

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

BRUNA VIEIRA CABRAL MACHADO

ENTRE A FONOLOGIA E A ORTOGRAFIA:
O AFASTAMENTO ORTOGRÁFICO INTENCIONAL

RIO DE JANEIRO

2025

BRUNA VIEIRA CABRAL MACHADO

**ENTRE A FONOLOGIA E A ORTOGRAFIA:
O AFASTAMENTO ORTOGRÁFICO INTENCIONAL**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro para obtenção do título de Doutora em Linguística.

Orientador: Prof. Dr. Gean Nunes Damulakis

RIO DE JANEIRO

2025

CIP - Catalogação na Publicação

M149e Machado, Bruna Vieira Cabral
Entre a fonologia e a ortografia: o afastamento
ortográfico intencional / Bruna Vieira Cabral
Machado. -- Rio de Janeiro, 2025.
148 f.

Orientador: Gean Nunes Damulakis.
Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio
de Janeiro, Faculdade de Letras, Programa de Pós
Graduação em Linguística, 2025.

1. Afastamento Ortográfico Intencional. 2.
Ortografia. 3. Fonologia. 4. Criatividade. 5.
Intencionalidade. I. Damulakis, Gean Nunes, orient.
II. Título.

BRUNA VIEIRA CABRAL MACHADO

ENTRE A FONOLOGIA E A ORTOGRAFIA:
O AFASTAMENTO ORTOGRÁFICO INTENCIONAL

Tese de Doutorado apresentada à banca examinadora e ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de Doutora em Linguística.

Examinada por:

Prof. Dr. Gean Nunes Damulakis, Orientador
Programa de Pós-Graduação em Linguística, UFRJ

Prof. Dr. Marcelo Alexandre Lopes de Melo
Programa de Pós-Graduação em Linguística, UFRJ

Prof.^a Dr.^a Carolina Ribeiro Serra
Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas, UFRJ

Prof. Dr.^a Katia Nazareth Moura de Abreu
Programa de Pós-Graduação em Linguística, UERJ

Prof. Dr. Andrew Ira Nevins
Programa de Pós-Graduação em Linguística, UFRJ

Prof. Dr.^a Danielle Kely Gomes (Suplente externa)
Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas, UFRJ

Prof. Dr.^a Jaqueline dos Santos Peixoto (Suplente interna)
Programa de Pós-Graduação em Linguística, UFRJ

Rio de Janeiro
Setembro de 2025

AGRADECIMENTOS

De todos os agradecimentos possíveis, o primeiro a ser dado é àquele que me criou. Agradeço a Deus, pelo dom da vida e por todas as condições que Ele me proporcionou para que eu chegasse até aqui. São onze anos de estudo, dedicação, dias de cansaço e trabalho duro desde que cheguei à Faculdade de Letras na graduação, ainda uma menina de 17 anos, até hoje, quando me formo Doutora em Linguística, aos 28 anos. Apenas por causa dele estou aqui.

Agradeço à minha mãe, por dedicar toda a sua vida em prol da minha educação. A ela, que, por muito tempo, lutou sozinha para me dar uma vida digna e para que eu pudesse ser uma mulher intelectualmente independente e forte. Obrigada, mãe, por ser meu exemplo de vida, aquela que sempre estará comigo, para o que der e vier, nos bons e nos maus momentos. Agradeço por seu amor, por sua dedicação e por sua abnegação em favor de mim e do Davi. Você, com certeza, cumpriu seu papel de fazer a diferença no mundo!

Agradeço ao Roberto, por estar ao lado de minha mãe e ao meu lado em todos os momentos. Agradeço por, mesmo não sendo meu pai de sangue, ser aquele que, por mais de dezessete anos, tem sido um pai presente. Obrigada por todas as vezes que me levou e me buscou da faculdade bem cedo ou tarde da noite.

Agradeço a meu irmão Davi, por ser um menino incrível e fonte de inspiração para as minhas primeiras pesquisas linguísticas, quando eu ainda estava no quinto período da graduação. Agradeço a meu noivo, Helisson, que, mesmo chegando na reta final de meus estudos, é meu companheiro de todas as horas. Obrigada por apoiar em tudo o que faço e me ajudar em partes específicas do trabalho. Agradeço a toda a minha família (pai, avós, tios e primas), por ter me ajudado a ser quem eu sou hoje.

Agradeço a meu orientador, Gean Nunes Damulakis, por acompanhar minha jornada acadêmica há nove anos. Obrigada por ser um orientador humano, compreensível e sempre de bem com a vida; suas orientações sempre me ajudaram a crescer. Agradeço a todos os professores que, de certa forma, fizeram parte de minha caminhada. Agradeço, também, aos professores da minha banca, que, com muito carinho e responsabilidade, leram este trabalho.

Agradeço à vida.

Amém.

Graças à linguagem, podemos falar sobre nossas experiências de vida de uma forma que nenhum outro meio de comunicação nos permite fazer. É por isso que a linguagem é tão especial. E é por isso que merece um estudo só seu. Esse estudo tem um nome. Chama-se linguística.

(Crystal, 2012, p. 251)

RESUMO

MACHADO, B. V. C. **Entre a fonologia e a ortografia:** o afastamento ortográfico intencional. 2025. Tese (Doutorado em Linguística) — Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2025.

A ortografia ainda é um campo pouco abordado nos estudos linguísticos. No entanto, ao olhar para a interface fonologia-ortografia, é inegável a ampla gama analítica que se tem à frente. Esta pesquisa se concentra na investigação das influências do oral na produção escrita criativa e intencional, fenômeno aqui denominado de afastamento ortográfico intencional (AOI). O estudo aborda temas como o princípio alfabético e as diferenças quanto à transparência e à opacidade nas línguas do mundo, essencialmente o *status* do português brasileiro (PB). O objetivo principal da pesquisa é delimitar o que são afastamentos ortográficos intencionais, assim como verificar sua aplicabilidade e produtividade nos textos de uma forma geral. A conceitualização apresentada, bem como as análises realizadas, baseiam-se, parcialmente, nos estudos de Bowdre Jr. (1964), Wiese (2004) e Baroni (2016), diferenciando-se em aspectos fundamentais a serem abordados no decorrer dos capítulos, como as características básicas de um AOI, a seleção dos *inputs* e das restrições dentro da análise da Teoria da Otimalidade (TO), entre outros. A pesquisa detalha, em momento específico, o caráter contextualmente estilístico e intencional da utilização do AOI, o qual é aproveitado com a finalidade de deixar a escrita mais transparente para quem lê ao se espelhar nos processos fonológicos comuns em determinado(s) falar(es). Ainda, a pesquisa dispõe de diversos exemplos práticos retirados de textos comuns e acessíveis, com o objetivo de demonstrar a aplicabilidade do fenômeno independentemente do gênero textual utilizado. As análises a partir da TO e das respostas dadas pelos alunos, alvos da aplicação da teoria na prática de sala de aula, revelaram ser o AOI um objeto amplo de estudo, com muitas possibilidades de análises futuras.

Palavras-chave: Afastamento ortográfico intencional. Ortografia. Fonologia. Criatividade. Intencionalidade.

ABSTRACT

MACHADO, B. V. C. **Between phonology and orthography**: an intentional orthographic deviation. 2025. Thesis (PhD in Linguistics) — Federal University of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2025.

Orthography remains a relatively underexplored field within linguistic studies. However, when examining the phonology-orthography interface, the vast analytical potential becomes undeniable. This research focuses on investigating the influence of spoken language on creative and intentional written production — a phenomenon here referred to as Intentional Orthographic Deviation (IOD). The study addresses topics such as the alphabetic principle and the distinctions between transparency and opacity in the world's languages, with particular emphasis on the status of Brazilian Portuguese (BP). The main objective of the research is to demonstrate how semi-transparent or opaque languages allow for the observation of phenomena that showcase the speaker/writer's linguistic creativity and how, consequently, writing may be altered. The conceptual framework and analyses are based, in part, on the works of Bowdre Jr. (1964), Wiese (2004), and Baroni (2016), differing in key aspects explored throughout the chapters — such as the basic characteristics of an IOD, the selection of inputs, and the constraints within the framework of Optimality Theory (OT), among others. At a specific point, the research details the stylistic and intentional nature of IOD usage, which is employed to make writing more transparent for the reader by mirroring common phonological processes in specific dialect(s). Moreover, the study includes various practical examples taken from everyday and accessible texts, aiming to demonstrate the applicability of the phenomenon regardless of the textual genre. The analyses based on OT and student responses — gathered during the practical application of the theory in classroom settings — revealed that IOD is a broad object of study, offering numerous possibilities for future analysis.

Keywords: Intentional Orthographic Deviations. Orthography. Phonology. Creativity. Intentionality.

RÉSUMÉ

MACHADO, B. V. C. **Entre la phonologie et l'orthographe: l'écart orthographique intentionnel.** 2025. Thèse (Doctorat en Linguistique) — Université Fédérale de Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2025.

L'orthographe demeure encore un domaine peu exploré dans les études linguistiques. Toutefois, lorsqu'on observe l'interface phonologie-orthographe, il est indéniable que s'ouvre un vaste champ analytique. La présente recherche se concentre sur l'examen des influences de l'oralité dans la production écrite créative et intentionnelle, phénomène que nous désignons ici sous le terme d'écart orthographique intentionnel (EOI). L'étude aborde des thématiques telles que le principe alphabétique ainsi que les différences de transparence et d'opacité entre les langues du monde, en particulier le statut du portugais brésilien (PB). L'objectif principal de la recherche est de montrer comment les langues semi-transparentes ou opaques permettent l'observation de phénomènes révélateurs de la créativité linguistique du locuteur/scripteur et comment, par conséquent, l'écriture peut être modifiée. La conceptualisation proposée, de même que les analyses effectuées, s'appuient partiellement sur les travaux de Bowdre Jr. (1964), Wiese (2004) et Baroni (2016), tout en s'en distinguant sur des aspects fondamentaux développés au fil des chapitres: les caractéristiques essentielles d'un écart orthographique intentionnel, la sélection des *inputs* et des contraintes dans le cadre de l'analyse issue de la Théorie de l'Optimalité (TO), entre autres. La recherche met en évidence, à un moment précis, le caractère contextuellement stylistique et intentionnel de l'usage de l'EOI, exploité dans le but de rendre l'écriture plus transparente pour le lecteur en s'inspirant des processus phonologiques courants dans certains dialectes. Par ailleurs, elle propose de nombreux exemples pratiques extraits de textes usuels et accessibles, afin de démontrer l'applicabilité du phénomène indépendamment du genre textuel mobilisé. Les analyses menées à partir de la TO ainsi que les réponses fournies par les apprenants — destinataires de l'application de cette théorie en contexte scolaire — ont révélé que l'EOI constitue un objet d'étude vaste, ouvrant la voie à de multiples perspectives d'analyses futures.

Mots-clés: Écart orthographique intentionnel. Orthographe. Phonologie. Créativité. Intentionnalité.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Escritas em português e kanji para a palavra <casa>	22
Figura 2 – Escritas em kanji e hiragana para a palavra <casa>	23
Figura 3 – Classificação das línguas europeias quanto à profundidade ortográfica.....	31
Figura 4 – Relações biunívocas no português brasileiro	32
Figura 5 – Faixas publicitárias e a opacidade fonológica do português.....	52
Figura 6 – Afastamento ortográfico intencional em placa de restaurante	54
Figura 7 – Afastamento ortográfico intencional em letreiro de cafeteria.....	55
Figura 8 – Representação da fala carioca em uma caneca	61
Figura 9 – Representação da fala caipira em um cartaz escolar	63
Figura 10 – A grafia da fala de Cebolinha	78
Figura 11 – Afastamento ortográfico intencional na fala caipira	79
Figura 12 – Afastamentos ortográficos intencionais na fala dos familiares de Chico Bento..	80
Figura 13 – Afastamento ortográfico intencional para “Happy Birthday to you”	85
Figura 14 – Afastamento ortográfico intencional para “Viver é melhor que postar”	87
Figura 15 – Afastamento ortográfico intencional para “Andar com fé eu vou/a fé não costuma falhar”	88
Figura 16 – Afastamento ortográfico intencional para “Café e corrê e cumê”	89
Figura 17 – Figurinhas do WhatsApp com afastamentos ortográficos intencionais (Parte 1)	90
Figura 18 – Figurinhas do WhatsApp com afastamentos ortográficos intencionais (Parte 2)	92
Figura 19 – Afastamentos ortográficos intencionais em postagens do Instagram	93
Figura 20 – Afastamento ortográfico intencional em nome de food truck	94
Figura 21 – Afastamento ortográfico intencional em nome de evento gastronômico.....	94
Figura 22 – Afastamento ortográfico intencional em nome de programa de televisão.....	95
Figura 23 – Esquema de interação entre os <i>inputs</i> linguísticos.....	97
Figura 24 – Conversa de WhatsApp (Aluna 01)	113
Figura 25 – Conversa de WhatsApp (Aluna 02)	115
Figura 26 – Conversa de WhatsApp (Aluna 03)	116
Figura 27 – Conversa de WhatsApp (Aluna 04)	117
Figura 28 – Conversa de WhatsApp (Aluno 05).....	119
Figura 29 – Resposta do Alunos 06 “Deixa de show que tu num é Xuxa”	122
Figura 30 – Resposta da Aluna 04 “Deixa de show que tu num é Xuxa”	122
Figura 31 – Resposta do Aluno 05 para “é mixtério”	123

Figura 32 – Resposta da Aluna 07 para “é mixtério”	123
Figura 33 – Resposta da Aluna 08 para “Glória a Deuxxx”	124
Figura 34 – Resposta da Aluna 09 para “Glória a Deuxxx”	124
Figura 35 – Resposta do Aluno 10 para “Glória a Deuxxx”	124
Figura 36 – Resposta do Aluno 06 para “É junto dos BÃO que a gente fica MIÓ”	125
Figura 37 – Resposta da Aluna 01 para a postagem no Instagram.....	126
Figura 38 – Resposta do Aluno 11 para a postagem no Instagram	127

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Relações grafema-som das vogais orais do português brasileiro.....	35
Quadro 2 – Relações grafema-som das consoantes do português brasileiro.....	36
Quadro 3 – Características dos sistemas de escrita	38
Quadro 4 – Esboço de um tableau.....	42
Quadro 5 – Representação de um tableau com violações	42
Quadro 6 – Tableau para <paix>	48
Quadro 7 – Tableau para <oje>	48
Quadro 8 – Afastamentos ortográficos intencionais em “Vozes do sertão”	75
Quadro 9 – Afastamentos ortográficos intencionais na fala da família de Chico Bento	81
Quadro 10 – Representação dos inputs linguísticos.....	97
Quadro 11 – Tableau para <dô>.....	99
Quadro 12 – Tableau para <vivê>	100
Quadro 13 – Tableau para <muié>.....	101
Quadro 14 – Tableau para <rapaiz>	102
Quadro 15 – Tableau para <mixtério>	103
Quadro 16 – Tableau para <mixtério>	104
Quadro 17 – Tableau para <si>	105
Quadro 18 – Tableau para <milhor>	106
Quadro 19 – Tableau para <vorta>	107
Quadro 20 – Tableau para <frô>	107

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	REVISÃO DA LITERATURA	20
2.1	LÍNGUA, SISTEMA DE ESCRITA E ORTOGRAFIA	20
2.1.1	O princípio alfabético	24
2.1.2	A aprendizagem da escrita em línguas alfabéticas	25
2.2	A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA	27
2.3	TRANSPARÊNCIA E OPACIDADE	30
2.3.1	Transparência e opacidade no português brasileiro	30
2.3.2	As características do sistema ortográfico do português brasileiro	39
2.4	A TEORIA DA OTIMALIDADE	40
2.4.1	Preferências ortográficas sob uma abordagem otimalista	45
2.5	A LÍNGUA PORTUGUESA EM SALA DE AULA	49
2.5.1	O português escrito e o dilema ortográfico	50
3	O AFASTAMENTO ORTOGRÁFICO INTENCIONAL	57
3.1	DEFININDO O AFASTAMENTO ORTOGRÁFICO INTENCIONAL	57
4	METODOLOGIA	65
4.1	SELEÇÃO DO <i>CORPUS</i>	65
4.2	A PRÁTICA EM SALA DE AULA	68
4.2.1	Breve relato sobre a aplicação em sala de aula	68
4.2.2	Propostas de atividades	69
5	EXEMPLOS E ANÁLISES SOB A PERSPECTIVA OTIMALISTA	71
5.1	EXEMPLOS DE AFASTAMENTO ORTOGRÁFICO INTENCIONAL	71
5.1.1	Afastamento ortográfico intencional em canções	71
5.1.2	Afastamento ortográfico intencional em HQs	77
5.1.3	Afastamento ortográfico intencional em textos literários	81
5.1.4	Afastamento ortográfico intencional em estampas	86
5.1.5	Afastamento ortográfico intencional em redes sociais e nomes de marcas	90
5.2	ANALISANDO O AFASTAMENTO ORTOGRÁFICO INTENCIONAL SOB A PERSPECTIVA DA TEORIA DA OTIMALIDADE	96
6	AFASTAMENTO ORTOGRÁFICO INTENCIONAL: APLICANDO A TEORIA NA PRÁTICA	109
6.1	A ORALIDADE EM SALA DE AULA	109

6.2	DESCRIÇÃO E RESULTADO DAS ATIVIDADES.....	111
6.2.1	Atividade 01: Conversa de <i>WhatsApp</i>	112
6.2.2	Atividade 02: Compreendendo e refletindo	120
7	DISCUSSÃO	128
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
	REFERÊNCIAS	135
	APÊNDICE A: ATIVIDADE 01	142
	APÊNDICE B: ATIVIDADE 02	145

1 INTRODUÇÃO

A estrita divisão feita entre a manifestação oral e a manifestação escrita não leva em conta que ambas as modalidades possuem o mesmo ponto de partida. Considerar que oralidade e escrita se complementam e representam uma mesma realidade nos permite observar que as características da fala influenciam a escrita em vários momentos, principalmente quando não há familiaridade com o que se escreve (Veloso, 2005). Assim, o que se percebe em algumas formas frequentemente escritas é a influência direta dos processos fonológicos intrínsecos da fala, a saber: apagamentos (como em <tá> e <canta> para <está> e <cantar>), rotacismos (como em <framengo> e <fror> para <flamengo> e <flor>), epênteses (como em <nóis> para <nós>) e monotongações (como em <bejo> para <beijo>).

