

Alterações ortográficas em escolares dos anos finais do ensino fundamental: uma categorização centrada em aspectos fonológicos

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo geral apresentar um diagnóstico de alterações ortográficas produzidas por alunos dos anos finais do ensino fundamental. Os objetivos específicos são categorizar as alterações ortográficas a partir de uma análise centrada em aspectos fonológicos; e observar quais alterações são mais frequentes nos anos finais do ensino fundamental. Para tal, são analisadas produções textuais escritas de alunos do 7º ao 9º ano de uma escola pública municipal de Bagé (RS). Para a elaboração da produção textual, os participantes da pesquisa, em um primeiro momento, leram um conto de terror e, em um segundo momento, recriaram o conto por escrito, alterando seu final. Foram identificadas as seguintes categorias de alterações ortográficas: múltiplas representações do fonema /s/; hipercorreção; omissão de coda; omissão de núcleo e coda; representação de falsos ditongos; múltiplas representações do fonema //j/; e etimologia. Os resultados mostram que a alteração ortográfica mais frequente envolveu as múltiplas representações do fonema /s/, embora, dentro desta categoria, a maioria das alterações que foram encontradas não possa ser justificada pela arbitrariedade do sistema alfabético. Tais resultados evidenciam a importância da formação em fonética e fonologia para os professores da Educação Básica, a fim de que possam, a partir de um diagnóstico bem realizado, propor uma intervenção adequada que auxilie os alunos no seu processo de aprendizado da ortografia. Embora tenhamos consciência de que a escrita não se resume à ortografia, não podemos negar que ela é um de seus elementos constitutivos que merece a devida atenção no contexto escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Ortografia. Fonologia. Anos finais do ensino fundamental.

Pâmela Oliveira de Castro
pmela.oliveiradecastro@gmail.com
Universidade Federal do Pampa, Bagé,
Rio Grande do Sul, Brasil.

Táise Simioni
taisesimioni@gmail.com
Universidade Federal do Pampa, Bagé,
Rio Grande do Sul, Brasil.

INTRODUÇÃO

O trabalho com a ortografia nas escolas muitas vezes é tratado somente a partir de uma perspectiva de correção da escrita dos alunos, sem reflexão e sem um maior aprofundamento em relação à natureza da ortografia. Segundo Moraes (2003), mesmo a ortografia sendo uma convenção social, um tipo de domínio normativo, aprender a escrever ortograficamente não é um processo somente de memorização ou de decorar imagens de palavras corretas, mas sim um processo reflexivo, em que o aluno pode apresentar alterações em suas produções escritas, por estar construindo suas representações internas sobre esta modalidade da língua.

Defendemos, neste trabalho, que uma proposta de intervenção de caráter reflexivo quanto a questões ortográficas deve ter como primeira etapa um diagnóstico que seja planejado, aplicado e analisado com base no que nos revela a ciência linguística sobre a natureza da ortografia. Assim, a partir da proposta de categorização das alterações ortográficas de Tessari (2002), que se centra na natureza fonológica da ortografia do português, este trabalho tem como objetivo geral apresentar um diagnóstico de alterações ortográficas produzidas por alunos dos anos finais do ensino fundamental. Os objetivos específicos são categorizar as alterações ortográficas a partir de uma análise centrada em aspectos fonológicos; e observar quais alterações são mais frequentes nos anos finais do ensino fundamental.

A pesquisa foi desenvolvida com alunos do 7º ao 9º ano de uma escola pública municipal de Bagé (RS). A partir de uma produção textual escrita, foram identificadas e categorizadas as alterações ortográficas produzidas. Vários estudos (FERNANDES, 2016; FREITAS, 2016; CESAR, 2017; LOPES, 2018; SOUZA, 2018) já mostraram que as alterações ortográficas podem permanecer na escrita de alunos dos anos finais do ensino fundamental. Tal situação mostra a necessidade de estudos nesta etapa escolar, embora haja uma crença de que a ortografia é matéria de relevância apenas nos anos iniciais da Educação Básica.

Na próxima seção, é explicitada a fundamentação teórica deste trabalho, que discorre, brevemente, sobre a história da escrita e sobre seu processo de ensino-aprendizagem e explicita a proposta de categorização das alterações ortográficas de Tessari (2002). A segunda seção se dedica a descrever os procedimentos metodológicos adotados, enquanto a terceira seção apresenta e discute os resultados encontrados. Por fim, a quarta seção traz as considerações finais.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A primeira subseção da fundamentação teórica fornece algumas informações gerais sobre a história da escrita na humanidade, de maneira mais geral, e sobre a natureza da escrita alfabética, de maneira mais específica. Além disso, discute o processo de ensino-aprendizagem da escrita e mostra o papel das alterações ortográficas neste processo. Já a segunda subseção tem por finalidade apresentar a proposta de categorização das alterações ortográficas de Tessari (2002), a partir da qual foi feito o diagnóstico apresentado no presente trabalho.

1.1. A ESCRITA: HISTÓRIA E PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

A escrita na humanidade pode ser considerada recente comparando-a com a oralidade. Ela surgiu na Suméria por volta de 3100 a.C., conforme Cagliari (1999), em uma região chamada Mesopotâmia. Cagliari afirma que essa modalidade da língua também pode ter surgido em outros locais e em outras datas:

Os estudiosos acham que, fora da Suméria, a ideia de escrever tinha surgido de forma independente apenas na China, por volta de 1300 a. C. e entre os Maias da América Central, cuja história se conhece pouco e cuja escrita, em grande parte, ainda não foi decifrada. Talvez a escrita tenha surgido sem influência externa também no Egito, por volta de 3000 a. C. Todos os demais sistemas de escrita conhecidos são, certamente, derivados destes quatro, sobretudo do sistema sumério. (CAGLIARI, 1999, p. 164)

De acordo com Faraco (2012), a escrita surgiu em função do desenvolvimento da sociedade, quando as atividades produtivas, comerciais e econômicas passaram a necessitar de um sistema de registro. A escrita, segundo Faraco (2012), começou por desenhos, os pictogramas, que mostravam uma forma figurativa da vida humana:

Os signos dos sistemas de base logográfica foram, de início, verdadeiros pictogramas, ou seja, tinham semelhança com o objeto representado. Com o passar do tempo, os pictogramas foram perdendo esse caráter figurativo e se transformaram em logogramas, signos abstratos que passaram a evocar a palavra em si sem a mediação da imagem do objeto, o que garantiu amplitude e funcionalidade ao ato de escrever, já que nem todas as palavras fazem referência a objetos visíveis e figuráveis. (FARACO, 2012, p. 54)

Depois dos logogramas, conforme Faraco (2012), surge a escrita silábica, em que os signos representavam sílabas. Tal forma de escrita está presente na ilha de Chipre nos séculos V e IV a. C. Ao longo do tempo, aparece outro sistema de escrita, o alfabético, que é o adotado na escrita do português.

