio competente da norma escrita, de forma consciente, evitando o preconceito linguístico.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. B. M. A relevância dos critérios prosódicos e semânticos na elaboração de hipóteses sobre a segmentação na escrita inicial. **ABRALIN**, n.11, p. 203-217, jun. 1991.

BAGNO, M. Variação linguística. In: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. **Glossário Ceale**. ISBN: 978-85-8007-079-8. Disponível em: <https://ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/variacao-linguistica>. Acesso em: 19 nov. 2025.

BISOL, L. Fonética e fonologia na alfabetização. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 9, n. 2, p. 32-39, 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/fale/article/view/19361>. Acesso em: 02 abr. 2024.

BISOL, L. A harmonização vocálica como indício de uma mudança histórica. **DELTA**, v. 31 n. 1, Jan-Apr 2015. Disponível em <https://doi.org/10.1590/0102-445003866807305352>. Acesso em: 18 jul. 2026.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna**: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BUDKE, A. B; BUSSE, S.. Reflexões sobre a aquisição de escrita em contextos multilíngues: uma abordagem sobre as segmentações não convencionais. **Web-Revista Sociodialeto – Nupesdd / Lalimu**, v. 9, n.25, jul.2018. Disponível em:

<https://periodicosonline.uems.br/sociodiaeto/article/view/7810/5666>. Acesso em 19 de nov. de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

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

CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando com bá-bé-bi-bó-bu**. 1. ed. 10. impressão. São Paulo: Scipione, 2008.

DIAS, P. M. C. R. **Contribuições da sociolinguística educacional para materiais de formação continuada de professores de língua portuguesa**. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade de Brasília, Brasília, 2011. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/9336>. Acesso em: 19 nov. 2025.

FARACO, C. A. **Linguística histórica**: uma introdução ao estudo da história das línguas. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

FARACO, Carlos Alberto. **Escrita e Alfabetização**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2022.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GUIMARÃES, D. M. L. O. Conhecimento linguístico. In: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. **Glossário Ceale**. ISBN: 978-85-8007-079-8. Disponível em: <https://ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/conhecimento-linguistico>. Acesso em: 16 abr. 2025.

HODGES, L. D.; NOBRE, A. P. Processos cognitivos, metacognitivos e metalinguísticos na aquisição da leitura e escrita. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 15, n. 3, p. 07-21, set./dez., 2012. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/25490/pdf_34. Acesso em: 12, dez. 2025.

KLEIN, M. V. M. A importância da linguística na formação do professor alfabetizador. **FEATI**. Paraná, 2006. Disponível em: https://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20170601130120.pdf. Acesso em: 19 nov. 2025.

KLEIMAN, A. Introdução: o que é letramento? modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. 2. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. 17. ed. São Paulo: Ática, 2009.

MIRANDA, A. R. M. Aspectos da escrita espontânea e da sua relação com o conhecimento fonológico. In: **7º ENAL - Encontro Nacional Sobre Aquisição da Linguagem**: Simpósio: Revisitando aspectos da aquisição da escrita: considerações linguísticas. Rio Grande do Sul:

PUCRS, 2006. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/geale/files/2010/11/Aspectos-da-escrita-espont%C3%A2nea-e-da-sua-rela%C3%A7%C3%A3o-com-o-conhecimento-fonol%C3%B3gico.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2025.

MIRANDA, A. R. M. Artigo - um estudo sobre a natureza dos erros (orto)gráficos produzidos por crianças dos anos iniciais. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. Dossiê Alfabetização e Letramento, v.36, e221615-2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698221615>. Acesso em: 15 fev. 2025.

MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. (Org.) **Introdução à Sociolinguística**: o tratamento da variação. São Paulo: Contexto, 2003.

MORAIS, A. G. **Ortografia**: ensinar e aprender. São Paulo: Ática, 2010.

MOUSINHO, R. SCHMID, E. PEREIRA, J. LYRA, L. MENDES, L. NÓBREGA, V. Aquisição e desenvolvimento da linguagem: dificuldades que podem surgir neste percurso. **Rev. Psicopedagogia**. São Paulo, v. 25, n. 78, 2008. p. 297-306. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862008000300012&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 16 ago. 2025.

OTHERO, G. Á. Processos fonológicos na aquisição da linguagem pela criança. **ReVEL – Revista Virtual de Estudos da Linguagem**, 3(5), 1-13, 2005. Disponível em: https://revel.inf.br/files/artigos/revel_5_processos_fonologicos.pdf. Acesso em: 04 ago. 2025.

OTTONELLI, R. A. V.; ALEXIUS, S. C. A importância da fonética e da fonologia na formação do professor da alfabetização e das demais fases escolares. **Pleíade**, v. 9, n. 18, p. 98-104, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://pleiade.uniamerica.br/index.php/pleiade/article/download/296/456/1329>. Acesso em: 13 maio 2024.

QUADRIO, A. C. O caminho da hipossegmentação na escrita. **Revista Philologus**, Ano 22, nº 64 Supl.: Anais do VIII SINEFIL. Rio de Janeiro: CiFEFiL, jan./abr.2016. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/rph/ANO22/64supl/047.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2025.

SARGIANI, R. **Alfabetização baseada em evidências**: da ciência à sala de aula. Porto Alegre: Penso, 2022.

SEARA, Izabel Christine; NUNES, Vanessa Gonzaga; LAZZAROTTO-VOLCÃO, Cristiane. **Para conhecer a fonética e fonologia do português brasileiro**. 2. ed. 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2022.

SILVA, L. P. da. PACHECO, V. Os processos fonológicos subjacentes às formas divergentes de escrita em textos de alunos na fase de alfabetização. **Revista Philologus**, Ano 21, Nº 63 – Supl.: Anais da X CNLF. Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez.2015. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/rph/ANO21/63supl/0121.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2025.

SILVA, T. C. **Dicionário de fonética e fonologia**. Contexto, 2021.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

SOARES, M. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. 1. ed. 3. reimpr. São Paulo: Contexto, 2021.

SOARES, M. Letramento: um tema em três gêneros. 3. ed. 8 reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

TFOUNI, L. V; PEREIRA, A. C; ASSOLINI, F. E. P. Letramento e alfabetização e o cotidiano: vozes dispersas, caminhos alternativos. **Unisinos**. Vol. 16, n. 1, p. 16-24, jan/abr 2018. Disponível em: doi: 10.4013/cld.2018.161.02. Acesso em: 18 nov. 2025.

VELOSO, J. A língua na escrita e a escrita da língua. Algumas considerações gerais sobre transparência e opacidade fonêmicas na escrita do português e outras questões. **Da investigação às práticas - estudos de natureza educacional**. Vol. VI nº 1, 2005. Disponível em: http://www.eselx.ipl.pt/sites/default/files/media/2016/5_a_lingua_na_escrita.pdf. Acesso em: 01 dez. 2025.

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