Em línguas guiadas pelo sistema alfabético — ou seja, por um sistema que considera que as palavras são decompostas em fonemas, os quais podem ser visualmente representados por grafemas —, a ligação existente entre fonologia e ortografia é fundamental. Isso acontece devido ao que conhecemos como princípio alfabético, que possui a função de garantir a mínima correspondência entre som e grafema, e vice-versa. Se estamos diante de um sistema alfabético, como no caso do Português, ter a consciência de que os fonemas são graficamente representados na escrita é essencial. Essa ideia, chamada de consciência fonológica, mostra-se primordial e deve ser utilizada como método desde os primeiros momentos da alfabetização em todos os níveis.

Portanto, apesar de a escrita não ser uma representação exata do que falamos, não podemos negar que a fala influencia nossa forma individual de escrever, principalmente, quando adentramos as salas de aula e começamos a escrever <mininu>, <cantá>, <paiz> e <familha> no lugar de <menino>, <cantar>, <paz> e <família>, entre outros. Logo, o que se percebe é a conexão do que é escrito com o que é produzido oralmente, a qual representa apenas a passagem do escrevente por uma das etapas de aprendizagem de sua língua escrita. Nessa etapa, o que percebemos são utilizações que refletem o conhecimento fonológico inconsciente que o falante possui acerca de sua língua somado à tentativa de regularizar as violações do princípio alfabético (Soares, 2022).

Em outra direção, há ocorrências gráficas que apenas estão vinculadas à tentativa de regularização das correspondências fonema-grafema sem possuírem influências fonológicas, como em <geito>, <tijela>, <ancioso>, <voçê> e <mecher> para <jeito>, <tigela>, <ansioso>, <você> e <mexer>. Essas escritas se apresentam, muitas vezes, em contextos de arbitrariedades

linguísticas, nos quais os alunos nem sempre são bem-sucedidos graficamente, afinal, há duas ou mais possibilidades de escrita para cada contexto. No entanto, nesses exemplos há dificuldades direcionadas apenas ao âmbito da ortografia da língua, o que Oliveira e Nascimento (1990, p. 42) denominam de “erros de escrita que violam as arbitrariedades da própria escrita”, não estando ligadas à fonologia ou ao conhecimento fonológico inconsciente do aluno. Por não estarem relacionadas a aspectos fonológicos da língua, tais ocorrências não serão consideradas ao longo de nosso trabalho.

Ao compararmos as línguas alfabéticas ao redor do mundo, podemos perceber que as línguas variam no grau de obediência às regras de correspondência do princípio alfabético. Quando traçamos uma linha contínua, consideramos que línguas com alto grau de irregularidade são consideradas *opacas*; já línguas que apresentam alto grau de regularidade, são vistas como *transparentes*. Por outro lado, há línguas que se encontram no meio do caminho, essas serão chamadas de *semitransparentes* (Cook e Bassetti, 2005; Martins, 2021).

Com isso em mente, a aprendizagem da escrita ocorre mais facilmente em sistemas com ortografia foneticamente transparente. Tal fator, somado à consciência fonológica, ao dialeto oral e ao acesso a materiais impressos, tem influência direta na aprendizagem do aluno à medida em que fornece pistas mais ou menos precisas acerca do que será escrito (Morais; Teberosky, 1994). Por outro lado, línguas que não são classificadas como transparentes permitem que os escreventes se utilizem intencional e criativamente de alguns mecanismos linguísticos para produzirem grafias com desvios ortográficos deliberados, o que aqui chamamos de afastamentos ortográficos intencionais (AOI).

Os AOIs são muito produtivos em inglês e também em português, por exemplo, pois sofrem influência de suas posições no contínuo de obediência ao princípio alfabético — como visto em Seymour (1997) e Seymour *et al.* (2003), a língua anglo-saxã está no extremo da opacidade, enquanto a língua latina se encontra em posição de semitransparência. Tais afastamentos deliberados podem ser encontrados em placas de locais comerciais, em publicidades, em canções consagradas, em narrativas clássicas, em histórias em quadrinhos infantis, em redes sociais, em estampas de camisas e em objetos que se refiram a dizeres específicos.

Como o nome sugere, os desvios deliberados que compõem os afastamentos intencionais precisam ser intencionalmente pensados e utilizados em contextos que façam sentido para quem lê. De uma maneira geral, essas escritas se referem a um personagem conhecido ou a um dizer específico de alguma região, além de serem facilmente interpretadas por um falante da língua. Assim, de modo criativo, essas escritas possibilitam a interação entre

fonologia e ortografia em grafias que contenham alguns dos processos fonológicos mais comumente encontrados nos falares existentes, como “É **noix**” ou “**Demorô**” em estampas de canecas ou camisas para representar a fala de um carioca, ou “**Bão dimais** da conta, sô!” para representar a fala de um mineiro. Nos três exemplos apresentados, as alternativas utilizadas para a escrita de “noix”, “demorô”, “bão” e “dimais” representam os processos fonológicos de epêntese com palatalização, monotongação, nasalização e alçamento vocálico, respectivamente. Tais escritos em canecas ou camisas, por exemplo, não são vistos como desvios inconscientes, passíveis de julgamento ou críticas negativas, pelo contrário, são vistos como afastamentos intencionais, criativos e representativos de determinada comunidade de fala.

Tendo em vista os pontos apresentados até aqui, a ideia central deste trabalho se assenta na ideia de que textos com AOI objetivam aproximar quem lê (seja o leitor de um romance, seja um cliente de um estabelecimento, seja um seguidor de uma rede social) de quem escreve, por gerar uma identificação direta com o seu falar. Além disso, apesar de se apresentarem graficamente diferentes das formas dicionarizadas conhecidas, essas escritas possibilitam uma fácil compreensão e análise, visto que o “distúrbio” causado na leitura é controlado.

Assim, acreditamos que isso acontece, pois, apesar de diferentes da forma ortográfica de referência, os AOIs propiciam uma conexão entre oralidade e escrita. No entanto, quando esses textos chegam a leitores ainda em formação, como estudantes do Ensino Básico, nem sempre serão compreendidos com tamanha facilidade e precisão, principalmente quando retratam falares diferentes daqueles aos quais eles estão expostos.

Para que pudéssemos observar a produtividade do fenômeno em questão, compusemos nosso *corpus* a partir dos mais variados gêneros (canções, histórias em quadrinhos, romances, postagens em redes sociais, entre outros) para realizarmos a análise teórica, a fim de demonstrarmos a potencialidade do nosso objeto de estudo. Acrescentamos a nosso estudo uma proposta de aplicação do tema em sala de aula, propondo a análise de textos curtos veiculados no cotidiano. Os últimos textos a que nos referimos comumente têm grande exposição ou fácil veiculação/acesso, como placas, publicações em redes sociais, propagandas ou estampas de objetos.

Com a hipótese e o objeto delimitados, buscamos indicar como a Teoria da Otimidade (TO) pode dar conta desse fenômeno e indicar seus limites. Além disso, ao final da discussão, apresentamos duas propostas de atividades em sala de aula, com a finalidade de demonstrar que os conhecimentos teóricos discutidos no presente trabalho podem ser aplicados a leitores ainda em formação. Com esse fim, traremos exemplos de atividades realizadas com duas turmas de

nono ano do Ensino Fundamental. Nesse momento, destacamos que a nossa proposta de análise possui dois olhares: o primeiro e principal olhar se refere a como a teoria linguística é capaz de analisar a interação entre fonologia e ortografia nas diferentes possibilidades de escritas; o segundo olhar se refere à possibilidade de utilização desses textos com leitores e escritores ainda em formação, a fim de perceber como eles decodificam e percebem tais afastamentos.

Por se tratar de uma pesquisa realizada com seres humanos, submetemos inicialmente nosso projeto à Plataforma Brasil para a aprovação do Comitê de Ética do Instituto de Estudos e Saúde Coletiva da Universidade Federal do Rio de Janeiro (IESC/UFRJ). Sob o título inicial “Fonologia, ortografia e o dialeto ocular em sala de aula”, o projeto foi submetido pela primeira vez em 15 de maio de 2023, sendo aceito sem nenhuma pendência documental em 06 de dezembro de 2023.

A Teoria da Otimalidade foi escolhida como base teórica, pois ela é capaz de dar conta das diferentes produções (*outputs*) orais e escritas para uma mesma palavra (*input*). Isso é possível, pois, como Matzenauer e Miranda (2010) detalham, a TO tem como foco restrições universais e violáveis. Em outras palavras, ao lançar o olhar para o que é produzido, e não para o que é recebido, a partir de um comparativo feito por ranqueamento de restrições, a teoria postula a seleção de um candidato ótimo — isto é, aquele que viola apenas restrições em menor evidência e com menor grau de influência para determinado fenômeno da língua.

Em síntese, os objetivos gerais deste estudo são: (a) delimitar o que são afastamentos ortográficos intencionais (AOI), assim como verificar sua aplicabilidade e produtividade nos textos de uma forma geral; (b) investigar como expressões com AOI revelam a interação entre fonologia e ortografia.

A partir disso, tem-se como objetivos específicos: (a) evidenciar a relação entre consciência fonológica e afastamentos ortográficos intencionais, os quais podem revelar a consciência fonológica tanto de quem escreve quanto de quem lê; (b) verificar como os afastamentos intencionais podem ser analisados sob a perspectiva da Teoria da Otimalidade, que ranqueia as possíveis restrições para a escolha de uma alternativa ótima. Considera-se que a análise pretendida deverá levar em conta não apenas a ortografia, ou a fonologia, mas, sim, a interação entre ambas; (c) apresentar uma proposta de interação entre linguística e sala de aula, ao levar para os alunos a reflexão sobre a possibilidade da criação de formas diferenciadas de escrita, assim como sobre a comparação entre os afastamentos intencionais e a grafia oficial da língua.

Ao final, integramos a discussão linguística à sala de aula, apresentando propostas de atividades que se baseiam em produções textuais e atividades de compreensão, interpretação e

reflexão. A finalidade da aplicação em sala de aula é demonstrar como a teoria pode se associar à prática, a partir da análise da percepção dos alunos acerca do AOI. Conforme será demonstrado, as atividades têm como foco os mesmos gêneros textuais que utilizamos para a discussão teórica, agora com o intuito de responder à pergunta: “Como essas grafias são percebidas e analisadas por escreventes ainda em formação?”.

Para uma melhor organização, dividimos este estudo em oito partes, a contar com esta. O Capítulo 2, de revisão da literatura, objetiva discutir a consciência fonológica e do entendimento de transparência e opacidade, bem como introduzir os conceitos básicos da Teoria da Otimalidade. Já o Capítulo 3, ponto central de nosso trabalho, irá apresentar a conceituação da terminologia aqui proposta, a saber: afastamento ortográfico intencional. Por sua vez, o Capítulo 4 irá tratar sobre a metodologia de estudo, como a motivação da escolha e as características do *corpus* selecionado, a escolha das turmas e o quantitativo de participantes, e a construção das atividades propostas para os estudantes.

A seguir, o Capítulo 5 será o responsável pelas exemplificações, demonstrando a versatilidade de uso do fenômeno em questão. Será também no quarto capítulo que realizaremos, sob a luz da Teoria da Otimalidade, análises de exemplos selecionados de alguns textos dispostos ao longo do estudo. O Capítulo 6 irá dispor da aplicabilidade do tema em sala de aula, buscando expor os procedimentos metodológicos realizados com os alunos a partir das atividades selecionadas. A intenção desse capítulo é demonstrar como o tema pode transpor a discussão acadêmica e chegar às salas de aula de maneira eficiente, reflexiva e interativa. Dessa forma, apresentaremos propostas de atividades realizadas com duas turmas do segundo segmento do Ensino Fundamental, a fim de entendermos as impressões e as percepções dos estudantes acerca de nosso objeto de estudo. As atividades realizadas se encontram nos apêndices deste trabalho.

O Capítulo 7 levantará a discussão acerca da plausibilidade das restrições elencadas no decorrer das análises. Nesse capítulo, retornaremos com dois autores que serviram de referências em nossa fundamentação teórica. O objetivo será validar as restrições que serão apresentadas, assim como explicar o embasamento teórico para a criação de novas restrições. Nele, também discutiremos acerca da importância de adaptações realizadas na estrutura dos *tableaux* representados nas análises.

Por último, o Capítulo 8 objetiva concluir este trabalho a partir dos resultados discutidos por meio das análises teóricas. O trabalho finaliza, não com um encerramento da discussão, mas, sim, com a abertura de muitas possibilidades de estudo acerca do que consideramos

afastamento ortográfico intencional e do que a interface fonologia-ortografia tem a oferecer ao campo dos estudos linguísticos.

2 REVISÃO DA LITERATURA

Este capítulo propõe realizar um breve debate acerca das temáticas que circundam nosso tema principal. Para tanto, na primeira seção discutimos sobre os sistemas de escrita ao redor do mundo, assim como nos detemos, mais especificamente, no princípio alfabético e na aprendizagem da escrita em línguas alfabéticas. Na seção seguinte, falamos sobre os níveis de consciência fonológica juntamente com a sua importância na aprendizagem da língua escrita. Já na terceira seção, discorreremos sobre o *status* do português brasileiro no contínuo da profundidade ortográfica.

Adiante, explicitamos com mais detalhes a base teórica da Teoria da Otimalidade e como pode ser realizada a sua aplicação no objeto de estudo, além de como as preferências ortográficas do PB são vistas sob um olhar otimalista. Finalmente, na quinta seção, debatemos acerca do ensino de Língua Portuguesa como L1, além do dilema encontrado por alunos e professores no ensino-aprendizagem de LP quando se deparam com questões de arbitrariedade linguística.

2.1 LÍNGUA, SISTEMA DE ESCRITA E ORTOGRAFIA

A escrita é algo novo quando a comparamos com a fala. Apesar de a escrita estar em todo lugar e parecer que existe há muito tempo, precisamos ter em mente que ela não existiu desde sempre. Diferentemente, a fala sempre existiu, isto é, não precisou ser inventada como forma de comunicação nem mesmo excluiu grande parte das comunidades por não saber como utilizá-la. Além disso, para adquiri-la, basta que o falante esteja introduzido em um contexto de comunicação. Dessa feita, mesmo que a escrita faça parte de nossa vida cotidiana — principalmente em uma sociedade que nos fornece a todo instante informações veiculadas a partir de textos verbais —, ela não é uma propriedade biológica, não podendo ser herdada de nossos pais ou parentes próximos (Soares, 2022).

Enquanto invenção humana, a escrita precisa ser explicitamente ensinada. Em outras palavras, não é possível escrevermos ou lermos com coerência e precisão sem o auxílio de alguém que nos explique como (de)codificar os grafemas e os fonemas em uma palavra. Também não é possível — pensando em um sistema de escrita alfabético, como o do português — transformarmo-nos em leitores hábeis se apenas decodificarmos letra a letra, palavra a palavra sem extrairmos sentido do que é lido (Crystal, 2012; Miranda, 2014; Soares, 2022).