Como explica Cagliari (2009), a escrita alfabética é aquela que utiliza letras para representar a escrita: “Estas tiveram sua origem nos ideogramas, mas perderam o valor ideográfico, assumindo uma nova função de escrita: a representação puramente fonográfica” (CAGLIARI, 2009, p. 94). Faraco (2012, p. 60) reitera que

O princípio da escrita alfabética já é visível na escrita ugarítica. Os escribas de Ugarit, importante centro urbano portuário na costa do Mediterrâneo Oriental (onde hoje está o litoral da Síria), adaptaram, por volta do século XV a. C., os signos da escrita cuneiforme dos sumérios para representar não palavras ou sílabas mas basicamente consoantes.

Quase ao mesmo tempo, os fenícios desenvolveram também uma escrita alfabética basicamente e cujos signos (as letras) serviram de fundamento para o alfabeto hebraico e também para o alfabeto grego e, por meio deste, para o alfabeto latino – o mais amplamente usado no mundo moderno.

Cagliari (2009) relata que, neste sistema de escrita, cada letra representaria, em princípio, um segmento fonético, como, por exemplo, na palavra “faca”, em que, com relação à primeira consoante, há um som representado apenas por uma

letra e uma letra que representa apenas um som. Para Cagliari (2009), a relação entre as letras e os sons da fala, contudo, é sempre complicada, pois a escrita não pode ser considerada um espelho da fala. Com relação a isso, Kato (1995) revela que nossa escrita alfabética tem motivação fonêmica, fonética e diacrônica. Quanto à motivação fonêmica, a autora nos mostra que, na palavra “casa”, por exemplo, existe uma letra “a” que se repete e representa realizações alofônicas diferentes, pois a primeira vogal se pronuncia como [a], e a segunda, como [ə]. Tais sons não são distintivos, ou seja, são realizações de um mesmo fonema. Assim, a letra “a” está representando o fonema /a/ nas suas duas ocorrências, não os sons [a] e [ə] (o que implicaria o uso de letras distintas na primeira e na segunda sílaba da palavra “casa”). Tessari (2002, p. 19) revela que,

Tendo em vista que a fonética focaliza os sons produzidos e a fonologia detém-se nos fonemas, pode concluir-se que os usuários empregam e percebem os sons com base na fonologia, pois o fazem a partir da função que os sons desempenham na língua; com esse fundamento pode-se entender por que a escrita alfabética é baseada na fonologia.

Conforme Kato (1995), a ortografia pode também ter motivação fonética. No caso das nasais em final de sílaba, escrevemos, por exemplo, “canto” com “n” e “campo” com “m”. Em português, a realização das nasais em final de sílaba é contextualmente determinada (em geral, pelo ponto de articulação da consoante seguinte). Nesse caso, a representação ortográfica registra essa diferença fonética. Não há aqui distintividade fonológica.

Ainda de acordo com Kato (1995), nossa escrita também pode ser motivada diacronicamente, ou seja, a representação ortográfica pode revelar aspectos históricos da língua. Dessa forma, a palavra “homem”, por exemplo, tem a letra “h”, que não representa nenhum fonema, porque se originou a partir do latim, língua na qual esta palavra também era iniciada pela letra “h”.

A escrita possibilita maior interação entre os sujeitos e uma maior disseminação de produções que antes se manifestavam apenas na oralidade, como as literárias, por exemplo. Ela está presente, portanto, em muitos momentos do dia a dia dos seres humanos. A criança, nesse sentido, antes de entrar na escola, já tem contato prévio com a escrita, mas o aprendizado sistemático da linguagem escrita a maioria das crianças só encontrará na escola por meio da alfabetização (PICCOLI, 2010).

Como explicam Capovilla *et al.* (2004), a partir de um modelo proposto por Frith (1985), a criança passa por três estágios no processo de apropriação da linguagem escrita: o logográfico, o alfabético e o ortográfico. No estágio logográfico, o texto escrito é tratado pela criança como um desenho; não há uma compreensão sobre a relação entre as letras e os fonemas. A escrita “se resume a uma produção visual global, sendo que a escolha e a ordenação das letras ainda não estão sob controle dos sons da fala” (CAPOVILLA *et al.*, 2004, p. 191). No estágio alfabético, são fortalecidas as relações entre o texto escrito e a fala. Na escrita, passa, então, a acontecer a conversão dos sons da fala em grafemas. Já no estágio ortográfico, “a criança aprende que há palavras que envolvem irregularidade nas relações entre os grafemas e os fonemas, com o desenvolvimento da estratégia lexical” (CAPOVILLA *et al.*, 2004, p. 191). Nesse

momento, ela aprende que é necessário memorizar as palavras com tais irregularidades.

Para Zorzi (1998), durante o processo de aquisição da escrita, o “erro” que é produzido na escrita das crianças deve ser encarado como um meio de interação, em que a criança age sobre a escrita com a intenção de aprender essa nova modalidade. Assim, esses “erros” devem ser vistos pelo professor não como algo negativo, mas como ponto de partida para auxiliar os estudantes na aprendizagem. Nesse mesmo sentido, Cagliari (2009) revela que os “erros” produzidos na escrita dos alunos podem ser de grande respaldo para o professor; é a partir deles que o professor deve iniciar o ensino da ortografia. Cagliari (2009, p. 161) entende que

As crianças em geral, mesmo em meio ao barulho, conseguem pensar profunda e rapidamente, porém nem sempre tomam as decisões que a professora espera. Deixar as crianças pensarem é fundamental: o erro é corrigido com o tempo, mas o processo educativo permanece. [...] “erros” revelam hipóteses sobre possíveis usos dos sistemas de escrita.

Como mencionamos, as alterações ortográficas devem ser vistas como parte do processo de aprendizagem do aluno, sendo necessário que o professor compreenda sua natureza para que ele ajude seus alunos a refletirem sobre elas. O professor tem um papel importante na aprendizagem e deve ensinar seus alunos de forma que possam refletir e se envolver realmente com sua aprendizagem, considerando que as alterações ortográficas produzidas são reveladoras da apropriação de uma nova modalidade de linguagem, a escrita.

A seguir veremos a categorização das alterações ortográficas encontradas no trabalho de Tessari (2002).