Ribas (2006) e Crystal (2012) demonstram que, já nos primeiros meses de vida, os bebês se mostram capazes de produzir sons que se assemelham às sílabas com padrões V e/ou CV. Em consonância, experimentos em fonética acústica demonstram que, por volta dos oito meses de idade, os bebês começam a compreender palavras da língua falada em seu ambiente no mesmo compasso que a sua capacidade de discriminação fonética começa a diminuir. No entanto, observa-se que à medida em que há uma perda no nível fonético, há um significativo ganho no nível fonológico, pois é nessa fase que o bebê começa a captar o que é útil e passível de distinção no sistema fonológico de seu ambiente (Lamprecht, 2014).

Assim, em torno de cinco e seis anos, quando ingressamos no contexto escolar, todas as classes de sons já estão contidas em nosso inventário linguístico, do mesmo modo que a capacidade de produzir e entender estruturas silábicas das mais complexas também estão, como uma sílaba CCV ou, ainda, uma sílaba CCVCC (Machado, 2021).¹ Para além da fonologia, com seis anos, também somos perfeitamente capazes de produzir palavras e frases bem-formadas morfológica e sintaticamente. É claro que alguns aspectos ainda estão sendo estabilizados em nossa gramática mental, mas o importante é que, quando chegamos à escola, já possuímos uma língua proveniente do *input* a que estamos expostos.

Todavia, o mesmo não é verdadeiro para a escrita: mesmo que façamos parte de uma sociedade letrada e participemos de práticas de letramento desde muito cedo, para nos apropriarmos da comunicação escrita, precisamos ser instruídos formal e habilmente. Nessa perspectiva, os termos “aprendizagem” e “aquisição” possuem significados distintos; portanto, sob o ponto de vista inatista, adotaremos o termo “aprendizagem” sempre que nos referirmos ao processo de iniciação da criança ao mundo da escrita.

No interior da discussão sobre escrita, é necessário estabelecer as diferenças entre: *língua*; *sistema de escrita*; e *ortografia*. Isso porque, como bem destacam Abreu e Rosa (2021), não podemos considerar língua, sistema de escrita e ortografia como sinônimos. Língua é muito mais abrangente; ortografia, muito mais específica. Assim, dizemos que o português e o japonês são línguas, mas possuem sistemas de escrita diferenciados: o primeiro possui um sistema alfabético, no qual, idealmente, um grafema representa um fonema; enquanto o segundo pode assumir um sistema morfêmico ou silábico, os quais indicam morfemas ou sílabas inteiras.

Em uma visão mais estrita, os sistemas de escritas são “um conjunto de sinais visíveis ou táteis usados para representar unidades da linguagem de modo sistemático” (Coulmas, 2003,

¹ CCV = consoante, consoante, vogal (e.g. **pr**ato, **br**ega, **cr**eme);

CCVCC = consoante, consoante, vogal, consoante, consoante (e.g. **tr**ansformação, **tr**ansporte).

p. 35).² Dentro de uma visão mais específica, há sistemas de escrita que se conectam ao significado (como o kanji japonês) e sistemas que se conectam ao som (como o português). A fim de exemplificar a ideia mencionada, na Figura 1, podemos ver a escrita da palavra <casa> no sistema alfabético do português e no sistema morfêmico do kanji japonês.

Figura 1 – Escritas em português e kanji para a palavra <casa>



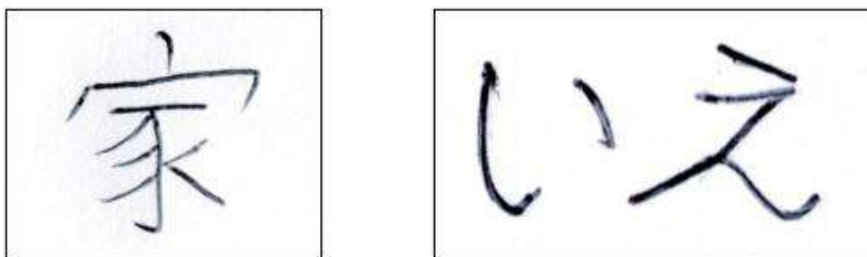
Fonte: Arquivos da autora

No exemplo do português, podemos ver uma caligrafia em letra bastão (a primeira) e uma caligrafia em letra cursiva (a segunda), ambas ensinadas nas salas de aula do Brasil. A caligrafia em letra bastão é a que os alunos brasileiros têm contato em um primeiro momento; mais para frente, ao aprenderem a usar a cursiva, privilegiam esta em relação àquela. Contudo, o que observamos com o passar dos anos é que ambas as caligrafias passam a ser utilizadas conjuntamente, principalmente se focalizarmos as letras capitais.

A seguir, na Figura 2, dispomos a comparação da escrita da mesma palavra, agora em kanji e em hiragana, ambas escritas japonesas. A fim de esclarecimento, destacamos que o hiragana é uma escrita silábica japonesa. Normalmente, uma mesma pessoa não escreve das duas formas a mesma palavra, apesar de haver tal possibilidade. Isso acontece, pois, em via de regra, o hiragana se restringe a partículas e flexões, enquanto o kanji é usado para nomes e raízes verbais.

² Tradução própria para: “[...] a set of visible or tactile signs used to represent units of language in a systematic way”.

Figura 2 – Escritas em kanji e hiragana para a palavra <casa>³



Fonte: Arquivos da autora

Por outro lado, a ortografia de uma língua é composta por um conjunto de regras organizadas e explícitas, muitas vezes arbitrárias, estruturadas por instituições responsáveis pela normatização gramatical, como é o caso da Academia Brasileira de Letras (ABL). É válido ressaltar que a ortografia inclui não apenas as relações grafema-fonema, mas também diz respeito a aspectos como hifenização, acentuação e pontuação (Cook; Bassetti, 2005).

Em consonância, Wiese (2004, p. 305) define *ortografia* como “detalhes explicitamente regulados dentro do sistema de escrita”.⁴ Portanto, cada língua pode implementar “diferentes preferências, ou modos de representar a língua no domínio visual, na qual seguir uma preferência específica possivelmente implica a negação de outra preferência” (Wiese, 2004, p. 308).⁵ A fim de exemplificação, uma língua como o português, por exemplo, falada por milhões de pessoas,⁶ tem a sua ortografia variando consideravelmente entre os dez países lusófonos.

Ao longo dos anos de sua existência, a ortografia do português brasileiro sofreu algumas alterações proporcionadas por acordos ortográficos. A primeira reforma oficial aconteceu em 1943 e serviu como padronização, objetivando simplificar alguns usos antigos, como o <ph> e o <th>. Já em 1971, houve uma nova modificação, na qual verificou-se a supressão de alguns acentos, principalmente os subtônicos e os diferenciais. Por fim, em 1990, o Novo Acordo Ortográfico (que só entraria em vigor em 2016) foi aprovado, visando a unificação da grafia

³ Deixo os agradecimentos a meu colega de grupo de pesquisa Victor Alencar de Freitas pelas escritas em kanji e hiragana, bem como pelas explicações acerca da diferença entre as duas escritas.

⁴ Tradução própria para: “[...] the explicitly regulated details within a writing system.”

⁵ Tradução própria para: “Each of these implements different preferences, or modes of representing language in the visual domain, where following one specific preference possibly implies the negation of another such preference.”

⁶ Em números atuais, contabiliza-se 215.525.746 brasileiros — os quais, se não nascem com o português como primeira língua, virão a tê-lo como segunda língua. Os números baseiam-se nas informações contidas no site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no dia 28 de dezembro de 2022, às 09h50. A esse número, dever-se-ia somar a quantidade relativa de nativos em cada um dos outros nove países lusófonos para se chegar a um quantitativo estimado de falantes de português como L1.

dos países lusófonos; neste, as alterações se focaram na acentuação e na hifenização (Moreno, 2019).

Destaca-se que, embora o Novo Acordo Ortográfico tenha vindo para unificar as ortografias desses países, ainda é possível encontrar diferenças no uso da língua portuguesa nas diferentes posições do globo terrestre. Logo, a ortografia do Brasil não é necessariamente a mesma de Portugal, ou de Angola, ou de São Tomé e Príncipe, e assim por diante.

Em suma, não é difícil encontrar diferenças entre o oral e o escrito. São essas divergências entre o que se fala e o que se deve escrever que fazem com que o ensino de língua seja um dos mais trabalhosos em sala de aula.

2.1.1 O princípio alfabético

O sistema alfabético considera que as palavras produzidas em uma fala são decompostas em fonemas, e que tais segmentos podem ser representados visualmente a partir dos grafemas. A ideia aqui exposta pode ser definida como princípio alfabético, no qual um fonema é representado de forma fixa por um grafema, e vice-versa. Isto é, para que uma língua hipotética respeite integralmente o princípio alfabético, ela precisa que todas as correspondências fonema-grafema e grafema-fonema sejam biunívocas (Soares, 2022). A língua em questão seria, então, considerada transparente.

Nesse sentido, as regras de correspondência de uma língua indicariam que, não apenas alguns fonemas, como /p/, /b/ e /f/ seriam sempre representados como <p>, e <f> (como ocorre no português), mas que, da mesma forma, todas as vogais e as demais consoantes também o seriam. Ademais, a ideia de correspondência consideraria a lógica reversa, na qual os grafemas <p>, e <f> sempre representariam o /p/, /b/ e /f/, e assim por diante.

Todavia, a língua hipotética dos parágrafos anteriores é muito difícil de ser alcançada, visto que, na grande maioria, as línguas violam o denominado princípio alfabético (Seymour, 1997; Seymour *et al.*, 2003; Soares, 2022). Por conseguinte, a possibilidade de violação deixa as línguas mais ou menos transparentes em uma escala de profundidade ortográfica. As violações podem ser vistas como preferências ortográficas, o que veremos mais adiante em uma abordagem pela Teoria da Otimalidade.

Como um caso à parte, Soares (2022) indica que a escrita do finlandês — classificada por Seymour *et al.* (2003) como a mais transparente das línguas europeias — é inteiramente fonética, e seria, portanto, 100% isomórfica de ambos os lados. Nas palavras da autora, na ortografia do finlandês “as relações entre fonemas e sua representação gráfica são, sem exceção,

isomórficas; o número de fonemas é relativamente pequeno (23 fonemas) e corresponde ao número de grafemas (23 letras), com uma única exceção em que um fonema é representado por um dígrafo” (Soares, 2022, p. 104).

Tendo em mente essas ideias, pode-se facilmente concluir que as escritas alfabéticas se situam nas formas de escrita fonocêntricas, uma vez que focam as relações entre grafemas e fonemas. No entanto, tais relações são fonológicas, e não fonéticas, pois, apesar de as escritas alfabéticas terem como ponto central o princípio de um-para-um, não há uma transcrição precisa dos sons da fala, afinal, essa não é sua finalidade (Abreu; Rosa, 2021). Caso isso acontecesse, haveria tantas escritas quanto possibilidades de variação fonológica pelos falantes de determinada língua.

A fim de exemplificação, é possível pensar em uma palavra como <escola>, convencionalmente escrita com <e> e <s>, mas também possivelmente escrita como <ixcola> ou <iscola>, por um carioca e por um paulista, respectivamente. O exemplo dado ilustra de maneira simplificada as dificuldades que teríamos para ler textos escritos em diferentes dialetos: aqui, apenas estão incluídas questões de alçamento vocálico e de palatalização,⁷ mas seria perfeitamente possível incluirmos aspectos de sândis silábicos e de ressilabificações produzidos na fala.⁸

Como será discorrido mais adiante, sistemas que privilegiam relações morfofonológicas e a própria etimologia são mais opacos e, portanto, mais difíceis de serem aprendidos. Além disso, outro fator que irá dificultar a aprendizagem da língua será a constante violação das regras de correspondência.

2.1.2 A aprendizagem da escrita em línguas alfabéticas

Para que o aluno tome consciência da sistematicidade existente no sistema de representação escrito de sua língua, via de regra, a aprendizagem deve se basear na consciência fonológica. Isso porque, apesar das arbitrariedades encontradas, a ortografia da língua se relaciona com a oralidade. Ou seja, mais do que identificar uma palavra e seu respectivo significado, o aluno deve entender que cada som pronunciado é representado visualmente, arbitrariamente ou não, por um grafema, e vice-versa.

⁷ Verifica-se um alçamento vocálico quando as vogais médias [o] e [e] passam a vogais altas [u] e [i], como em [eʃˈkɔlə] < [iʃˈkɔlə]. Já a palatalização acontece quando as sibilantes anteriores [s] e [z] são produzidas em posições mais posteriores da boca, passando a [ʃ] e [ʒ], como em [esˈkɔlə] < [iʃˈkɔlə].

⁸ Os sândis silábicos e as ressilabificações são as junções de fronteiras de palavras, resultando na formação de apenas uma palavra ou na reformulação das sílabas, como em [kazamaˈrɐlə] para “casa amarela”.

Além disso, ele deve perceber que, combinados, os grafemas podem resultar em uma vasta gama de palavras materializadas oralmente em sua língua materna. Em outras palavras, no processo de alfabetização, o aluno deve se tornar capaz de fazer uma análise precisa da fala, a fim de compreender a distinção entre signo e significado. Como será melhor desenvolvido na próxima seção, tal capacidade é denominada de consciência fonêmica, uma das subdivisões da consciência fonológica. Soares (2022) ainda menciona a existência de duas dimensões da consciência fonêmica, a saber: a consciência grafofonêmica e a consciência fonografêmica, as quais são acionadas a partir do momento em que a criança adentra no mundo da escrita alfabética.

Logo, para se apropriar de uma língua com escrita alfabética, é necessário converter fonemas em grafemas (escrita) e grafemas em fonemas (leitura). Afinal, tais escritas se preocupam em tornar visíveis os significantes — as unidades abstratas que não necessariamente representam a nossa forma de falar. A esse respeito, a dificuldade encontrada por um falante ao aprender a ler e a escrever, seja ele criança ou adulto, reside precisamente na necessidade de consciência de uso; tal não ocorre na língua oral, da qual nos utilizamos desde que aprendemos a falar nossas primeiras palavras e a formar nossas primeiras frases (Soares, 2022).

A escrita ortográfica se apresenta como uma convenção social, por vezes, arbitrária e ultrapassada, mas de extrema relevância, a fim de que haja a compreensão necessária entre escritor e leitor (Moraes, 2007). À vista disso, considerando que o novo aprendiz precisa tanto compreender o princípio alfabético quanto as regras ortográficas, a escola deve ensinar que o que representamos na escrita está ligado muito mais a uma abstração fonológica do que a uma materialização da fala em si.

Nessa perspectiva, Soares (2022) destaca a existência de dois paradigmas que contribuem para a aprendizagem da escrita: o construtivista e o fonológico. No construtivismo de Ferreiro e Teberosky (1986), para que se aproprie completamente do sistema de representação alfabético, a criança precisa passar por cinco níveis de desenvolvimento da escrita — os quais se iniciam na diferenciação entre desenhos e rabiscos (garatujas), passando pelos níveis pré-silábico, silábico e silábico-alfabético, culminando na almejada escrita alfabética. Será apenas quando esse processo de apropriação estiver consolidado que as crianças irão se deparar com questões relativas às normas ortográficas propriamente ditas. Por outro lado, o paradigma fonológico se volta justamente para o processo que ocorre depois da conquista da escrita alfabética, isto é, para o que ocorre após a apropriação das correspondências fonema-grafema. Portanto, ambas as visões são importantes, pois focalizam momentos diferentes da apropriação da escrita (Soares, 2022).

2.2 A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

Conforme o discutido na subseção anterior, para que o falante se aproprie da escrita alfabética, é necessário que ele entenda as relações existentes entre grafema e fonema. Tal compreensão, segundo Fayol (2014), é de extrema importância para a aprendizagem da escrita, pois ela se assenta justamente na “descoberta de que as sequências de letras (e de grafemas) mantêm correspondências regulares — às vezes complexas — com as sequências sonoras (de fonemas), o que corresponde ao princípio alfabético” (Fayol, 2014, p. 50–51).

Algumas habilidades linguísticas que emergem desde cedo, como a segmentação da cadeia sonora em palavras e até mesmo em sílabas, são provenientes da contínua capacidade que um falante tem de analisar as suas produções orais. Nesse entendimento, em alguns aspectos, a consciência fonológica começa a ser observada até mesmo antes de a criança ser alfabetizada, como na capacidade de segmentar palavras em sílabas, por exemplo (Fayol, 2014; Soares, 2022).

Na verdade, o que se observa é uma cooperação entre alfabetização e consciência fonológica: enquanto alguns níveis de consciência fonológica se mostram essenciais para a aprendizagem da escrita em línguas alfabéticas, a alfabetização auxilia na crescente sensibilidade do falante em relação a segmentos menores da cadeia sonora, como é o caso dos fonemas (Soares, 2022). O último caso ocorre, pois “a prática da escrita dos enunciados ou das palavras obriga as crianças a segmentar as formas sonoras e, portanto, tomar consciência dos fonemas e de suas realizações concretas sob forma de grafemas” (Fayol, 2014, p. 53).