1.2. CATEGORIZAÇÃO DAS ALTERAÇÕES ORTOGRÁFICAS

Conforme mostra Kato (1995), a ortografia tem natureza fonético-fonêmico-etimológica. É com base nesse pressuposto que Tessari (2002) propõe uma categorização das alterações ortográficas, que são divididas pela autora em seis categorias: (i) alterações ortográficas em função da atonicidade das vogais, (ii) alterações ortográficas decorrentes de representações múltiplas, (iii) alterações ortográficas decorrentes de relações sequenciais, (iv) alterações ortográficas em função da etimologia, (v) alterações ortográficas decorrentes da hipercorreção e (vi) alterações ortográficas provenientes de segmentação vocabular.

A seguir apresentamos o Quadro 1, que mostra as categorias e as subcategorias das alterações ortográficas propostas por Tessari (2002).

Quadro 1 – Síntese da categorização de alterações ortográficas proposta por Tessari (2002)

CATEGORIAS DE ALTERAÇÕES ORTOGRÁFICAS	SUBCATEGORIAS DE ALTERAÇÕES ORTOGRÁFICAS
1- Alterações ortográficas em função da atonicidade das vogais	a) Elevação vocálica por atonicidade b) Elevação vocálica por harmonia
2- Alterações ortográficas decorrentes de representações múltiplas	a) Representação do mesmo fonema por diversas letras - o fonema /s/

	<ul style="list-style-type: none"> - o fonema /z/ - o fonema /ʃ/ - o fonema /k/ - a sequência [ãw] - o fonema /g/ - o fonema /ʒ/ - a vibrante /r/ <p>b) Representação diferenciada de fonemas conforme o contexto</p> <ul style="list-style-type: none"> - a letra “g” - a letra “c” - a letra “s”
3- Alterações ortográficas decorrentes de relações sequenciais	<p>A – Em função da estrutura silábica</p> <p>a) Substituição de segmentos</p> <ul style="list-style-type: none"> - a fricativa coronal em coda - a líquida lateral em coda - a nasal em coda - a líquida não-lateral em coda <p>b) Omissão de segmentos</p> <ul style="list-style-type: none"> - elemento do ataque - elemento da coda - elemento do núcleo <p>c) Epêntese</p> <p>d) Metátese</p> <p>e) Falsos ditongos</p> <p>B – Em função da representação de fonema sempre por dígrafo</p> <ul style="list-style-type: none"> - as consoantes complexas /ʎ/ e /ɲ/
4- Alterações ortográficas em função da etimologia	
5- Alterações ortográficas decorrentes da hipercorreção	
6- Alterações ortográficas provenientes de segmentação vocabular	

Fonte: Tessari (2002, p. 85).

Logo abaixo veremos mais detalhadamente a categorização proposta por Tessari (2002).

1.2.1. ALTERAÇÕES ORTOGRÁFICAS EM FUNÇÃO DA ATONICIDADE DAS VOGAIS

Dentro da categoria de alterações ortográficas em função da atonicidade das vogais, encontraremos duas subcategorias: a *elevação vocálica por atonicidade* e a *elevação vocálica por harmonia*. Conforme explica Tessari (2002), a *elevação vocálica por atonicidade* pode gerar alteração ortográfica, como é o caso dos fonemas /e/ e /o/. A regra de elevação das vogais médias /e/ e /o/ para [i] e [u], respectivamente, na sílaba átona final, pode levar a uma alteração ortográfica, como, por exemplo, nas palavras “lobo” e “lebre”, que podem ser escritas como “lobu” e “lebrí”, respectivamente. Conforme Vieira (2002), as vogais médias e as vogais altas só contrastam em posição tônica. Já em posições átonas existe um processo de neutralização, que provoca uma redução do sistema vocálico quando comparado ao sistema que se manifesta em posição tônica, na qual há sete fonemas vocálicos: /a/, /ɛ/, /e/, /i/, /ɔ/, /o/, /u/.

Quanto à *elevação vocálica por harmonia*, conforme Tessari (2002), com as vogais médias altas /e/ e /o/, quando estão na posição pretônica, pode ocorrer uma elevação por assimilação. Como exemplos temos as palavras “coruja” – “curuja”, “menino” – “minino”. De acordo com Battisti e Vieira (2005), a harmonia vocálica ocorre quando as vogais médias pretônicas assimilam a altura da vogal alta da sílaba imediatamente seguinte. Ainda para as autoras, esse fenômeno não tem um caráter de neutralização. Trata-se de uma variação que não provoca uma alteração no sistema.

1.2.2. ALTERAÇÕES ORTOGRÁFICAS DECORRENTES DE REPRESENTAÇÕES MÚLTIPLAS

De acordo com Tessari (2002), uma relação biunívoca se estabelece quando um fonema é escrito somente com uma letra, como, por exemplo, o fonema /p/, que é escrito unicamente com a letra “p”. Essa relação estável entre fonema e letra não ocorre em todos os fonemas. Nesse sentido, Tessari revela que uma letra pode representar mais de um fonema, bem como mais de uma letra pode servir para representar um mesmo fonema. As alterações ortográficas decorrentes de representações múltiplas se dividem em *representação do mesmo fonema por diversas letras* e *representação diferenciada de fonemas conforme o contexto*.

A categoria *representação do mesmo fonema por diversas letras*, segundo Tessari (2002), diz respeito aos fonemas que podem ser representados por mais de uma letra. Temos nessa subcategoria o fonema /s/, o fonema /z/, o fonema /ʃ/, o fonema /k/, a sequência /ãw/, o fonema /g/, o fonema /ʒ/ e a vibrante /r/.

Conforme Tessari (2002), o fonema /s/ pode ser representado por dez letras diferentes: “ç”, “s”, “x”, “z”, “c”, “xc”, “sç”, “ss”, “sc” e “xs”, como mostram os exemplos “coração”, “susto”, “expostas”, “raiz”, “acertar”, “exceção”, “cresça”, “passei”, “crescer” e “exsicar”. O fonema /z/, por sua vez, pode ser representado pelas letras “z”, “s” e “x” (“azedo”, “pesado”, “exatidão”). O fonema /ʃ/ pode ser representado graficamente pelas letras “x” e “ch” (“enxuto”, “encher”). O fonema /k/ também pode ser representado por mais de uma letra: pela letra “c”, antes das vogais “a”, “o” e “u” (“casa”, “acordar”, “cultura”), e pelas letras “qu”, antes de “e” e “i” (“queijo”, “quintal”). A letra “k” aparece somente em abreviaturas, símbolos, palavras estrangeiras que ainda não foram aportuguesadas e seus derivados e em nomes de pessoas estrangeiras. Já a sequência /ãw/ pode ser representada por “am” e “ão” (“passaram”, “passarão”). O fonema /g/ pode ser representado pela letra “g”, antes das vogais “a”, “o” e “u” (“galo”, “gola”, “gula”), e pelas letras “gu”, que ocorrem antes de “e” e “i” (“guerra”, “guia”). O fonema /ʒ/ pode ser representado pelas letras “j” e “g”, antes de “e” e “i” (“jeito”, “gente”). Quanto à vibrante /r/¹, o “r” forte, que pode ser encontrado em início de palavra (“rato”), na posição intervocálica (“carro”) e em ataque depois de coda preenchida (“honra”), pode ter duas representações, como mostraram os exemplos.