No processo de consciência fonológica, o falante percebe que as frases são decompostas em palavras, que, por sua vez, são decompostas em sílabas, as quais são formadas por fonemas. Para que essa sensibilidade se estabeleça, o falante precisa ser colocado diante de atividades reflexivas, em que características fonológicas sejam postas em jogo, como atividades que trabalham rimas e aliterações ou manipulações de sílabas inteiras.

Em Soares (2022, p. 166), encontramos que consciência fonológica é “a capacidade de focalizar os sons das palavras, dissociando-as de seu significado, e de segmentar as palavras nos sons que as constituem”. Em outro momento, a autora ainda define como o “processo de descoberta das palavras como cadeias sonoras segmentáveis e [a] aprendizagem da invenção da representação desses segmentos por formas visuais específicas” (Soares, 2022, p. 191). Assim, diferente da fala, que não exige consciência de como é produzida, a escrita precisa passar por alguns caminhos até ser completamente compreendida. Isso irá exigir do falante a separação entre forma e significado, e irá passar por níveis que exigem diferentes habilidades (Soares,

2022). No entanto, não devemos englobar tudo como um fenômeno único, visto que ela se subdivide em cinco níveis: o lexical; o de rimas e aliterações; o silábico; e o fonêmico.

A consciência lexical se relaciona com a tomada da consciência por parte do falante de que significante e significado não possuem ligação direta. Isto é, o falante deve fazer uma dissociação entre o referente e o nome, abandonando ideias como a do realismo nominal⁹ e indo em direção ao reconhecimento de que a cadeia sonora é dividida em partes menores, as palavras.

Nas palavras de Soares (2022, p. 173), “a criança passa a reconhecer na cadeia sonora da fala unidades de língua não percebidas fonologicamente como unidades independentes, mas claramente definidas como tal pela escrita, por meio de limites marcados por espaços em branco”. Ainda segundo a autora, tanto a consciência lexical quanto a consciência de rimas e aliterações e a consciência de sílabas trabalham junto com a oralidade, auxiliando a segmentação da fala e a compreensão do princípio alfabético.

A consciência de rimas e aliterações está relacionada à capacidade de o falante identificar semelhanças entre os segmentos sonoros da palavra. Essa capacidade é desenvolvida antes mesmo de a criança entrar na escola. Aqui, o falante começa a se tornar sensível aos segmentos internos da sílaba: o *onset* (que corresponde ao início da sílaba, associa-se às aliterações) e a rima (que corresponde ao núcleo e à coda silábica, associa-se às rimas).

A esse respeito, Soares (2022) destaca que, apesar de “a percepção de rimas e aliterações se desenvolver espontaneamente na criança pequena”, para que ela seja desenvolvida de maneira adequada, é necessário inseri-la “de forma sistemática por meio de atividades que levem a criança a reconhecer e produzir explicitamente rimas ou aliterações (Soares, 2022, p. 183–184).

A capacidade de identificar e manipular as sílabas de uma palavra se mostra bastante precoce, sendo constatada antes mesmo de a criança ser alfabetizada ou ter contato com a escrita (Soares, 2022). No entanto, o grau de sensibilidade precoce à sílaba irá depender da complexidade estrutural: línguas com predominância de estruturas silábicas CV e CCV, como o português, são mais acessíveis do que línguas com predominância de estruturas silábicas mais complexas, como o inglês.

Ao possuir como alvo a completa compreensão do princípio alfabético, o falante “precisa tornar-se consciente da segmentação da palavra em sílabas, representá-las com letras, inicialmente usando quaisquer letras, mas em um número correspondente à quantidade de

⁹ Segundo Soares (2022), o realismo nominal está ligado à dificuldade que as crianças pequenas costumam enfrentar em diferenciar o nome de seu referente, associando o significado e o tamanho do nome ao que ele representa.

sílabas da palavra” (Soares, 2002, p. 188). No próximo passo, o falante já se faz sensível a, pelo menos, um fonema de cada sílaba, até se tornar capaz de segmentar todo o encadeamento sonoro que compõe as sílabas.

Finalmente, a consciência fonêmica reflete a capacidade consciente de identificar que as palavras são formadas por partes menores e independentes. Tais partes, apesar de não possuírem significado, representam sons específicos, os quais, lado a lado, formam a cadeia sonora da fala. A sensibilidade fonológica é mais difícil de se acessar, se compararmos à sensibilidade silábica, por exemplo (Adams *et al.*, 2006). Isso acontece, pois facilmente separamos a cadeia sonora da fala em sílabas, mas não em fonemas, uma vez em que eles estão fundidos uns aos outros no interior das sílabas. Além disso, conforme Adams *et al.* (2006), a consciência fonêmica é mais difícil, pois tendemos a prestar muito mais atenção ao significado das palavras do que aos sons propriamente ditos, os quais são processados automaticamente como um bloco sonoro por nossos ouvidos.

Ainda a esse respeito, deve-se ter em mente que os conceitos de consciência fonológica e consciência fonêmica não são sinônimos. Ao discorrerem sobre a diferença ambos os conceitos, Lamprecht e Costa (2006, p. 16) afirmam que “a consciência fonológica é mais ampla, porque abrange todos os tipos de consciência de sons que compõem o sistema de uma certa língua”. Em consonância, Silva (c2023) aponta que a consciência fonêmica se relaciona apenas à habilidade consciente de manipular os fonemas, enquanto que a consciência fonológica se volta para todos os outros aspectos, como as palavras, as sílabas, as rimas e as aliteraões.

Sobre esse último nível, podemos concluir que apesar de não se desenvolver espontaneamente e de ser a própria escrita a geradora de tal sensibilidade, o desenvolvimento da consciência fonêmica se mostra muito relevante (Adams *et al.*, 2006; Soares, 2022). Isso se faz verdadeiro, pois ela “impulsiona e facilita a aprendizagem da escrita, à medida em que dirige a atenção do aprendiz para os sons da fala no nível do fonema” (Soares, 2022, p. 205). Esse feito possibilita que o aprendizado seja favorecido, tornando o processo mais fácil e produtivo (Adams *et al.*, 2006; Silva, c2023).

Em síntese, podemos dizer que, muito embora nem todos os níveis elencados sejam considerados pré-requisitos para o processo de alfabetização, eles são muito importantes para que a criança alcance uma maior compreensão do funcionamento de escritas alfabéticas. Isso se expressa na percepção de que a cadeia sonora da fala é passível de divisão, análise e manipulação, ou até mesmo na superação das hipóteses infantis, como a do realismo nominal.

Tais dificuldades serão mais facilmente superadas (ou não) de acordo com a complexidade silábica e com o grau de transparência e opacidade da língua, como veremos na próxima seção.

2.3 TRANSPARÊNCIA E OPACIDADE

2.3.1 Transparência e opacidade no português brasileiro

O princípio alfabético demanda que sequências de letras mantenham correspondências regulares com sequências de sons. No entanto, por mais próximo que algumas línguas possam chegar de um sistema alfabético ideal, dificilmente há uma língua que o respeite totalmente a ponto de não haver relações não biunívocas. As regras pertinentes às relações entre grafema e fonema são chamadas de regras de correspondência. Considerando que o princípio alfabético observa a bilateralidade, as regras de correspondência seguem duas direções: uma que indica como o fonema deve ser escrito, e outra que indica como um grafema deve ser pronunciado (Lemle, 2009).

As regras de correspondência, enquanto pertencentes à ortografia, indicam o quão transparente um sistema de escrita é. É por respeitá-las ou não que diferentes línguas variam no grau de regularidade referente à profundidade ortográfica. Uma ortografia superficial ou rasa (do inglês, *shallow orthography*) é equivalente a uma língua transparente, isto é, de correlações mais frequentes. Já uma ortografia profunda (do inglês, *deep orthography*) é equivalente a uma língua opaca, isto é, de correlações mais infrequentes e menos intuitivas.

Por esse motivo, apesar de as classificações se diferenciarem um pouco quanto ao modelo (a distinção de *shallow* e *deep* é binária, já a terminologia “transparente” e “opaco” é gradual), usaremos o termo “profundidade ortográfica” com equivalência aos conceitos de transparência e opacidade para nos referirmos à ideia de que algumas línguas possuem uma ortografia mais difícil de acessar, por um lado, enquanto outras possuem ortografias mais acessíveis.

A classificação exata das línguas em um contínuo de profundidade ortográfica não é consenso linguístico. Seymour (1997) indica uma classificação das línguas europeias em sete níveis, alocando o finlandês, o espanhol e o italiano em primeiro lugar (isto é, considerando-os como mais transparentes), e o inglês em último lugar (isto é, mais opaco). No meio do caminho, encontra-se o português, identificado na quarta posição. Em trabalho posterior, Seymour *et al.* (2003) defendem que, mesmo sem uma análise linguística computacional, há de se concordar que algumas ortografias europeias são transparentes enquanto outras são opacas. A partir disso,

eles apresentam uma classificação em cinco níveis que compreende tanto a complexidade silábica quanto a profundidade ortográfica.

A fim de enfatizarmos a discussão proposta nesta seção, adaptamos a representação disponibilizada pelos autores e focalizamos apenas o aspecto de profundidade (Figura 3). Salienta-se que, apesar de haver diferenças na distribuição dos níveis e nas posições de algumas línguas na escala ao compararmos a Seymour (1997), o português permanece localizado em uma posição intermediária, isto é, de relativa opacidade.

À vista disso, a escala reflete a expectativa de que a escrita de línguas mais transparentes (como finlandês, grego, italiano e espanhol) seja aprendida mais facilmente do que a escrita de línguas mais opacas (como português, holandês, francês e inglês). Tal expectativa é confirmada a partir dos resultados apresentados pelos autores, os quais demonstram que a decodificação e o reconhecimento de palavras simples são mais lentos em português, francês, dinamarquês e, sobretudo, em inglês.

Figura 3 – Classificação das línguas europeias quanto à profundidade ortográfica



Fonte: Adaptado de Seymour *et al.* (2003, p. 146)

Ao analisarmos a quantidade de fonemas e de grafemas no português, a classificação mencionada nos parece plausível. Isso porque, a quantidade de grafemas e fonemas é próxima: 46 grafemas (31 consonantais e 15 vocálicos)¹⁰ vs. 31 fonemas (19 consonantais e 12 vocálicos).¹¹ Essa diferença faz com que a classificação de Seymour *et al.* (2003) seja plausível

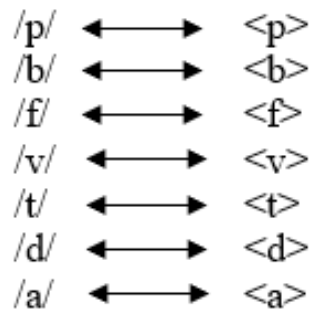
¹⁰Para chegar a esse número, contabilizamos as 23 letras do alfabeto + as 3 novas letras que entraram a partir do Acordo Ortográfico de 2009 + os 20 dígrafos (consonantais e vocálicos) dispostos em Cunha e Cintra (2001, p. 51–52).

¹¹Para chegar a esse número, contabilizamos as consoantes e as vogais orais contidas na matriz fonética do português, de Silva (2012, p. 195), retirando aqueles sons que não possuem distinção fonológica, a saber: [tʃ],

para o português. Devemos apontar ainda que a quantidade de fonemas e grafemas que uma língua possui não diz respeito, necessariamente, às possibilidades de escritas para um mesmo fonema. Afinal, em línguas não transparentes, há constantes relações multívocas entre as duas entidades que podem fazer com que se tenha uma excessiva quantidade de grafemas para apenas um fonema. Em português, por exemplo, o fonema /s/ tem uma correspondência de 1:9 (um fonema para nove grafemas), como veremos mais adiante.

Tendo isso em vista, apesar da balanceada quantidade de grafemas e fonemas no português, é preciso considerar que não são muitas as correspondências biunívocas entre ambas as partes. A seguir, podemos ver que, dentre todos os fonemas de nossa língua, apenas as oclusivas /p/, /b/, /t/ e /d/, as fricativas /f/ e /v/ e a vogal baixa /a/ possuem a biunivocidade em suas relações.

Figura 4 – Relações biunívocas no português brasileiro



Fonte: A autora (2025)

Além das correspondências apresentadas na Figura 4, ainda podemos considerar outras regularidades de grafema-fonema, como as de <nh> e <lh>, pronunciados sempre como [ɲ] e [ʎ], respectivamente. Todavia, o reverso (isto é, a correspondência fonema-grafema) nem sempre é recíproco: as palavras “família” e “sandália”, por exemplo, ambas escritas com dois grafemas <l> e <i>, comumente sofrem um processo de palatalização e são pronunciadas em muitos dialetos com o som consonantal [ʎ]. Dessa forma, a sequência consoante + vogal, representada por [li], é pronunciada como uma consoante: [fa'milʎɐ] < [fa'miʎɐ], [sã'dalʎɐ] < [sã'daʎɐ]. Tal caso influencia frequentemente a escrita de aprendizes, o que faz que sejam grafadas como *<familha> e *<sandalha> principalmente em escritos infantis.

[dʒ], [ɹ], [ə], [ʊ]. A esse número, ainda somamos as cinco vogais nasais, visto que elas possuem valor distintivo no português.

Nesse contexto, a palatalização se faz possível devido às semelhanças fonéticas entre /l/ e /ʎ/, a saber: são produzidas com certa fluidez (líquidas); e permitem o escape de ar pelas laterais da língua (laterais) (Silva, 2012; Damulakis, 2023a). Outro aspecto considerado por Damulakis (2023a) é que a lateral alveolar /l/ possui maior probabilidade de ser palatalizada diante de [i] em sílabas postônicas. Daí se explica as ocorrências do dígrafo <lh> no lugar de e <le> nos escritos de aprendizes, como nos casos já citados de *<família> e *<sandalha>, dado que “o ditongo crescente (de família) pode convergir em algumas variedades de PB com a realização palatal [ʎ] ou palatalizada [lʲ]” (Damulakis, 2023a, p. 208).

Ainda acerca das consoantes líquidas, o autor aponta a possibilidade do fenômeno espelhado discutido aqui, como em *<agulia> para <agulha>, assim como ocorrências de vocalização da líquida palatal, como em [fia] para [ʎiʎa]. Voltaremos a esse último caso no Capítulo 5, quando entrarmos na discussão acerca do tema central, proposto por nós para o presente trabalho, e analisarmos alguns textos com grafias que refletem esses dialetos.

A fim de ilustrar as características multívocas da representação de alguns fonemas do português, apresentamos nos quadros 1 e 2 as possibilidades de grafema para os sons consonantais (Quadro 1) e para os sons vocálicos de nossa língua (Quadro 2).

Quadro 1 – Relações fonema-grafema das consoantes do português brasileiro

RELAÇÕES FONEMA-GRAFEMA (CONSOANTES)	
/p/	<p>
/b/	
/t/	<t>
/d/	<d>
/k/	<k>, <qu>, <c>
/g/	<g>, <gu>
/f/	<f>
/v/	<v>
/s/	<s>, <ss>, <c>, <sc>, <ç>, <sç>, <x>, <xc>, <xs> ¹²
/z/	<z>, <s>, <x>
/ʃ/	<x>, <ch>, <s>, <z> ¹³
/ʒ/	<j>, <g>
/m/	<m>
/n/	<n>
/ɲ/	<nh>
/r/	<r>
/h/	<rr>, <r>
/l/	<l>
/ʎ/	<lh>

Fonte: A autora (2025)

Quadro 2 – Relações fonema-grafema das vogais do português brasileiro

RELAÇÕES FONEMA-GRAFEMA (VOGAIS)												
GRAFEMAS	FONEMAS											
	/i/	/e/	/ɛ/	/a/	/u/	/o/	/ɔ/	/ĩ/	/ẽ/	/ã/	/õ/	/ũ/
	<i> <y> ¹⁴	<e> <i>	<e>	<a>	<u> <l> <w> ¹⁵	<o> <u>	<o>	<im> <in>	 	<ã> <am> <na>	<ô> <om> <on>	<um> <un>

Fonte: A autora (2025)

¹² A sequência <xs> é pouco comum no português, mas é possível encontrar algumas palavras com esse dígrafo. Como listado por Neves (c2023), as palavras “exsudar”, “exsolver”, “exsurgir”, “exsicata”, entre outras, encaixam-se nesse caso.

¹³ O [ʃ] é tido como uma variação dos fonemas [s] e [z] quando em final de palavras. Na grafia, ele pode ser representado como <s> e <z> em posição de coda a depender do dialeto, como nos plurais e em palavras como <rapaz>. Nesses casos, precedendo a palatalização, costuma-se ocorrer uma inserção vocálica: [Ra'paʃ].

¹⁴ Usado em nomes próprios ou empréstimos linguísticos, como “Yohana” e “Yamaha”, produzidos como [io'xanɐ] e [ja'maxɐ].