Com relação à categoria *representação diferenciada de fonemas conforme o contexto*, de acordo com Tessari (2002), esta envolve as letras “g”, “c” e “s”. A letra “g” pode representar os fonemas /ʒ/ e /g/, mas isso depende do contexto em que elas ocorrem. A letra “g” só representará o fonema /ʒ/ quando estiver antes das vogais “e” e “i” (“gelo”, “giro”). Já quando estiver antes das vogais “a”, “o” e “u”, o fonema representado será o /g/ (“gato”, “gota”, “gula”). Já a letra “c” pode

representar o fonema /k/ diante de “a”, “o” e “u” (“cachorro”, “comida”, “cupim”) e o fonema /s/ diante das vogais “i” e “e” (“cimento”, “aceitar”). A letra “s”, por sua vez, pode representar os fonemas /s/ e /z/ conforme o contexto. No ataque no começo da palavra, temos o fonema /s/ (“serpente”, “susto”), já no ataque interno da palavra em um contexto entre vogais, ela representa o fonema /z/ (“presa”, “coisa”).

1.2.3. ALTERAÇÕES ORTOGRÁFICAS DECORRENTES DE RELAÇÕES SEQUENCIAIS

Tessari (2002) menciona que podem ocorrer *alterações em função da posição dos segmentos dentro da sílaba*² ou *em função da representação de um fonema sempre por dígrafo*. Dentro da primeira subcategoria, temos a substituição de segmentos, a omissão de segmentos, a epêntese, a metátese e os falsos ditongos.

A substituição de segmentos se refere à líquida lateral em coda, à fricativa coronal em coda, à nasal em coda e à líquida não lateral em coda.

Quanto à líquida lateral em coda, de acordo com Cristófarro Silva (1999), em posição final de sílaba, o fonema /l/ pode ser vocalizado. Esse fenômeno, segundo o qual uma palavra como “calça” pode ser pronunciada como [ˈkawsə], ocorre em quase todo o território brasileiro, segundo Monaretto, Quednau e da Hora (2005). Tessari (2002) menciona que a vocalização do /l/ em coda pode provocar modificação do significado e da classe gramatical quando é representada graficamente, como revelam os exemplos “mau” e “mal”.

Com relação à fricativa coronal em coda, para Tessari (2002), pode ocorrer dúvida no momento de grafar as palavras “masmorra” e “infelizmente”, por exemplo, pois ambas, quanto ao fonema /s/, têm o mesmo ambiente e a mesma forma fonética, porém sua representação gráfica é diferente. Assim, a autora relata que “essa diferença de representação na escrita é apenas uma convenção ortográfica, estando, na verdade, também ligada à etimologia da palavra” (TESSARI, 2002, p. 67).

No que diz respeito à nasal em coda, como explica Tessari (2002, p. 67), ela pode ser interpretada fonologicamente como “um arquifonema, sem a especificação do ponto de articulação”, que “assimila os traços de ponto de articulação da consoante seguinte”, ou seja, como esclarecem Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão (2017), na nasal pós-vócalica acontece uma perda de contraste entre os fonemas. A realização fonética do arquifonema, como já foi mencionado, será determinada pela qualidade da consoante seguinte. Quanto ao seu registro ortográfico, a letra “n” é utilizada em coda silábica antes de qualquer consoante não bilabial (“canto”), enquanto a letra “m” é empregada somente antes de consoantes bilabiais (“campo”, “bomba”). Conforme Tessari (2002, p. 67),

a assimilação que a nasal em coda sofre não é discriminada pelo ouvido do falante e, por isso, o emprego de um *m* por *n*, ou vice-versa, nessa posição, na forma escrita, não pode ser entendida como problema de transcrição fonética, mas sim de estrutura silábica.

No que se refere à líquida não lateral em coda, Tessari (2002, p. 68) comenta que “a coda é o contexto de maior variação da líquida não-lateral e como duas líquidas são licenciadas para ocupar essa posição no Português, as crianças podem

substituir uma por outra”. Como exemplos, “asfalto” passa a ser escrito como “asfarto”, “inverno” como “invelno”.

Ainda dentro da categoria de alterações em função da estrutura silábica, temos a omissão de segmentos, que pode afetar tanto as posições de ataque, quanto de coda e núcleo silábico, conforme Tessari (2002).

Para Tessari (2002), a criança, no processo de apropriação da escrita, pode apresentar alterações ortográficas no ataque silábico complexo, aquele que é constituído por uma estrutura CCV, de maneira que a segunda consoante deste ataque pode ser omitida, como, por exemplo, a palavra “planta” pode ser escrita como “panta”. Quanto à coda silábica, existem poucos elementos que ocupam essa posição e é muito raro haver aí dois segmentos, ou seja, uma coda complexa. Quando isso ocorre, a criança pode mostrar alterações, como na palavra “perspicácia”, em que ela pode omitir a letra “s”. Com relação ao último tipo de omissão, no português falado pode ocorrer uma omissão do núcleo silábico, ou seja, de uma vogal, o que acontece particularmente em palavras proparoxítonas. Esse fato ocorre como uma regularização para essa palavra se tornar paroxítona. Segundo a autora, isso acontece porque existem poucas palavras proparoxítonas no português brasileiro. Como exemplos temos: “abóbora” – “abobra”, “xícara” – “xicra”.

Passemos agora às três últimas subcategorias de alterações em função da estrutura silábica. Trata-se da epêntese, da metátese e dos falsos ditongos. De acordo com Tessari (2002), a epêntese acontece quando se insere uma consoante ou uma vogal em uma palavra. Esse processo geralmente envolve a estrutura da sílaba. Por exemplo, na palavra “admira”, o aluno pode inserir o “i” depois de “d”, uma vez que [d] não é uma boa coda em português e tampouco forma com [m] um ataque complexo possível.

No que diz respeito à metátese, de acordo com Tessari (2002), tal fenômeno envolve a estrutura da sílaba e o que acontece é uma inversão no ordenamento linear dos segmentos. Esse fato ocorre em ataque complexo e coda silábica. A autora afirma que a metátese acontece mais com consoantes líquidas. Temos como exemplo a palavra “panfleto”, que passa a ser escrita como “planfeto”.

Passando aos falsos ditongos, Tessari (2002) explica que se trata dos ditongos decrescentes que variam com monotongos, como no exemplo “queijo”, que passa a ser escrito como “quejo”. A autora reitera que os falsos ditongos acontecem diante de consoante palatal ou líquida não-lateral³.

Quanto às *alterações decorrentes da representação de fonema sempre por dígrafo* (situação em que duas letras representam um único fonema), de acordo com Hernandorena (1999), no sistema consonantal do português brasileiro, há variação na realização da lateral /l/ e da nasal /ɲ/ em diferentes manifestações dialetais da língua. Como exemplos temos “vermelha”, que fica “verme[j]a”. Para Tessari (2002), no processo de apropriação da escrita, as crianças podem trazer essas alterações na lateral e na nasal. Como exemplos temos “sombriinha”, que fica “sombriina”, e “orelha”, que fica “oreliã”. Segundo a autora, observa-se que a soante lateral palatal tem maior variação, durante o processo de aquisição da escrita, em se comparando com a nasal palatal.

Conforme Tessari (2002), a alteração em função da etimologia ocorre quando há letras que estão presentes em nossa escrita devido a fatores históricos. Como exemplos temos “jeito”, “majestade”, “hoje”, “cerejeira”, que são escritas com a letra “j” para representar /ʒ/ pois essas palavras são de origem latina, já nas palavras “álgebra”, “ginete”, “girafa”, temos a letra “g” pois se trata de palavras de origem árabe.

A autora também menciona que a letra “h” teve origem no latim e se encontra hoje na nossa escrita, como nas palavras “história” e “honra”. Sendo assim, muitos alunos podem apresentar alterações ortográficas em sua escrita em decorrência de a letra “h” não representar um fonema em início de palavra.

1.2.5. ALTERAÇÕES ORTOGRÁFICAS DECORRENTES DA HIPERCORREÇÃO

Conforme Tessari (2002), a hipercorreção acontece quando a criança, no processo de alfabetização, utiliza uma letra que não representa o fonema pretendido em função de uma regra fonológica aprendida, mas que não se aplica a um determinado contexto. Como exemplo temos a palavra “inteiro”, na qual a criança poderá utilizar a letra “e” e escrever “enteiro”, porque irá supor que a esta palavra se aplica a mesma regra segundo a qual o fonema /e/ se eleva antes de consoantes nasais, como em “[i]mprego” e “[i]nvolver”.

1.2.6. ALTERAÇÕES ORTOGRÁFICAS PROVENIENTES DA SEGMENTAÇÃO VOCABULAR

Conforme Tessari (2002), a alteração envolvendo a segmentação vocabular acontece quando ocorre junção de palavras que deveriam ser separadas ou separação de palavras que deveriam estar juntas. A autora apresenta alguns exemplos que são “uma hotelaria”, que passa a ser “umotelaria”, e “embora”, que fica “em bora”.

Essa alteração não foi analisada na produção dos participantes desta pesquisa, uma vez que a segmentação vocabular envolve constituintes prosódicos (NESPOR; VOGEL, 1994) maiores do que a sílaba, o que implicaria uma discussão teórica que extrapola os objetivos deste trabalho.⁴

1.2.7. OUTRAS PROPOSTAS DE CATEGORIZAÇÃO DE ALTERAÇÕES ORTOGRÁFICAS

Existem muitas propostas de categorização para as alterações ortográficas (por exemplo, CARRAHER, 1985; ZORZI, 1998; CAGLIARI, 2009), porém o presente trabalho adota a categorização baseada em Tessari (2002), pois acreditamos que o aluno precisa aprender a ortografia a partir da relação entre a escrita e a fonologia, já que esta relação é parte central do sistema ortográfico alfabético.

Conforme discute Tessari (2002), algumas categorias propostas para classificar as alterações ortográficas são muito genéricas, pois mostram muitos desvios ao mesmo tempo, sem revelar as peculiaridades de cada segmento. Dessa maneira, a autora propõe de forma mais específica cada alteração, mostrando como se desenvolve cada fenômeno sob o olhar da fonologia, da fonética e da

etimologia da língua. Cagliari (2009), por exemplo, trata algumas alterações como transcrição fonética, já Tessari desmembra esses aspectos apresentando a elevação vocálica por atonicidade das vogais e a elevação vocálica por harmonia. Assim, em cada categoria, a autora fundamenta a explicação em termos fonológicos, para que se possa compreender como essas alterações se desenvolvem. O acesso dos professores (em formação inicial ou continuada) a este conhecimento pode contribuir para que o aprendizado do aluno em relação à ortografia se torne mais significativo.

2. METODOLOGIA

O diagnóstico apresentado neste trabalho foi realizado a partir da produção escrita de alunos de uma escola municipal na cidade de Bagé (RS). Participaram da geração dos dados três turmas dos três últimos anos do ensino fundamental, respectivamente do 7º, 8º e 9º anos. Ao total, foram vinte e seis os alunos participantes da pesquisa. Na ocasião em que os dados foram gerados, as turmas, em função da epidemia de COVID-19, estavam divididas para acompanharem as aulas: de forma alternada, metade ficava desenvolvendo as atividades em casa, e outra metade desenvolvia atividades presencialmente na escola. A geração dos dados foi realizada de forma presencial, o que resultou em poucos participantes em cada turma: oito alunos no sétimo ano; nove alunos no oitavo ano; também nove alunos no nono ano. Embora a intenção fosse contemplar os alunos de sexto ano, isso não foi possível porque os responsáveis pelos alunos desta turma não deram consentimento para sua participação na pesquisa, cujo projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Pampa (parecer nº 4.959.562). A idade dos participantes variou de 13 a 18 anos.

Para a realização do diagnóstico, os participantes leram o conto de terror “Marcas de mãos”⁵. Logo após a leitura, os alunos recontaram o conto, através de uma produção escrita, mudando o seu final. Tal atividade foi desenvolvida em horário de aula e teve a duração de duas horas/aula em cada turma. A partir da escrita dos alunos, as alterações ortográficas foram identificadas e categorizadas, e foi possível constatar qual foi a mais frequente. Destacamos que esses dados foram essenciais para a elaboração de uma intervenção que faz parte da dissertação da primeira autora deste artigo, orientada pela segunda autora (CASTRO, 2022).

3. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Ao analisar a produção escrita dos alunos participantes, foram identificadas 22 palavras contendo alterações ortográficas. O Quadro 2 mostra tais palavras e apresenta a categoria em que se enquadram e o ano escolar em que os alunos que as produziram se encontravam.