¹⁵ Também observado em nomes próprios ou empréstimos linguísticos, como “Wiliam” e “Washington”, produzidos como [u'iliã] e [u'ʃitô].

Em razão das diversas relações multívocas, muitas são as inconsistências ortográficas que encontramos no português em ambas as direções. Como exemplificação de uma relação fonema-grafema altamente inconsistente, verificamos o caso do /s/, o qual pode ser graficamente representado potencialmente por nove grafemas: <s>, <ss>, <c>, <sc>, <ç>, <sç>, <x>, <xc> e <xs>. Na direção oposta, no entanto em menor quantidade, os grafemas também podem representar mais de um som. Isso ocorre com o <x>, grafado com os sons [ʃ], [s] e [z], ou mesmo com a sequência sonora [ks], como é possível ver no Quadro 3 (vogais orais) e no Quadro 4 (consoantes) a seguir.

Quadro 1 – Relações grafema-som das vogais orais do português brasileiro

RELAÇÕES GRAFEMA-SOM (VOGAIS ORAIS)					
FONES	GRAFEMAS				
	<a>	<e>	<i>	<o>	<u>
	[a]	[e] [ɛ]	[i]	[o] [ɔ]	[u]

Fonte: A autora (2025)

Quadro 2 – Relações grafema-som das consoantes do português brasileiro

RELAÇÕES GRAFEMA-SOM (CONSOANTES)	
	[b]
<c>	[k], [s]
<ç>	[s]
<ch>	[ʃ]
<d>	[d]
<f>	[f]
<g>	[ʒ], [g]
<gu>	[g], [gw]
<h>	∅
<j>	[ʒ]
<k>	[k]
<l>	[l], [u]
<lh>	[ʎ]
<m>	[m]
<n>	[n]
<nh>	[ɲ]
<p>	[p]
<qu>	[k], [kw]
<r>	[h], [ɾ]
<rr>	[h]
<s>	[s], [z]
<ss> ¹⁶	[s]
<t>	[t]
<v>	[v]
<x>	[ʃ], [s], [z], [ks]
<w>	[u]
<y>	[i]
<z>	[z]

Fonte: A autora (2025)

Ainda há um ponto a ser considerado na classificação de Seymour *et al.* (2003): a escala feita pelos autores caracteriza apenas o português europeu (PE). Assim, seria necessário realizar estudos comparativos mais profundos acerca do lugar do português brasileiro em relação ao europeu — se mais opaco ou se mais transparente —, isso porque o PE possui algumas características que o diferenciam do PB, e vice-versa.

Prova disso são as vogais, que sofrem constantes reduções e neutralizações no falar europeu não verificadas no falar brasileiro, no entanto elas não deixam de ser representadas na

¹⁶ Os dígrafos <sc>, <sç>, <xc> e <xs> também são usados em ambientes intervocálicos e possuem igualmente o valor de [s].

escrita. A menor transparência do português europeu também pode ser verificada no sistema consonantal, o qual, na escrita, “conserva as consoantes *c* e *p* em sequências em que essas consoantes não se pronunciam em ambas as variantes (como em *acção*, *adoptar*, *óptimo* [...]), ou em sequências em que se pronunciam no português europeu, mas não, em geral, no português brasileiro” (Soares, 2022, p. 101).

Além disso, há diferença a depender da direcionalidade pela qual o sistema é visto, em função de o português brasileiro ser mais opaco na escrita do que na leitura (Martins, 2021). Em outras palavras, a tarefa da escrita é mais custosa do que a da leitura, pois “as correspondências fonema-grafema são frequentemente mais complexas do que as correspondências grafema-fonema” (Moura, 2021, p. 205).

Essas e outras questões podem levar à tendência de situar o PB em uma posição de maior transparência se comparado ao PE.¹⁷ Tal aspecto pode influenciar, inclusive, o processo de aprendizagem de ambas as línguas (Soares, 2022). Desse modo, caso o português brasileiro fosse incluído na escala de classificação de Seymour *et al.* (2003), ele seria alocado “à esquerda do português europeu, mais próximo, portanto, da transparência que da opacidade, talvez não muito distante do espanhol e do italiano” (Soares, 2022, p. 102).

Acerca da aparente opacidade e arbitrariedade de algumas regras, segundo Veloso (2005), a escrita tende a refletir: (a) a manutenção do sistema de oposições fônicas; (b) a preservação de certas relações morfofonológicas; e (c) a etimologia. Todos os três aspectos são observados no português, sendo que os dois últimos contribuem para a opacidade da ortografia da língua. Isso acontece, por exemplo, quando há casos de mudanças e/ou apagamentos de sons na fala de uma palavra primitiva, mas a preservação da representação desse mesmo som na escrita de determinada palavra derivada, como <sol> e <solar>, em que a líquida lateral é vocalizada na palavra primitiva [sow], mas produzida como lateral na palavra derivada [solah]. Outro exemplo está na constatação de que não há pistas diretas e/ou contextuais que nos indiquem que palavras, como <hoje> e <homem> são iniciadas com o grafema <h>, a não ser por explicações etimológicas, as quais nem sempre estão disponíveis para um aprendiz da língua.

Dentre os três fatores apontados, a manutenção das oposições fônicas é a mais intuitiva para o aprendiz, enquanto as marcas etimológicas e as indicações de parentesco morfológico

¹⁷ Nas palavras de Soares (2022, p. 100), “No que se refere ao sistema vocálico, embora ambas as variantes tenham, no alfabeto, as mesmas cinco letras vogais, estas representam, no sistema fonológico do português europeu, em relação ao sistema do português brasileiro, um número maior de casos em que a mesma vogal representa diferentes fonemas”.

são menos imediatas e, conseqüentemente, menos intuitivas. Isso é verificado, pois tais marcas e indicações se afastam da escrita alfabética ideal (1:1) e pressupõem “um conhecimento mais ou menos explícito das estruturas fonológicas ou morfológicas da língua ou de determinados aspectos de etimologia e de história da língua” (Veloso, 2005, p. 54). Tais questões influenciam diretamente o grau de transparência e opacidade, como podemos ver a seguir:

Quadro 3 – Características dos sistemas de escrita

	Línguas com sistemas de escrita fonemicamente transparentes	Línguas com sistemas de escrita fonemicamente opacos
Aspectos linguísticos privilegiados pela ortografia canônica	✓ Aspectos segmentais (um segmento fonológico corresponde a um símbolo gráfico e vice-versa).	✓ Relações morfofonológicas abstratas; ✓ Etimologia.
Aprendizagem	Mais fácil, mais rápida.	Mais difícil, mais lenta.

Fonte: Adaptado de Veloso (2005, p. 56)

Em síntese, pode-se dizer que sistemas de escrita mais transparentes privilegiam aspectos segmentais, enquanto sistemas mais opacos privilegiam aspectos morfológicos e etimológicos. Dessa maneira, as características encontradas na ortografia de cada língua terão fortes influências no processo de aprendizagem, isto é, elas poderão predizer o quão mais fácil ou o quão mais difícil será a sua apropriação (Soares, 2022).

Como veremos na subseção seguinte, o português, enquanto língua de parcial transparência, apresenta dificuldades regulares a depender do fonema ou do grafema em questão. Isso quer dizer que as ocorrências encontradas por aprendizes ou usuários da língua para escritas não tão transparentes possuem padrões específicos e, conseqüentemente, caminhos plausíveis. Em sala de aula, estratégias de ensino baseadas em estudos fonológicos sobre consciência fonológica, aquisição do português como primeira língua e aprendizagem do sistema de escrita podem ser adotadas com o intuito de influenciar positivamente o ensino-aprendizagem da língua, bem como a tomada de consciência linguística que os alunos poderão vir a conquistar.

2.3.2 As características do sistema ortográfico do português brasileiro

Em todas as línguas alfabéticas, é possível encontrar regularidades e irregularidades na escrita: as regularidades ajudam na compreensão dos aspectos linguísticos, uma vez que nos permitem seguir padrões lógicos e regras fixas; as irregularidades precisam ser memorizadas, visto que não há regras explícitas que indiquem como devemos grafar determinada palavra (Morais, 2007). Tal ideia se relaciona diretamente com os três aspectos da escrita apresentados na subseção anterior. Desse modo, as irregularidades tendem a ser influenciadas pela preservação de relações morfofonológicas ou por vestígios etimológicos, os quais nem sempre estão disponíveis para o falante. Por sua vez, as regularidades são verificadas tanto a partir de aspectos linguísticos relacionados ao princípio alfabético quanto a partir de níveis linguísticos um pouco maiores, a saber as regularidades morfossintáticas.

Dessa feita, as relações entre a fonologia e a ortografia do português ocorrem de quatro maneiras distintas, a saber: *regularidades diretas*, relacionadas às correspondências biunívocas (Lemle, 2009); *regularidades contextuais*, relacionadas à posição contextual em que o fonema se encontra dentro da sílaba e/ou da palavra; *regularidades morfossintáticas*, relacionadas à formação de morfemas; e *irregularidades*, relacionadas às questões etimológicas ou morfofonológicas não mais disponíveis ao falante em um primeiro momento (Morais, 2007). A partir disso, podemos inferir os seguintes exemplos:

- ✓ *Regularidades diretas*: <p> e para representar os fonemas /p/ e /b/, como em <pató> e <bato> para ['pató] e ['bato];
- ✓ *Regularidades contextuais*: <ss> para o fonema /s/ intervocálico, como em <passado> e <possível>;
- ✓ *Regularidades morfossintáticas*: manutenção do <s> em palavras derivadas ou cognatas, como em <casa>, <casinha>, <caseiro> e <casamento>;¹⁸
- ✓ *Irregularidades*: <h> mudo inicial, como em <hortelã> e <hospital>.

As três primeiras caracterizam-se por serem correspondências grafema-fonema e/ou por levarem em conta a posição contextual dentro da palavra ou entre morfemas. Tais ocorrências são transparentes e, por isso, podem ser mais facilmente identificadas.¹⁹ Em contrapartida, as

¹⁸O documento da BNCC nomeia como “regularidades morfológico-gramaticais”, pois o aprendiz precisa já ter certo conhecimento gramatical para pôr em prática as associações derivacionais e composicionais pertencentes ao nível morfológico da língua (Brasil, 2018).

¹⁹Levando em consideração que o fonema /z/ também pode ser representado pelo grafema <z>, a escrita de <casa>, exemplificada nas regularidades morfossintáticas, torna-se opaca. Por outro lado, a escrita será transparente

irregularidades não são previstas por regras ou princípios gramaticais, visto que tendem a seguir a etimologia. Logo, são aparentemente arbitrárias e, conseqüentemente, mais opacas.

Ao voltar o olhar para as irregularidades encontradas na língua, Veloso (2005) expõe alguns aspectos tipicamente encontrados nos sistemas ortográficos mais opacos e que também estão presentes no português, tais como: (a) representação das vogais subjacentes em posição átona, mesmo quando há alçamento, como em <menino> para [mi'nino]; (b) marcas etimológicas, como <hoje> para ['ozi]; (c) relações contextualmente motivadas de um-para-muitos entre grafema e fonema, como em <cinema> e <capa> para [si'nemʊ] e ['kapʊ]; (d) relações contextualmente imotivadas de um-para-muitos entre fonema e grafema, como na representação gráfica diferenciada para o fonema [s] em <seio> e <ceia> para ['seʊ] e ['serɐ]; (e) irregularidades “verdadeiras”, as quais são imprevisíveis e não podem ser explicadas nem mesmo pela etimologia, como nas diferentes pronúncias para um mesmo grafema em <sexo>, <sintaxe> e <caixa> para ['sɛksʊ], [sĩ'tasi] e ['kaifɐ].

Nesse sentido, ao se referir às relações entre os fonemas e os grafemas em nossa língua, Lemle (2009, p. 11) as define como um “casamento um pouco defeituoso entre sons e letras”. Nele, os aprendizes precisam compreender que as correspondências som-letra e vice-versa podem ser definidas como: “Para cada som numa dada posição, há uma dada letra; a cada letra numa dada posição, corresponde um dado som. Em certos ambientes, certos sons podem ser representados por mais de uma letra” (Lemle, 2009, p. 21).

Em síntese, ao considerarmos as irregularidades do sistema ortográfico, podemos refletir sobre as dificuldades que o aprendiz enfrenta ao chegar à escola. A partir de agora, apresentaremos alguns fatores que influenciam a escrita do português, bem como quais são os recursos que os aprendizes usam para “driblar” tais irregularidades, mesmo que isso custe o desvio ortográfico.

2.4 A TEORIA DA OTIMALIDADE

A Teoria da Otimalidade (TO), difundida principalmente depois das publicações de McCarthy e Prince (1993) e Prince e Smolensky (1993), marcou uma reviravolta nos estudos fonológicos ao representar foneticamente *outputs* com base em restrições violáveis (Matzenauer; Azevedo, 2017). A teoria se diferencia dos modelos gerativistas precedentes ao propor que a interação entre restrições universais e violáveis pode constranger o *output*

quando em grafias como <casinha>, <caseiro> e <casamento>, visto que a palavra primitiva já possuía <s> em sua escrita.

produzido pela gramática de um indivíduo. Em outras palavras, a TO propõe um modelo voltado à seleção de *outputs*, no qual um *output* é selecionado como “ótimo” (isto é, mais adequado) por comparação com os demais candidatos (Kager, 2004).

A principal diferença entre a Teoria da Otimalidade e os modelos gerativos clássicos se assenta em dois conceitos fundamentais: universalidade e violabilidade. O princípio da universalidade assevera que as “restrições são universais”, enquanto o princípio de violabilidade propõe que as “restrições são violáveis, mas a violação deve ser mínima” (Kager, 2004, p. 11–12).²⁰ Todavia, deve-se levar em conta que apenas as restrições são consideradas universais, os ranqueamentos não o são, afinal são as diferenças encontradas neles que geram as variadas características entre as línguas do mundo (Kager, 2004).

Assim, segundo a TO, na aquisição de uma língua específica há (re)ranqueamentos contínuos e graduais de restrições, os quais irão corresponder aos diferentes estágios da aquisição por uma pessoa (Bonilha, 2004). Os ranqueamentos das restrições dentro de uma hierarquia de preferência, assim como as escolhas de *outputs* ótimos ou mais harmônicos, baseiam-se em características específicas de cada língua, obtidas por meio da violação (ou não) de preferências linguísticas. Tais preferências podem ser explicadas sob a ótica da Teoria da Otimalidade, pois o que ocorre nada mais é do que a escolha de uma língua por trilhar caminhos alternativos para a representação do *input* linguístico.

A arquitetura da Teoria da Otimalidade é composta por três mecanismos fundamentais, a saber: o CON (*constraints* ou restrições), que se relaciona ao conjunto de restrições universais; o GEN (*generator* ou gerador), que gera os candidatos possíveis em uma hierarquia de restrições; e o EVAL (*evaluator* ou avaliador), que avalia os candidatos, a fim de selecionar aquele mais harmônico. São esses aspectos que, segundo Ferreira-Gonçalves (2010), permitem que a TO seja teoria capaz de explicar o processo gradual e variável de aquisição da linguagem. Isso porque ela contribui com a explicação acerca dos padrões comuns das línguas do mundo ao mesmo tempo que explica as possíveis diferenças individuais.

Para a avaliação de candidatos, a teoria se utiliza de um *tableau*, isto é, uma tabela, que exhibe o *input* na primeira célula. Nas outras células da primeira coluna, estão os candidatos a *output* (GEN); nas demais células da primeira linha, são distribuídas as restrições envolvidas no fenômeno a ser analisado (CON). Tão importante quanto, no canto superior esquerdo, encontramos o *input* em foco, como podemos observar no modelo a seguir:

²⁰Segundo as definições de Kager (2004, p. 11–12): “constraints are universal” e “constraints are violable, but violation must be minimal”.

Quadro 4 – Esboço de um *tableau*

/Input/	Restrição 1	Restrição 2	Restrição 3	Restrição 4
Candidato 1				
Candidato 2				
Candidato 3				

Fonte: A autora (2025)

Legenda:

- ✓ Laranja: *input*
- ✓ Verde: *constraints* (CON)
- ✓ Azul: *generator* (GEN)
- ✓ Cinza: *evaluator* (EVAL)

Depois que o *tableau* é estruturado, a análise deve ser feita a fim de se obter o candidato que melhor se adequa às restrições disponibilizadas. Cada candidato pode violar ou respeitar determinada restrição; entretanto, o *output* apenas é considerado ótimo quando, em relação aos demais, o candidato que o produz viola apenas restrições ranqueadas mais abaixo na hierarquia da língua em análise (Matzenauer; Azevedo, 2017). Sob tal aspecto, o candidato a *output* que viola as restrições mais altamente ranqueadas na língua tem sua produção logo descartada em referência às demais.