Quadro 2 – Alterações ortográficas identificadas na escrita dos alunos

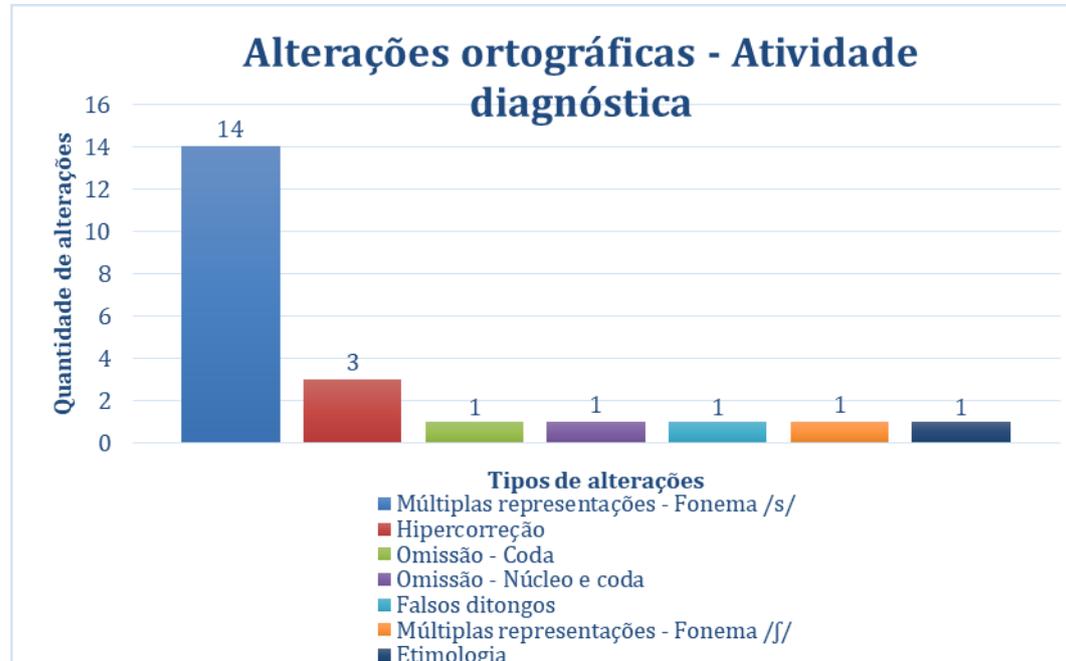
Dado	Escrita Padrão	Categoria	Ano
ancioso	ansioso	Alterações ortográficas decorrentes de representações múltiplas - Fonema /s/	7º
entra	entrar	Alterações ortográficas decorrentes de relações sequenciais - Omissão de segmento na coda	7º
tava	estava	Alterações ortográficas decorrentes de relações sequenciais - Omissão de segmentos em núcleo e coda ⁶	7º
pasaram	passaram	Alterações ortográficas decorrentes de representações múltiplas - Fonema /s/	7º
asustado	assustado	Alterações ortográficas decorrentes de representações múltiplas - Fonema /s/	7º
pasar	passar	Alterações ortográficas decorrentes de representações múltiplas - Fonema /s/	7º
pasado	passado	Alterações ortográficas decorrentes de representações múltiplas - Fonema /s/	7º
posível	possível	Alterações ortográficas decorrentes de representações múltiplas - Fonema /s/	7º
desidiu	decidiu	Alterações ortográficas decorrentes de representações múltiplas - Fonema /s/	8º
persebeu	percebeu	Alterações ortográficas decorrentes de representações múltiplas - Fonema /s/	8º
desidiram	decidiram	Alterações ortográficas decorrentes de representações múltiplas - Fonema /s/	8º
aprocimando	aproximando	Alterações ortográficas decorrentes de representações múltiplas - Fonema /s/	8º
entro	entrou	Alterações ortográficas decorrentes de relações sequenciais - Falsos ditongos	8º
estivese	estivesse	Alterações ortográficas decorrentes de representações múltiplas - Fonema /s/	8º
tuneo	túnel	Alterações ortográficas decorrentes da hipercorreção	8º
enchergram	enxergaram	Alterações ortográficas decorrentes de representações múltiplas - Fonema /j/	8º
centimento	sentimento	Alterações ortográficas decorrentes de representações múltiplas - Fonema /s/	8º
tuneo	túnel	Alterações ortográficas decorrentes da hipercorreção	8º
comesaram	começaram	Alterações ortográficas decorrentes de representações múltiplas - Fonema /s/	9º
asende	acende	Alterações ortográficas decorrentes de representações múltiplas - Fonema /s/	9º
tuneo	túnel	Alterações ortográficas decorrentes da hipercorreção	9º
orrível	horrível	Alterações ortográficas em função da etimologia	9º

Fonte: Adaptado de Castro (2022, p. 48-51).

Como mostra o Gráfico 1, a alteração mais frequente envolveu as múltiplas representações do fonema /s/. Houve 14 ocorrências dessa alteração, enquanto a hipercorreção, a segunda alteração mais frequente, teve apenas três ocorrências,

e as demais alterações (omissão da coda, omissão de núcleo e coda, falsos ditongos, múltiplas representações do fonema /ʃ/) ocorreram apenas uma vez cada.

Gráfico 1 – Categorização das alterações ortográficas



Fonte: Castro (2022, p. 52).

Um olhar mais atento sobre as alterações que envolvem as múltiplas representações do fonema /s/ revela que todas elas ocorrem em contexto de ataque silábico, embora haja diferenças nesses contextos. Das 14 ocorrências, em apenas quatro a alteração se justifica pelo que Lemle (2009) denomina como as partes arbitrárias do sistema: “ancioso”, “persebeu”, “aprocimando” e “centimento”. Segundo a autora, “quando mais de uma letra pode, na mesma posição, representar o mesmo som, a opção pela letra correta em uma palavra é, em termos puramente fonológicos, inteiramente arbitrária” (LEMLE, 2009, p. 31).

Dentre as quatro ocorrências, três estão em ataque interno à palavra: “ancioso”, “persebeu” e “aprocimando”. Com relação às duas primeiras palavras, ambas poderiam ser escritas tanto com “s” quanto com “c”, porque se trata, como mostra Lemle (2009), de situações em que a letra alvo está diante de “i” e “e”, respectivamente, e é precedida por uma consoante. No caso de “aprocimando”, as possibilidades de letras para representar o fonema /s/ se ampliam, uma vez que, nesta palavra, ele se encontra em contexto intervocálico diante de “i”: “ss”, “c”, “sc” e “x”. É claro que, no caso específico de “aproximando”, a grafia é determinada pela forma da palavra da qual é derivada: “próximo”.