As violações são marcadas com asteriscos. Quando fatais, ou seja, passíveis de eliminação do candidato, há a presença de uma exclamação juntamente com os asteriscos. Além disso, como podemos ver na representação a seguir, o mesmo candidato pode violar mais de uma restrição (candidato 2), ou, ainda, uma restrição pode ser violada mais de uma vez pelo mesmo candidato (candidato 3). No entanto, nada disso será importante se o outro candidato concorrente já tiver violado uma restrição mais alta na hierarquia. Por fim, o candidato escolhido é sinalizado com o símbolo de uma mão ou uma seta, como se pode ver no *tableau* seguinte.

Quadro 5 – Representação de um *tableau* com violações

/input/	Restrição 1	Restrição 2	Restrição 3	Restrição 4
Candidato 1	*!			
Candidato 2		*!	*	
Candidato 3				**



Fonte: A autora (2025)

As restrições podem representar valores marcados ou não marcados na língua. A esse respeito e de uma maneira geral, Kager (2004, p. 2) aponta que “valores não marcados são preferidos interlinguisticamente em todas as gramáticas, enquanto que valores marcados são interlinguisticamente evitados e usados pelas gramáticas somente para criar contraste”.²¹ Todavia, conforme o autor discute, o valor mais ou menos marcado só pode ser concedido a um elemento quando em comparação a outro elemento, afinal marcação em nada tem a ver com má formação, e, sim, com complexidade ou frequência de uso em determinada língua. Como veremos, a OT incorpora o conceito de marcação como um dos dois principais tipos de restrições, considerando que todas as línguas do mundo possuem, até certo ponto, uma tolerância a estruturas marcadas (Kager, 2004).

As restrições são divididas em dois tipos, cada qual com uma finalidade específica: as de marcação e as de fidelidade. Como bem discorrem Kager (2004) e McCarthy (2008), as restrições de marcação voltam o olhar para o *output*, exigindo que a forma produzida atenda a um critério de boa formação estrutural. Apesar de não ser uma regra geral, essas restrições costumam se dar por meio de comandos negativos, isto é, proibições. Por outro lado, as restrições de fidelidade voltam o olhar tanto para o *output* quanto para o *input* ao exigirem que os *outputs* preservem maximamente as características estruturais da forma lexical, buscando correspondências entre o que é recebido e o que é produzido. Assim, diferentemente das restrições de marcação, as restrições de fidelidade prezam pela semelhança entre *input* e *output*.

Tais restrições sempre estarão em conflito, afinal, elas irão buscar objetivos opostos dentro de um ranqueamento. Dessa forma, não há a possibilidade de uma gramática não violar nenhuma restrição: o respeito a uma exigência feita por uma restrição de fidelidade custa a violação de uma restrição de marcação, e vice-versa. Tendo em mente o constante atrito enfrentado pelas restrições, “as gramáticas devem ser capazes de regular os conflitos entre as restrições universais, a fim de selecionar a forma de *output* ‘mais harmônica’ ou ‘ótima’” (Kager, 2004, p. 3).²²

Está aqui mais um ponto fundamental para a Teoria da Otimalidade descrito por Kager (2004, p. 10): “ambos os tipos de restrições se referem ao *output*. A TO não tem restrições que

²¹Tradução própria para: “Unmarked values are crosslinguistically preferred and basic in all grammars, while marked values are crosslinguistically avoided and used by grammars only to create contrast” (Kager, 2004, p. 2).

²²Tradução própria para: “Grammars must be able to regulate conflicts between universal constraints, in order to select the ‘most harmonic’ or ‘optimal’ output form” (Kager, 2004, p. 3).

se referem exclusivamente ao *input* (uma diferença crucial da fonologia gerativa clássica)”.²³ Dessa forma, o que percebemos é uma preocupação com a produção do item lexical a ser analisado, a qual poderá ser mais ou menos semelhante com o *input* a depender das escolhas de violação feitas pela língua. Em outras palavras, quando as restrições de marcação ganham, isto é, são preferidas, algumas características do item lexical em foco tendem a ser modificadas. Em contrapartida, quando a obediência aos comandos das restrições de fidelidade é vista como prioridade, os padrões lexicais tendem a ser preservados e as diferenças entre *input* e *output* são mínimas.

A seguir, estão listados alguns exemplos de restrições de marcação e de fidelidade, juntamente com suas definições, encontrados em Kager (2004), McCarthy (2008), Alves e Keller (2010) e Bisol e Alcântara (2010), a fim de destacarmos os comandos de cada uma delas:

Restrições de marcação

- ✓ **NoCoda:** As sílabas não devem ter coda;
- ✓ **Onset:** Toda sílaba deve conter *onset*;
- ✓ ***Complex_{onset}:** As sílabas não devem ter mais de um segmento em *onset*;
- ✓ ***Complex_{coda}:** As sílabas não devem ter mais de um segmento em coda.

Restrições de fidelidade

- ✓ **Contig:** Segmentos do *input* devem estar em correspondência de forma contígua no *output*;
- ✓ **MAX-IO:** O *output* deve preservar todos os elementos do *input*;
- ✓ **DEP-IO:** Os segmentos do *output* devem ter uma correspondência no *input*;
- ✓ **IDENT(F):** O traço F presente no *input* deve ser preservado no *output*.

As restrições elencadas são apenas algumas das possibilidades de restrições de um inventário universal. Fonologicamente, deve-se considerar que as análises realizadas pela TO abrangem diversos fenômenos, como a especificidade de um traço, a posição acentual, a sílaba como um todo, a fronteira de sílabas e/ou palavras, entre outros aspectos.²⁴ Para além da

²³Tradução própria para: “[...] both kinds of constraints refer to the *output* (exclusively so in markedness, and in relation to the input in faithfulness). OT has no constraints that exclusively refer to the input. (This is a crucial difference from classical generative phonology)” (Kager, 2004, p. 10).

²⁴Acerca da diversidade de análises sob um viés otimalista para o português brasileiro, vale a pena conferir toda a obra de Bisol e Schwindt (2010).

fonologia, a Teoria da Otimalidade também possui trabalhos em outras áreas de estudo, como na sintaxe, na semântica e na história da língua, por exemplo (McCarthy, 2008).

Apesar de existirem inúmeras restrições, devemos nos utilizar apenas daquelas que dizem respeito ao fenômeno em análise, dispondo como candidatos os *outputs* possíveis dentro da gramática da língua. A partir disso, é processado um ranqueamento paralelo das restrições de marcação e de fidelidade disponíveis no conjunto de restrições. Em suma, podemos dizer que a Teoria da Otimalidade apresenta uma ferramenta de análise baseada no *output* capaz de explicar como algumas produções orais preservam (ou não) a estrutura lexical encontrada no *input*. Na subseção seguinte, as ideias aqui dispostas serão levadas para a análise da ortografia. Para tanto, veremos algumas preferências ortográficas encontradas em Wiese (2004) e exemplificaremos a partir de *tableaux* relativos ao português.

2.4.1 Preferências ortográficas sob uma abordagem otimalista

A Teoria da Otimalidade é mais comumente utilizada para *inputs* e *outputs* relativos à modalidade oral da língua, mas pode ser transportada para a escrita, na qual o *input* será considerado como elementos ortográficos não previsíveis somados ao *input* fonológico. Por outro lado, o *output* será visto como as alternativas ortográficas possíveis de representar a palavra pretendida (Wiese, 2004). Dessa maneira, a partir de um ranqueamento das restrições, as quais possuem demandas em conflito, podemos observar um reordenamento constante em direção à adequação da língua escrita alvo, do mesmo modo como acontece na fala. A ideia é que o reordenamento ocorra até que o sistema de representação ortográfica esteja construído na mente do aprendiz.

No entanto, devido à impossibilidade de respeitar na totalidade o princípio alfabético, sempre encontraremos nas línguas do mundo formas de escritas alternativas. Grande parte dessas formas, apesar de serem consideradas desvios ortográficos, tentam nada menos do que obedecer a princípios baseados no ideal de transparência, os quais, pela convencionalidade e arbitrariedade da escrita, são violados pela convenção ortográfica.

Ao entendermos que os grafemas não são propriamente os sons produzidos, mas uma representação abstrata, além de que a ortografia é um sistema de representação particular utilizado por cada língua, não é difícil chegarmos à conclusão de que cada sistema irá adotar diferentes preferências para representar o que se fala (Soares, 2022; Wiese, 2004). Assim, é a partir da violação de uma ou outra preferência que as línguas transitam no contínuo de

profundidade ortográfica, tornando-se mais ou menos transparentes e, por conseguinte, mais ou menos fáceis de serem aprendidas.

Segundo Wiese (2004), as preferências ortográficas estão em constante conflito umas com as outras, não sendo necessariamente compatíveis. Tendo isso em vista, o autor apresenta doze preferências, destacadas a seguir:²⁵

(a) Um grafema = um fonema:

Faça com que a correspondência de 1:1 seja obedecida, isto é, um grafema deve equivaler a apenas um fonema;

(b) Escreva como você fala:

Faça com que a escrita se espelhe com exatidão na fala;

(c) Escreva como você gostaria de ser lido:

Faça com que a escrita espelhe com exatidão os sons da fala que você gostaria de destacar;

(d) Um morfema = uma grafia:

Faça com que um mesmo morfema apresente sempre a mesma grafia, independentemente do contexto em que se encontra;

(e) Marque as fronteiras:

Faça com que as fronteiras entre palavras sejam bem definidas;

(f) Não mude a grafia:

Não permita que a grafia se altere;

(g) Não mude a ortografia:

Não permita que a ortografia se altere;

(h) Não mude o inventário de letras:

Não permita que o inventário de letras da palavra se altere;

(i) Faça a ortografia ser fácil de aprender:

Faça com que a ortografia não seja arbitrária e com muitas regras;

(j) Faça a ortografia ser difícil de aprender:

Faça com que a ortografia seja arbitrária e com muitas regras;

(k) Faça a ortografia ser fácil de ser lida:

Faça com que a ortografia seja intuitiva para o leitor;

(l) Faça a ortografia ser fácil de ser escrita:

Faça com que a ortografia seja intuitiva para o escritor.

²⁵Os exemplos descritos aparecem da mesma forma que o autor elenca. As diferenças existentes se relacionam unicamente a questões de tradução. Cf. Wiese (2004, p. 308 e 309).

Como podemos perceber, não há a possibilidade de todas as preferências serem respeitadas ao mesmo tempo. Um exemplo disso é a incompatibilidade existente entre “escreva como fala” e “não mude a grafia”, ou “faça a ortografia ser fácil de aprender” e “faça a ortografia ser difícil de aprender”. A esse respeito, em nota, o autor acrescenta que “essa preferência parece absurda em uma primeira vista. Em uma sociedade na qual o conhecimento da escrita significa poder, pode ser do interesse dos escritores buscar ativamente essas preferências para seu sistema de escrita” (Wiese, 2004, p. 327).²⁶

A contradição entre essas preferências vai ao encontro da discussão levantada por Lemle (2009). Segundo a autora, “o interesse em possuir uma língua escrita com um duradouro e largo poder de comunicação [...] está inevitavelmente em conflito com o interesse de que a língua escrita a ser aprendida pelos alfabetizando seja uma língua próxima da sua fala espontânea e, portanto, fácil de aprender” (Lemle, 2009, p. 38).

O que podemos perceber é o atrito entre restrições de identidade e restrições de marcação, isto é, um conflito entre preservar o que a convenção prescreve como o desejável, por um lado, e proporcionar uma escrita mais transparente, por outro lado. Dessa forma, os comandos (a), (d), (e), (f), (g), (h) e (j) parecem prezar pela preservação do sistema de representação, enquanto que (b), (c), (i), (k), e (l) parecem ambicionar uma maior transparência da língua.

Apesar de Wiese (2004) se preocupar com a ortografia da língua, é possível utilizarmos suas ideias para pensarmos os desvios ortográficos. Assim, poderíamos dizer que, em uma escrita como <paix> para “paz” e <oje> para “hoje”, as restrições de marcação estariam ranqueadas mais alto na hierarquia de restrição do que as restrições de fidelidade. A fim de exemplificação, os *tableaux* seguintes demonstram o ranqueamento entre o que a convenção ortográfica prescreve (candidato a) e o que seria mais transparente de acordo com o princípio alfabético (candidatos b, c, d). Antes, apresentaremos uma breve explicação sobre as restrições escolhidas:

- ✓ **AllSounds:** Faça com que todos os sons sejam graficamente representados;
- ✓ **LikeItSounds:** Escreva os sons como são pronunciados;
- ✓ **NoSilent:** Não permita nenhum grafema mudo;
- ✓ **DEP-IO (Ort):** Segmentos epentéticos não devem ser graficamente representados;

²⁶Tradução própria para: “This preference seems absurd only at first sight. In a society in which knowledge of writing means power, it may be in the interest of scribes to actively pursue this preference for their writing system.”

✓ **Orthography:** Faça com que a ortografia não se altere.

A opção por utilizar uma escrita dentro do que a convenção ortográfica prescreve ou de acordo com o que seria mais transparente conforme o princípio alfabético é o que definirá a ordem em que essas restrições serão ranqueadas. A seguir, exemplificamos com um ranqueamento que privilegia a maior transparência do princípio alfabético:

Quadro 6 – Tableau para <paix>



[paiʃ] → <paz>	ALLSOUNDS	LIKEITSOUNDS	NO SILENT	DEP-IO	ORTHOGRAPHY
a. <paz>	*!	**			
b. <paix>				*	**

Fonte: A autora (2025)

Quadro 7 – Tableau para <oje>



[oʒɪ] → <hoje>	ALLSOUNDS	LIKEITSOUNDS	NO SILENT	DEP-IO	ORTHOGRAPHY
a. <hoje>		*!	*		
b. <oje>					*
c. <oji>					**!
d. <oge>					**!

Fonte: A autora (2025)

No Quadro 6, como podemos ver no espaço destinado ao *input*, o foco é a produção da sibilante /s/ como [iʃ], oficialmente grafada com <z>: <paz>. No entanto, a forma considerada ótima parece refletir muito mais o *output* produzido na fala (a saber, [paiʃ]), com a inserção vocálica e a palatalização, do que o *input* linguístico /paS/. De modo semelhante, o Quadro 7 destaca a ausência de som no *input* antes da primeira vogal, associada ao alçamento vocálico da vogal média final no *output* produzido na fala (a saber, [oʒɪ]), oficialmente grafada como <hoje>. A forma considerada ótima, novamente, é a que mais se assemelha ao *output*: <oje>.

Em síntese, ao olharmos para as diferenças ortográficas das línguas ao redor do mundo sob uma abordagem de restrições violáveis, e não de regras fixas, podemos gerar ranqueamentos que expliquem com maior clareza as relações conflitantes entre a abstração prescrita pela convenção ortográfica e a concretização de escritos em contextos de opacidade, como nos casos de irregularidades que não podem ser acessadas facilmente.

2.5 A LÍNGUA PORTUGUESA EM SALA DE AULA

Em contexto de sala de aula, muitas vezes, o ensino de língua se torna maçante e sem significado. Estar diante de regras rígidas que parecem (ou são) arbitrárias e completamente diferentes do que estamos acostumados na nossa fala diária faz com que, na escola, recaia na maioria dos alunos, pela primeira vez, um sentimento de frustração e incapacidade pelo uso de sua língua. A consequência de não compreender o que se ensina é ver o tema como “difícil” e “chato”, criando um empecilho ainda maior para o aprendizado da língua. Um reflexo dessa situação é que, mesmo frequentando a escola, muitos alunos completam o Ensino Médio (e até mesmo a universidade) com o *status* de analfabetos funcionais (Souza, 2022; Inaf, c2024).²⁷

No tocante à completa alfabetização, entre outros aspectos, é necessário que o professor faça o aluno refletir acerca das relações biunívocas (ou não) entre as duas modalidades da língua, levando em conta as regularidades e as irregularidades que o sistema de representação ortográfico apresenta. Nesse sentido, o aprendiz precisa usar a escrita de forma consciente, compreendendo quando os registros evocam a oralidade ou não; isto é, quando eles parecem refletir a fala muito mais do que a escrita (Silva; Silva; Gomes, 2018).

Para que esse processo ocorra satisfatoriamente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece que é necessário considerar a perspectiva sociolinguística, as relações fonográficas do português brasileiro, além da estrutura silábica. Tais aspectos se fazem essenciais, uma vez que, ao ingressar na escola, a criança se vê diante de dois processos básicos: a alfabetização e a ortografização (Brasil, 2018). Em resumo, não basta que o aluno siga um princípio que rege relações biunívocas, ele precisa compreender que há abstrações a serem feitas e regras a serem obedecidas.

Em outras palavras, o aprendiz precisa compreender que não basta apenas escrever como se fala, em qualquer contexto e sem distinção, mas, antes, deve apreender que há letras responsáveis por representar diferentes sons a depender do ambiente silábico ou das características específicas da língua. Isto é, ele deve entender que nem tudo o que se fala deve ser representado, assim como muitas vezes devemos representar o que não falamos. Portanto, aprender o alfabeto e as regras basilares da formação de palavras não é o suficiente para que um falante seja um escritor proficiente.

²⁷Segundo dados atuais do Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf, c2024), 30% dos jovens e adultos brasileiros entre 15 e 64 são analfabetos funcionais, enquanto que apenas 12% são considerados proficientes. Ainda, 13% dos analfabetos funcionais estão cursando ou já concluíram o Ensino Médio.

Ao discutir sobre a aprendizagem da escrita, Antunes (2003) constata que as atividades realizadas em sala de aula ignoram a inferência do aprendiz, isto é, não consideram as hipóteses que o sujeito levanta acerca das representações gráficas, as quais se baseiam tanto na fala quanto nas regras fonológicas internalizadas do falante. Dessa forma, o que vemos é um parcial usufruto da perspectiva sociolinguística definida na BNCC, a qual diz que, nos primeiros momentos da aprendizagem, a criança levanta hipóteses das relações letra-fonema, utilizando-se muito mais de sua oralidade do que de abstrações fonológicas (Brasil, 2018).

A ideia encontrada na BNCC é que os “erros” inconscientes podem mostrar etapas do processo de aprendizagem, e entender isso é importante para a atividade do professor. Sendo assim, essa etapa precisa ser transposta pelo aprendiz. De certa forma, o escritor proficiente já a transpôs, conseguindo lidar, conseqüentemente, com as escritas alternantes de maneira eficaz. Por outro lado, se o aprendiz ainda não superou essa etapa, fica a pergunta: como lidar com a escrita alternante no caso de alunos que ainda cometem tais desvios de forma involuntária?

Para reverter essa situação, Antunes (2003) propõe alguns trabalhos de intervenção, dentre os quais destacamos dois: (a) o professor deve incentivar os alunos a produzirem textos autorais, de forma que eles se sintam como autores em potencial; e (b) a escrita deve ser contextualmente adequada, moldando-se ao contexto e à intenção comunicacional que ela possui. Tais trabalhos de intervenção propostos por Antunes (2003) podem ser transportados para nossa discussão acerca da ortografia se considerarmos que o professor deve desenvolver atividades que façam sentido a seus alunos, demonstrando que há diversas maneiras de pensar e de utilizar a língua.

Em síntese, é necessário que nós, enquanto linguistas e professores de língua, levemos à sala de aula atividades que ponham à mostra o conhecimento implícito que, a partir de anos de experiência de uso da língua oral, os estudantes possuem. Por seu turno, no tocante aos estudos fonológicos, em vez de estabelecermos um abismo entre fala e escrita, podemos criar situações nas quais a oralidade e a escrita se fundam com atividades textuais diferentes das que estamos acostumados em nosso dia a dia, como as que foram propostas nas atividades com AOI que desenvolvemos em sala de aula para o presente trabalho. Nesse sentido, o uso de AOI pode se apresentar como uma alternativa de pôr em prática a reflexão dos conhecimentos fonológicos pré-existentes em cada sujeito, bem como o conhecimento ortográfico e, conseqüentemente, as relações entre a interface fonologia-ortografia.

2.5.1 O português escrito e o dilema ortográfico

Conforme o discutido anteriormente, a aprendizagem da escrita ocorre mais facilmente em sistemas com ortografia foneticamente transparente. Tal fator, somado à consciência fonológica, à modalidade oral da língua e ao acesso a materiais impressos, tem influência direta na aprendizagem do aluno, à medida em que fornece pistas mais ou menos precisas acerca do que será escrito (Morais; Teberosky, 1994).

Quando não levamos em conta a convenção ortográfica e focamos apenas nos fonemas da língua, geramos produções que, em tese, respeitariam o princípio alfabético e deixariam a grafia mais transparente. O fenômeno da escrita oralizada tende a ser observado, essencialmente, em ambientes opacos ortograficamente, sendo agravado no contato com palavras desconhecidas (Browdre Jr., 1964). Tendo isso em vista, não é difícil citarmos situações nas quais podemos encontrar esse fenômeno, visto que ele costuma estar presente em nosso dia a dia em postagens de redes sociais, em anúncios publicitários, em conversas de *WhatsApp* e, principalmente, em contexto escolar de anos iniciais.

Em contexto escolar, grafias frequentemente influenciadas pela modalidade oral serão pouco a pouco reformuladas até que o aluno possua conhecimento ortográfico (isto é, da convenção escrita) suficiente, sem precisar “de informação fonética extremamente detalhada para interpretar palavras, morfemas, sílabas, fonemas e unidades como a oração ou a frase” (Abreu; Rosa, 2021, p. 26).

Em consonância, não podemos deixar de mencionar as relações multívocas encontradas em parte das consoantes do português. Diferentemente dos exemplos anteriores, as escritas encontradas nesses casos em nada têm a ver com a forma de pronúncia, pois estamos nos referindo à possibilidade de diferentes consoantes em um mesmo contexto de uso. Tais casos de opacidade são os responsáveis por muitas dúvidas em contextos de irregularidades motivadas e imotivadas. Nesses contextos, não apenas aprendizes, mas muitos adultos letrados, encontram dificuldades e, frequentemente, pensam duas vezes antes de grafá-las. Como exemplos, listamos os casos a seguir:

✓ O fonema /ʒ/ e os grafemas <j> e <j>:

<jiló> ou <giló>?

<pajem> ou <pagem>?

✓ O grafema mudo <h>:

<humilde> ou <umilde>?

✓ O fonema /s/ e as múltiplas possibilidades de escrita:

<máximo> ou <mássimo>?

<piscina> ou <picina>?

<ansiedade> ou <anciedade>?

<exceção> ou <excessão>?

✓ O fonema /ʃ/ e os grafemas <x> e <ch>:

<taxa>? ou <tacha>?

Uma breve busca no *Google*, apresenta centenas de exemplos como esses; a Figura 5 dispõe de alguns deles. Sendo uma solicitação e um anúncio comercial, os escritores das duas placas, certamente, objetivavam uma escrita mais formal, contudo a falta de familiaridade com a convenção ortográfica gerou o efeito contrário.

Figura 5 – Faixas publicitárias e a opacidade fonológica do português



Fonte: Só Português (c2022); Ncultura (2022)

Apenas nos dois cartazes, podemos encontrar várias questões relacionadas tanto às diferenças entre fala e escrita quanto à ortografia propriamente dita. Como escritas ligadas a fenômenos fonológicos, destacamos a monotongação de *<dexar> e *<idralica>, esta última ainda com a ausência do grafema mudo <h>, além da inserção da vogal epentética em *<obigetos>, que ocorre para evitar que outras consoantes que não as permitidas pelo PB ocupem a posição de coda silábica (Damulakis, 2023a). Por outro lado, todas as demais questões estão relacionadas a arbitrariedades da escrita, as quais podem ser explicadas, não por

regras explícitas, mas pela convenção, a saber: *<obigetos>, *<sivil>, *<cervisos>, *<Øidralica> e *<calsadas>.²⁸

Oliveira e Nascimento (1990, p. 42) nomeiam essas ocorrências de “erros de escrita que violam as arbitrariedades da própria escrita” e as identificam em um nível diferente daqueles “erros” que se referem à tendência de se escrever conforme se fala (seja fonética, morfológica ou sintaticamente). Elas ocorrem, pois, conforme discutido pelos autores, as convenções ortográficas, por vezes, funcionam apenas no sentido grafema-fonema (isto é, na leitura), mas não no sentido fonema-grafema (isto é, na escrita). Logo, se pensarmos nos exemplos da figura anterior, não há uma resposta definida para perguntas, como: “Por que escrevemos <objetos>, <civil>, <serviços> e <calçadas> no lugar de *<obigetos>, *<sivil>, *<cervisos> e *<calsadas>, respectivamente?”. Tais formas são consideradas erros simplesmente porque violam o dicionário (Oliveira; Nascimento, 1990).

A esse respeito, e considerando que os exemplos relatados no parágrafo anterior se relacionam à possibilidade de escritas que apresentam o mesmo som, mas violam a noção de palavra (isto é, um morfema registrado em um dicionário), os autores definem que há um tipo de “erro” identificado como “violação das formas dicionarizadas”. Nas palavras dos autores, essa violação pode advir de duas fontes (Oliveira; Nascimento, 1990, p. 42):

- ✓ *As formas X e Y são dicionarizadas, mas remetem a conceitos diferentes:* como em *<cesta-feira> e *<cinto muito>, para <sexta-feira> e <sinto muito>, respectivamente;
- ✓ *A forma X é dicionarizada, mas forma Y, não:* como em *<jelo> e *<xoque>, para <gelo> e <choque>, respectivamente.

Diferente dos cartazes anteriores, também é possível verificarmos placas que relacionam a fonologia com a ortografia conscientemente, a fim de gerar sentidos próprios, cômicos ou até mesmo mais intimistas. Um exemplo disso pode ser encontrado no restaurante “Come Kéto” de um shopping da Zona Norte da capital fluminense. Na placa disposta a seguir, identificamos a intencionalidade e o tom informal de quem a escolheu para pendurá-la em seu estabelecimento. São escritas como a da Figura 6, as quais definiremos e exemplificaremos com mais afinco na seção seguinte, que nomeamos de afastamentos ortográficos intencionais:

²⁸Utilizamos os asteriscos em todos os casos que envolvem “erros de escrita que violam as arbitrariedades da própria escrita” (Oliveira; Nascimento, 1990, p. 42).

Figura 6 – Afastamento ortográfico intencional em placa de restaurante



Fonte: Arquivos da autora

A começar pelo nome, o restaurante especializado em comidas mineiras busca recriar palavras, a fim de fazer referências a como elas são produzidas. No caso de <kéto>, por exemplo, temos modificações que remetem tanto a questões fonológicas (como na escrita do ditongo como monotongo, aludindo ao processo fonológico de monotongação ocorrido em palavras como essa) quanto a questões puramente ortográficas (como na substituição do dígrafo <qu> pela consoante <k>).

Já na placa, temos alguns pontos interessantes que remetem à oralidade, sem contar com a referência da interjeição “uai!”, típica dos mineiros, quando da modificação do nome da rede conexão sem fio “Wi-Fi”. Assim, em apenas uma frase, podemos encontrar as seguintes mudanças: <num>, indicando a mudança da escrita da nasalidade para monotongo, a qual ocorre em contextos específicos com a palavra “não”; <uai-fai>, representando um ajuste ortográfico com a intenção de manter os sons originais de palavras que entram em nossa língua a partir de empréstimos linguísticos, ocasionando quase um cruzamento vocabular; <entri>, representando um alçamento da vogal média ao substituir a vogal <e> pela vogal <i>; <ocês>, indicando uma pronúncia típica de regiões rurais (como as regiões rurais de Minas Gerais, intenção do autor) ao optar pela ausência da consoante inicial. Modificações assim, com padrões e motivações bem definidas, são chamadas de afastamentos ortográficos intencionais.

Um exemplo similar foi encontrado em uma filial do Empório Mineiro “Cheirin Bão”, localizado em outro shopping da Zona Norte do Rio de Janeiro. Como na placa do restaurante anterior, no letreiro luminoso em que lemos “É junto dos **BÃO** que a gente fica **MIÓ**”, podemos encontrar uma identidade regional. Além disso, nota-se a intenção de destacar as duas palavras a partir do uso de letras maiúsculas apenas nelas.

Figura 7 – Afastamento ortográfico intencional em letreiro de cafeteria



Fonte: Arquivos da autora

Do mesmo modo que o observado no restaurante “Come kéto”, desde o nome do estabelecimento, encontramos evidências que fazem referência à modalidade oral da língua, em especial na variedade mineira: em <cheirin>, temos, primeiramente, o apagamento da sílaba [ɲʊ], seguido do espraçamento da consoante nasal [ɲ] para a vogal da sílaba anterior [i] <[ĩ]; em <bão>, temos a ditongação da vogal nasal, diferente do que ocorre na representação <num>. Já no letreiro, além da ditongação, há a presença de <mió>, indicando dois processos: o apagamento da palatal e o apagamento do rótico final.

Exemplos como esses nos mostram, mais uma vez, que a ortografia do português não é assim tão transparente. Nesse sentido, a questão que Bowdre Jr. (1964, p. 93) levanta ao falar do sistema de escrita do inglês, e que podemos trazer para nossa discussão, é: “há um grafema ‘usual’ ou ‘mais comum’ que normalmente representa cada fonema e que pode ser usado para trazer um fonema específico à mente do leitor?”.²⁹ A resposta é sim. Há grafemas mais comuns para representar certos fonemas, no entanto, nem sempre as motivações são claras para o falante da língua no estágio em que ela se encontra, visto que, em muitos casos, o grafema selecionado é resultante da etimologia ou de empréstimos linguísticos ocorridos ao longo da história.

Então, o que fazer em vocábulos como esses? Será que a melhor maneira seria mesmo a memorização? A memória ortográfica pode ser, sim, uma boa solução para contextos de irregularidades verdadeiras.³⁰ Mas, para além de uma simples memorização, o processo de

²⁹Tradução própria para: “[...] there is a ‘usual’ or ‘most common’ grapheme that ordinarily represents each phoneme and which can be counted on to bring that particular phoneme to the reader’s mind.”

³⁰Conforme definido anteriormente, Segundo Veloso (2005), as irregularidades “verdadeiras” são aquelas imprevisíveis e que não podem ser explicadas nem mesmo pela etimologia. Por conseguinte, as outras irregularidades são aquelas que têm explicações possíveis, como marcas etimológicas e relações contextualmente motivadas.

analogia pode ser produtivamente utilizado em processos de formação de palavras. Ademais, regras contextuais específicas ensinadas em sala de aula podem ser aplicadas para a solução de alguns desses problemas (Bowdre Jr., 1964). A seguir, podemos inferir os exemplos a seguir para cada uma das três alternativas:

- ✓ *Memorização*: Se palavras como <aço> e <assar> não possuem aparente explicação para, apesar de possuírem o mesmo fonema, serem representadas de maneiras distintas, devemos memorizá-las;
- ✓ *Analogia*: Se o radical de <casa> é escrito com <s>, não há motivos para palavras derivadas, tais quais <casebre>, <casinha> e <casarão>, serem escritas com <z>;³¹
- ✓ *Regras contextuais*: Se antes de <e> e <i> a consoante <c> tem som de /s/, na conjugação do verbo “brincar”, devemos procurar outra alternativa que indique a manutenção do fonema /k/ na 1ª pessoa do singular do pretérito perfeito, por exemplo. Para solucionar esse empasse, teremos <brinquei> sendo grafado com o dígrafo <qu>, que, por sua vez, também representa o fonema /k/.

Em resumo, as correspondências grafema-fonema e fonema-grafema nem sempre são biunívocas em nossa língua. Por conseguinte, as características semitransparentes do português influenciam as dificuldades encontradas por nós, enquanto falantes e escreventes da língua, e, principalmente, por alunos do Ensino Básico.

³¹Esse mesmo processo é visto por Lemle (2009) como “regularidades morfossintáticas”. Para tanto, utilizamos dos mesmos exemplos da subseção 2.3.2.

3 O AFASTAMENTO ORTOGRÁFICO INTENCIONAL

Este capítulo objetiva estabelecer a definição de afastamento ortográfico intencional. Definimos com nossas próprias palavras a terminologia proposta, a qual se baseia, em partes, no estudo sobre o *eye dialect* no inglês, encontrado em Bowdre Jr. (1964), e nas apresentações de Damulakis (2019) sobre a variação na escrita. Para tanto, a seção única deste capítulo busca estabelecer semelhanças e dessemelhanças entre as propostas-base, objetivando culminar em nossa conceitualização para a terminologia apresentada.

3.1 DEFININDO O AFASTAMENTO ORTOGRÁFICO INTENCIONAL

A língua oral pode se materializar de modo mais ou menos monitorado. Para que essas características se materializem na escrita, é necessário que os processos fonológicos ocorridos na oralidade sejam visualmente transportados para a representação gráfica. Em ambos os casos, a causa e a consequência são sempre as mesmas: se, de um lado, a causa é decorrente da opacidade de certas correspondências entre fonema-grafema, por outro lado, a consequência é uma maior transparência entre o que se fala e o que se escreve.

No dia a dia, deparamo-nos com a traços da oralidade na escrita em vários contextos. Na escola, essas formas se encontram em grande parte nos escritos de alunos, principalmente os do Ensino Fundamental. Tais grafias são exemplos de materializações inconscientes, consideradas como desvios ortográficos e carregadas de conotações negativas por muitos daqueles que leem.

Em contrapartida, o uso intencional exige que o escritor tenha pleno conhecimento da ortografia, a ponto de saber utilizá-la a seu favor de maneira criativa e próxima à realidade.³² Escritos assim são encontrados em diversos gêneros textuais, como canções, histórias em quadrinhos, romances, anúncios, cartazes e até mesmo estampas de produtos, como canecas, blusas e bolsas.