No que diz respeito à palavra “centimento”, tal arbitrariedade também está presente, com a diferença de que, neste contexto, a alteração ocorreu em ataque em início de palavra e a vogal seguinte é “e”, situação em que /s/ também poderia ser representado tanto por “s” quanto por “c”. São casos, portanto, em que o escrevente “deverá resignar-se a memorizar a escolha certa da letra, individualmente para cada palavra” (LEMLE, 2009, p. 32).

As outras dez alterações envolvendo o fonema /s/ acontecem em palavras em que há arbitrariedade na representação ortográfica, uma vez que, no contexto intervocálico, diferentes letras podem representadr o fonema /s/, porém a letra escolhida para representar o fonema em questão não é autorizada pelo sistema ortográfico do português: “pasaram”, “asustado”, “pasar”, “pasado”, “posível”, “desidiu”, “desidiram”, estivese”, “comesaram” e “asende”. Todas as palavras envolvem o contexto intervocálico, como foi mencionado, situação em que a letra “s” só pode representar o fonema /z/. Isto significa que a dúvida dos alunos, no caso das palavras há pouco listadas, não se deve a uma arbitrariedade do sistema, o que poderia levar a uma grafia como “paçaram”, por exemplo, mas ao fato de que ele desconhece a regra contextual segundo a qual a única possibilidade é a de que a letra “s” represente o fonema /z/ entre vogais.

Os resultados apresentados neste trabalho parecem corroborar o que afirmam Rodrigues e Nascimento (2016), segundo as quais existe uma falta de formação de professores na área da fonética e da fonologia, para os anos iniciais. As autoras revelam que os professores constantemente se deparam com problemas fono-ortográficos na escrita dos alunos, mas, por faltar esse suporte de formação, eles, muitas vezes, não são capazes de desenvolver estratégias de enfrentamento desses problemas. Essa dificuldade no aprendizado dos alunos em questões ortográficas pode algumas vezes acompanhá-los até o ensino superior, conforme Rodrigues e Nascimento (2016). Nesse mesmo sentido, Rodrigues (2021, p. 184) argumenta que

os professores de Português precisam dominar a Fonologia e a Fonética de sua língua materna, sob pena de não conseguirem entender: 1) o raciocínio linguístico dos seus alunos, quando eles cometem determinados desvios de grafia e 2) que muitos desvios possuem uma lógica, a qual, quando devidamente captada pelo docente, permite-lhe a construção de hipóteses teóricas, além de tirar do aluno a sensação de fracasso, porquanto ele passa a compreender que o seu desvio não é uma “aberração”.

Neste trabalho, igualmente defendemos a importância dos conhecimentos em fonologia e fonética para docentes de todos os anos da Educação Básica. Tal conhecimento será essencial, no que concerne à discussão apresentada aqui, para que o professor faça um diagnóstico eficiente das dificuldades ortográficas de seus alunos e tenha condições de elaborar propostas de intervenção bem fundamentadas para abordar tais dificuldades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados apresentados mostram que existem alterações ortográficas em anos finais do ensino fundamental, o que pode ser uma evidência de que ocorrem falhas na aprendizagem dos alunos em relação à ortografia da língua. Dessa forma, ressaltamos a necessidade de o processo de ensino-aprendizagem da ortografia estar baseado em uma formação consistente dos professores no que se refere às áreas de fonologia e fonética.

Com a presente pesquisa, constatamos que a alteração mais presente no contexto sob análise diz respeito às múltiplas representações do fonema /s/, embora a maior parte das alterações identificadas (a representação de /s/

intervocálico com a letra “s”) não diga respeito a um aspecto arbitrário da nossa ortografia, uma vez que, neste contexto, a letra “s” só pode representar o fonema /z/.

Ressaltamos, mais uma vez, a importância de um diagnóstico bem planejado e analisado para que seja possível a elaboração de uma proposta de intervenção que auxilie os alunos na reflexão sobre a ortografia. Embora tenhamos consciência de que a escrita não se resume à ortografia, não podemos negar que ela é um de seus elementos constitutivos que merece a devida atenção no contexto escolar. Nas palavras de Tessari (2002, p. 145), assim “como existe o preconceito contra quem fala uma variedade muito diferente da norma culta, é também estigmatizado quem não escreve as palavras de acordo com o que o sistema ortográfico convencionou”.

Spelling changes in students in the final years of elementary school: a categorization centered on phonological aspects

ABSTRACT

This article aims to present a diagnosis of spelling changes produced by students in the final years of elementary school. The specific objectives are categorize spelling changes based on an analysis centered on phonological aspects; and observe which changes are more frequent in the final years of elementary school. To this end, textual productions written by students from the 7th to the 9th year of a municipal public school in Bagé (RS) are analyzed. For the elaboration of the textual production, the research participants, in a first moment, read a horror tale and, in a second moment, they recreated the tale in writing, changing its ending. The following categories of spelling changes were identified: multiple representations of the phoneme /s/; overcorrection; omission of coda; omission of nucleus and coda; representation of false diphthongs; multiple representations of the phoneme /j/; etymology. The results show that the most frequent spelling change involved multiple representations of the phoneme /s/, although, within this category, most changes that were found cannot be justified by the arbitrariness of the alphabetic system. Such results show the importance of studies in phonetics and phonology by Basic Education teachers, so that, based on a well-made diagnosis, they can propose an appropriate intervention that helps students in their spelling learning process. Although we are aware that writing is not limited to its orthography, we cannot deny that it is one of its constitutive elements that deserves attention in the school context.

KEYWORDS: Orthography. Phonology. Final years of elementary school.

NOTAS

¹ Segundo Monaretto, Quednau e da Hora (2005), as modalidades articulatórias do *r* dependem do contexto linguístico e do dialeto. Com relação aos contextos linguísticos, na posição pré-vocálica (“rato”, “honra”), acontece a vibrante forte; em grupo consonântico (“prato”, “branco”), só surge a vibrante simples; na posição intervocálica, a diferença entre a vibrante fraca e a vibrante forte é importante, pois isso influencia no sentido da palavra, como em “caro/carro”, “era/erra”, “muro/murro”; já a posição pós-vocálica (“carne”, “mar”) é o contexto de maior variação.

² Esta subcategoria pressupõe um modelo de sílaba com estrutura interna, como aquele proposto por Selkirk (1982), segundo o qual a sílaba se organiza em ataque e rima, que se divide, por sua vez, em núcleo e coda.

³ Para um aprofundamento sobre os verdadeiros e os falsos ditongos, sugerimos a leitura de Bisol (1989, 1994).

⁴ Indicamos a leitura de Cunha e Miranda (2009) para uma maior compreensão sobre o assunto.

⁵ Disponível em <http://clubedosmedos.blogspot.com/2017/11/contos-de-terror-marcas-de-maos.html>

⁶ Foi necessário incluir esta categoria, uma vez que a proposta de Tessari (2002) não prevê o fenômeno de aférese. Para mais informações sobre esse fenômeno, sugerimos a leitura de Mollica *et al.* (1998).

REFERÊNCIAS

BATTISTI, Elisa; VIEIRA, Maria José Blaskovski. O sistema vocálico do português. *In*: BISOL, Leda (org.). **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005. p. 171-206.

BISOL, Leda. O ditongo na perspectiva da fonologia atual. **D.E.L.T.A.**, v. 5, n. 2, p. 185-224, 1989.

BISOL, Leda. Ditongos derivados. **D.E.L.T.A.**, v.10, n. especial, p. 123-140, 1994.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Breve história das letras e dos números. *In*: MASSINI-CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI, Luiz Carlos. **Diante das letras: a escrita na alfabetização**. Campinas: Mercado de Letras, 1999. p. 163-185.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.

CARRAHER, Terezinha Nunes. Explorações sobre o desenvolvimento da competência em ortografia em português. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 1, n. 3, p. 269-285, 1985.

CAPOVILLA, Alessandra G. Seabra *et al.* Estratégias de leitura e desempenho em escrita no início da alfabetização: estratégias de leitura e alfabetização. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 8, n. 2, p. 189-197, 2004.

CASTRO, Pâmela Oliveira de. **Alterações ortográficas em escolares dos anos finais do ensino fundamental**: uma proposta de intervenção com base fonológica. 2022. 74 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Línguas) – Universidade Federal do Pampa, Bagé, 2022.

CESAR, Helena Horvat de Farias. **Acréscimo do grafema <r> em coda silábica**: intervenção para casos de hipercorreção. 2017. 135 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica - RJ, 2017.

CRISTÓFARO SILVA, Thaís. **Fonética e fonologia do português**: roteiro de estudos e guia de exercícios. São Paulo: Contexto, 1999.

CUNHA, Ana Paula Nobre da; MIRANDA, Ana Ruth Moresco. A hipo e a hipersegmentação nos dados de aquisição de escrita: a influência da prosódia. *Alfa*, v. 53, n. 1, p. 127-148, 2009.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem escrita e alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2012.

FERNANDES, Carla Cristina Silva. **Consciência fonológica e ortografia: ensino dos grafemas <s> e <ss> em contexto intervocálico**. 2016. 97 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica - RJ, 2016.

FREITAS, Layana Cristina Moura. **Oralidade em redações escolares: proposta de intervenção para os erros de ortografia**. 2016. 125 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Letras, Fortaleza (CE), 2016.

FRITH, Uta. Beneath the surface of developmental dyslexia. *In: PATTERSON, K. E.; MARSHALL, J. C.; COLTHEART, M. (eds.). Surface dyslexia: neuropsychological and cognitive analyses of phonological reading*. London: Lawrence Erlbaum, 1985. p. 301-330.

HERNANDORENA, Carmen Lúcia Matzenauer. Aquisição da fonologia e implicações teóricas: um estudo sobre as soantes palatais. *In: LAMPRECHT, Regina Ritter (org.). Aquisição da linguagem: questões e análises*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999. p. 81-94.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1995.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 2009.

LOPES, Clarice Nogueira. **A monotongação na escrita dos alunos do ensino fundamental II**. 2018. 194 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros, 2018.

MOLLICA, Maria Cecília *et al.* Variação e função em aférese. *Revista de Estudos da Linguagem*, v. 7, n. 2, p. 71-87, 1998.

MONARETTO, Valéria N. O.; QUEDNAU, Laura Rosane; DA HORA, Dermeval. Consoantes do português. *In: BISOL, Leda (org.). Introdução a*

estudos de fonologia do português brasileiro. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005. p. 207-241.

MORAIS, Artur G. **Ortografia:** ensinar e aprender. São Paulo: Ática, 2003.

NESPOR, Marina; VOGEL, Irene. **La prosodia.** Madrid: Visor, 1994.

PICCOLI, Luciana. Alfabetizações, Alfabetismos e Letramentos: trajetórias e conceitualizações. **Educação e realidade**, v. 35, n. 3, p. 257-275, 2010.

RODRIGUES, Siane Gois C. A Base Nacional Comum Curricular brasileira e o lugar da fonética, da fonologia e da variação no ensino fundamental anos finais. *In*: RODRIGUES, Siane Gois C.; LEAL, Telma Ferraz (orgs.). **A BNCC em foco: discussões sobre ensino de língua portuguesa.** Campinas: Pontes, 2021. p. 181-202.

RODRIGUES, Siane Gois C.; NASCIMENTO, Gláucia Renata P. do. Compreensão de professores de língua portuguesa acerca da natureza de fenômenos relacionados à fonética e à fonologia subjacentes à dificuldade de escrita de estudantes do ensino básico. **Letras & Letras**, v. 32, n. 4, p. 47-64, 2016.

SEARA, Izabel C.; NUNES, Vanessa G.; LAZZAROTTO-VOLCÃO, Cristiane. **Para conhecer fonética e fonologia do português brasileiro.** São Paulo: Contexto, 2017.

SELKIRK, E. The Syllable. *In*: HULST, Harry van der; SMITH, Norval (eds.). **The Structure of Phonological Representations (Part II).** Dordrecht: Foris, 1982. p. 337-383.

SOUZA, Alcione de Oliveira. **Consciência fonológica e ortografia:** uma intervenção na escrita de alunos do ensino fundamental II. 2018. 142 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros, 2018.

TESSARI, Elita Maria B. **Operações fonológicas nas alterações ortográficas:** a presença da fonologia na ortografia. 2002. 152 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2002.

VIEIRA, Maria José Blaskovski. As vogais médias postônicas: uma análise variacionista. *In*: BISOL, Leda; BRESCANCINI, Cláudia (orgs.). **Fonologia**

e variação: recortes do português brasileiro. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002. p. 127-159.

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

Recebido: 04 nov. 2022

Aprovado: 07 out. 2023

DOI: 10.3895/rl.v25n47.16095

Como citar: CASTRO, Pâmela Oliveira de; SIMIONI, Taíse. Alterações ortográficas em escolares dos anos finais do ensino fundamental: uma categorização centrada em aspectos fonológicos. *R. Letras*, Curitiba, v. 25, n. 47 p. 64-84, jul/dez. 2023. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/rl>>. Acesso em: XXX.

Direito autoral: Este artigo está licenciado sob os termos da Licença Creative Commons-Atribuição 4.0 Internacional.