Bowdre Jr. (1964) definiu como *eye dialect* casos semelhantes aos mencionados aqui, isto é, casos em que a escrita difere da ortografia, mas não há alteração na leitura. Nas palavras de Bowdre Jr. (1964, p. 01), o *eye dialect* “consiste em palavras ou grupos de palavras que, para

³²Vale ressaltar que, até mesmo o uso visto como inconsciente mostra certo grau de conhecimento sobre a ortografia, como analisam Oliveira e Nascimento (1990).

qualquer razão possível são soletradas de uma maneira que, aos olhos, é reconhecidamente fora do padrão, mas que, aos ouvidos, ainda indica uma pronúncia padrão”.³³

Assim, o autor reforça que grafias desviantes não intencionais ocasionadas por um simples desconhecimento da ortografia não podem ser consideradas como *eye dialect*, visto que a intencionalidade da escrita deve ser um fator crucial para produzir efeitos visuais calculados. Todavia, isolada, a intenção sem o conhecimento fonológico e gramatical necessários não garante a presença de um *eye dialect*, visto que as formas resultantes podem não representar essencialmente o que se produz na fala.

No entanto, a definição apresentada pelo autor restringe as possibilidades do que poderíamos considerar como AOI. Seguindo a interpretação do autor, poderíamos dizer que <cantá> para <cantar> valeria como forma de *eye dialect*; <famia> para <família>, não. A diferenciação seria observada, pois o segundo exemplo poderia estar relacionado muito mais a um falar regional específico, não sendo padronizado. Todavia, ambas representam falares brasileiros. Assim, diferentemente do que o autor assume, consideramos que elas devem ser classificadas como AOIs a partir do momento em que forem escritas com a finalidade de representar propositalmente a oralidade.

As ideias de Bowdre Jr. (1964) estão aqui presentes como um referencial, como um trabalho pioneiro voltado para a análise da ortografia. Entretanto, o fenômeno denominado como *eye dialect* é muito mais propício em ocorrer em línguas com grande grau de opacidade, como o inglês. Dito isso, em nossa própria conceituação, designamos como afastamento ortográfico intencional:

Toda e qualquer forma de escrita que apresente escrita oralizada com a finalidade de representar, contextualmente e com intenções estilísticas, um determinado falar.

Logo, por prezar pelo caráter gráfico e, conseqüentemente, não haver reflexos na leitura, o efeito causado por formas de AOI deve se voltar por completo para o efeito visual da escrita. Como um ponto a ser ressaltado, está o fato de que o escritor não deve inovar demasiadamente na grafia das palavras, ele deve apenas deixá-las o mais transparente possível da pronúncia desejada, sem que isso custe muito tempo ao leitor nem mesmo dificuldade de decodificação e/ou compreensão.

³³Tradução própria para: “Eye Dialect consists of words and groups of words which for any one of a number of possible reasons have been spelled in a manner which to the eye is recognizably nonstandard) but which to the ear still indicates a pronunciation that is standard” (Bowdre Jr., 1964, p. 01).

Outro autor que se debruça em um tema de análise semelhante é Damulakis (2019). Em seu trabalho acerca da variação na escrita a partir da linguagem encontrada na internet, Damulakis (2019) discute em que medida os “padrões ‘ortográficos’” na escrita on-line podem ser considerados proveitosos (ou, ao contrário, devem ser combatidos). O autor discorre que há alguns processos verificados na escrita não ortográfica, como o próprio *eye dialect* (Bowdre Jr., 1964) e as abreviações, tão comuns em nosso dia a dia nas redes sociais. Ambos, segundo o autor, são recursos de afastamentos ortográficos que podem ser analisados sob a perspectiva otimalista.

A fim de estabelecer o objeto de estudo a ser analisado — a escrita abreviada da internet —, Damulakis (2019) demonstra seis diferentes padrões de afastamentos ortográficos: I. blz, amg, tbm; II. kct, bb; III. sem-or, g-zuis; IV. tá serto; V. bixcoito, faiá; VI. brigado, pilulito, pobrema (sic). Conforme o autor, os quatro primeiros padrões estão relacionados a um retrabalho sobre a ortografia, sendo que não são motivados pela fala. Por outro lado, os últimos dois padrões são caracterizações da fala, própria ou alheia (Damulakis, 2019). Assim, considerando que todas as escritas exemplificadas são intencionais, as principais diferenças entre os dois grupos de padrões seriam: a identificação de um falar específico ou geral; e o olhar mais atento para a fonologia. Isso ocorre, pois as formas abreviadas da internet, por exemplo, apesar de não desconsiderarem a fonologia, ainda se voltam para a ortografia ao preservarem grafemas silenciosos, como no *input* fonológico /oze/ e nas formas gramatical <hoje> e abreviada <hj> (Damulakis, 2019).

A partir da diferenciação exposta pelo autor, assentamos nosso objeto de estudo no segundo grupo de padrões de afastamentos ortográficos, mais especificamente no quinto padrão (acerca da diferença entre os padrões V e VI, discorreremos mais adiante). Apesar de Damulakis (2019) identificar diferentes padrões, optamos por basear nosso conceito de afastamento intencional ortográfico em apenas um padrão específico por entendermos que: os padrões apresentados pelo autor possuem características e intencionalidades diferentes; e o padrão V é robusto o suficiente para abranger ocorrências produtivas de AOI em diversos gêneros textuais, como veremos mais adiante.

Afastamento ortográfico intencional **não é** o mesmo que pronúncia ortografizada.³⁴ Diferentemente dos afastamentos intencionais, a ortografia pronunciada consiste, basicamente, em modificar a pronúncia da palavra tendo como base a soletração delas. Normalmente, ela é tida como uma hipercorreção (Baroni, 2016). A fim de exemplificação, Baroni (2016, p. 299)

³⁴ Do inglês, *spelling pronunciation* (Baroni, 2016).

demonstra que: “No Francês, muitas letras em final de palavra que eram silenciadas são agora (opcionalmente ou compulsoriamente) pronunciadas, como em *but* [by ~ byt] ‘objetivo’, *cinq* [sẽ ~ sêk] ‘cinco’, *août* [ut] (formerly [u]) ‘agosto’, *sens* [sãs] (antigamente [sã]) ‘senso’”.³⁵ O mesmo ocorre com muitas palavras do inglês (Baroni, 2016).

Por associação, no português, também é possível encontrarmos exemplos como esses que ocorrem na direção da escrita para a leitura, sendo influenciados pelas relações multívocas entre grafema e fonema. Assim, ler <de> como [dɨ] e autocorrigir para [de], ou ler <cidade> como [si'dadɨ] e autocorrigir para [si'dade], podem ser consideradas formas de hipercorreção.

Se retomarmos as preferências ortográficas de Wiese (2004), vemos que tanto o conceito de *eye dialect* quanto o conceito de afastamento ortográfico intencional remontam às preferências (b) e (c), que dizem “Escreva como você fala” e “Escreva como você gostaria de ser lido”. Consequentemente, caso fizéssemos uma hierarquia de restrições, essas restrições estariam à frente da restrição (f), por exemplo, que diz “Não mude a ortografia”. Nessa linha, podemos ver uma semelhança entre ambos os conceitos.

Nossa proposta se baseia na de Bowdre Jr. (1964) em mais um aspecto. O autor assinala que, no processo de associação entre fala e escrita e de conversão da modalidade oral para uma forma de escrita diferenciada, o escrevente precisa ter em mente tanto o significado quanto o significante. Para tanto, três fatores estarão envolvidos: (a) o contexto, o qual leva em consideração que o leitor já espera que determinada palavra seja utilizada; (b) a similaridade de aparência, a qual está relacionada à semelhança existente entre a forma dicionarizada e a nova forma; e (c) a similaridade de pronúncia, a qual não deve ser alterada na leitura, visto que as diferenças devem ser percebidas apenas no âmbito da escrita. Desses, as similaridades (de aparência e de pronúncia) se fazem mais importantes do que o contexto propriamente dito, pois serão elas que gerarão uma conexão mais precisa do que se pretende falar com o que está escrito.

Como exemplos para o inglês, Browdre Jr. (1964, p. 1–2) sinaliza as grafias não padronizadas <sez>, <minit>, <likker> e <wimmen> para <says>, <minute>, <liquor> e <women>, respectivamente. Em todas elas, encontramos grafias fora do padrão que representam pronúncias padronizadas normalmente observadas por falante da língua: [sez], ['mɪnɪt], ['lɪkər] e ['wɪmɪn]. É válido considerar que a escrita do inglês permite a existência do *eye dialect* de maneira mais clara, pois essa língua possui uma escrita opaca, com mais relações multívocas do que o português brasileiro.

³⁵Tradução própria para: “In French, many final letters that used to be silent are now (optionally or compulsorily) pronounced, as in *but* [by ~ byt] ‘aim’, *cinq* [sẽ ~ sêk] ‘five’, *août* [ut] (formerly [u]) ‘August’, *sens* [sãs] (formerly [sã]) ‘sense, meaning’” (Baroni, 2016, p. 299).

Assim sendo, caso as palavras não mantenham a mesma ordem linear (<moc> para <com>, por exemplo)³⁶ ou alguns elementos gráficos que as assemelhem à forma original (<guy> para <com>), dificilmente o leitor chegará ao alvo desejado pelo escrevente. Além disso, se a pronúncia não for respeitada ou surgir quaisquer outras grafias que não sejam nem mesmo pronunciáveis (<clm> para <com>), ambos os conceitos estariam em jogo.³⁷ A essa última afirmação, devemos levar em conta o fato de que, quando da publicação de seu trabalho em 1964, Bowdre Jr. não levava em conta as escritas abreviadas, advindas com a internet, como <obg>, <blz>, <fds> e <bjos>, para <obrigado>, <beleza>, <fim de semana> e <beijos>, respectivamente.

A fim de exemplificação, as grafias das palavras da caneca a seguir, exemplificada em Damulakis (2023b), contêm um significado tão forte quanto o das palavras que foram selecionadas: a mensagem contida em todo o *design* não se assenta apenas na imagem de uma comunidade ou nas gírias cariocas, mas, sim, na representação dos processos fonológicos da fala carioca, com ditongação, palatalizações e monotongações — como em ['noi], [fox'mo] e [demo'ro] para <nós>, <formou> e <demorou>, respectivamente —, tão típicas de quem nasce na cidade do Rio de Janeiro.

Figura 8 – Representação da fala carioca em uma caneca



Fonte: Elo7 (c2023)

³⁶Textos com letras embaralhadas no interior do vocábulo mantendo a ordem da primeira e da última letra são entendidos pelo nosso cérebro. No entanto, o que pretendemos dizer é que a compreensão seria prejudicada se não houvesse nenhuma preocupação com o embaralhamento das letras, isto é, se nem mesmo a ordem da primeira e da última letra fossem respeitadas.

³⁷Como exemplificação para o inglês, Bowdre Jr. (1964, p. 68) se utiliza da grafia de <wuz> para [wəz], a qual é satisfatória tanto no contexto quanto nas similaridades de aparência e de pronúncia, visto que, frequentemente, o grafema <u> representa o fonema [ə]. A esse respeito, o autor ainda aponta que grafias como <jrstvx> ou <wkz> não seriam aceitáveis, pois não respeitariam a similaridade de aparência e a similaridade de pronúncia, respectivamente.

Ao selecionar gírias típicas de quem mora na capital fluminense e relacioná-las às imagens da comunidade e do calçadão de Copacabana, a intencionalidade no uso do afastamento ortográfico é clara. Portanto, podemos tomar o exemplo apresentado como um AOI, pois se encaixa na definição exposta em páginas anteriores, bem como se enquadra nos três fatores de Bowdre Jr. (1964): possui um contexto bem definido e as palavras são similares tanto na aparência quanto na pronúncia.

As semelhanças entre a proposta de Bowdre Jr. (1964) e a proposta de afastamento ortográfico intencional se encerram aqui. Isso porque, mesmo que não haja limites muito bem definidos para os conceitos apresentados pelo autor, o *eye dialect* não inclui o que Bowdre Jr. (1964) nomeia de *substandard dialect* e *regional dialect*. Em outras palavras, para o autor, escritas que buscam representar uma pronúncia casual — como as gírias da caneca ilustrada anteriormente — ou escritas que representem determinado dialeto não são incluídas, mesmo que elas representem os processos fonológicos da língua com fidelidade.

Diferentemente de Bowdre Jr. (1964), optamos por uma definição mais abrangente:

Toda e qualquer forma de escrita que apresente escrita oralizada com a finalidade de representar, contextualmente e com intenções estilísticas, um determinado falar.

Assim, o que importará na seleção e na análise dos textos que utilizaremos será apenas o fato de o afastamento ortográfico ser deliberado, contextualmente motivado e mais transparente do que a grafia original.

Dito isso, bons exemplos de AOI em pronúncias mais casuais são encontrados a todo momento em Férrez, na obra *Capão Pecado*. A seguir, apresentamos apenas um pequeno trecho da fala de Val, um dos personagens da história, com grifos nossos. Como podemos verificar, algumas formas não são relacionadas ao local de nascimento ou de vivência do personagem, mas, sim, ao estilo de uso. As formas <cê> e <tá>, para <você> e <está>, por exemplo, são encontradas em vários dialetos brasileiros em contexto de maior informalidade e consequente menor monitoramento de fala.

— É, mano, **cê tá** ligado? Eu gosto do bagulho, **cê tá** ligado? Mas eu não posso usar, se pudesse... mas não posso, **tá** ligado? Tenho dois filho pra criar, agora o cara leva meu lucro, chega pedindo na nóia dizendo assim: Ei, Val, **qualé** meu, te pago na sexta-feira, juro. E depois, **qué dá** uma **di** migué, **tô** na aba [...] Se **num pagá** hoje, que por acaso é sexta-feira, eu deito ele, mano, é meu lucro, morô? Eu **num consumi** pra **levá** o leite pros **piveti** [...] eu **tô loca** pra **consumi** [...] (Férrez, 2005, p. 48).

Da mesma forma, conforme a definição por nós apresentada, encontramos exemplos de afastamentos ortográficos intencionais relacionados a uma variedade caipira no cartaz de uma festa junina escolar disposto a seguir. Em “O mió arraiá do ano”, há a representação gráfica de uma vocalização e de dois tipos distintos de apagamentos: vocalização da líquida palatal e apagamento do rótico final, em <mió>; e apagamento da líquida final, em <arraiá>.³⁸

Figura 9 – Representação da fala caipira em um cartaz escolar



Fonte: Arquivos da autora

A distância existente entre a pronúncia de certas variedades da língua e a pronúncia sugerida pela ortografia faz com que a escrita se torne mais propensa a afastamentos ortográficos intencionais. Em contrapartida, tais grafias não desrespeitam correspondências fonema-grafema e grafema-fonema do PB para reproduzir a oralidade no respectivo dialeto. Sob uma abordagem otimalista, isso ocorre, a fim de evitar um elemento que seria considerado mais marcado (ou mais opaco), como a presença de uma letra muda, a qual é evitada pela restrição “NoSilent”, vista na subseção 2.4.1 para o *input* <hoje>. Em outros termos, estruturas mais simples (ou mais transparentes) seriam priorizadas, mesmo às custas da violação de restrições de identidade (à ortografia). Assim, essas escritas buscam revelar processos fonológicos que ocorrem na fala, deixando, conseqüentemente, a grafia mais transparente. Por

³⁸Sobre <arraiá>, ainda poderia se considerar a existência de dois processos subsequentes: uma semivocalização, gerando uma ditongação/aRai'aL/ < [axai'aw]; e uma monotongação [axai'aw] < [axai'a]. Por outro lado, o apagamento da líquida em coda final poderia ter realmente se dado antes da ditongação. Portanto, consideraremos apenas como um processo.

esse motivo, o escrevente precisa ter um conhecimento linguístico (ortográfico e fonológico) suficiente para saber como tornar a escrita mais próxima da fala a partir de escritas não dicionarizadas.

4 METODOLOGIA

Este capítulo objetiva apresentar o processo de seleção do *corpus* e, como desdobramento, as atividades realizadas em sala de aula. Para tanto, na primeira seção, dissertaremos acerca das expressões selecionadas para compor a parte teórica e as análises segundo a TO, além dos textos das quais elas fazem parte, considerando as características particulares de cada uma, a saber: os gêneros textuais nos quais elas se encontram; a classe gramatical a que pertencem; e os processos fonológicos encontrados. Já na segunda seção, discorreremos sobre o uso do AOI em sala de aula, momento no qual faremos um breve relato sobre a experiência com os estudantes, assim como detalharemos as atividades realizadas, as quais se encontram na íntegra nos apêndices deste trabalho.

4.1 SELEÇÃO DO *CORPUS*

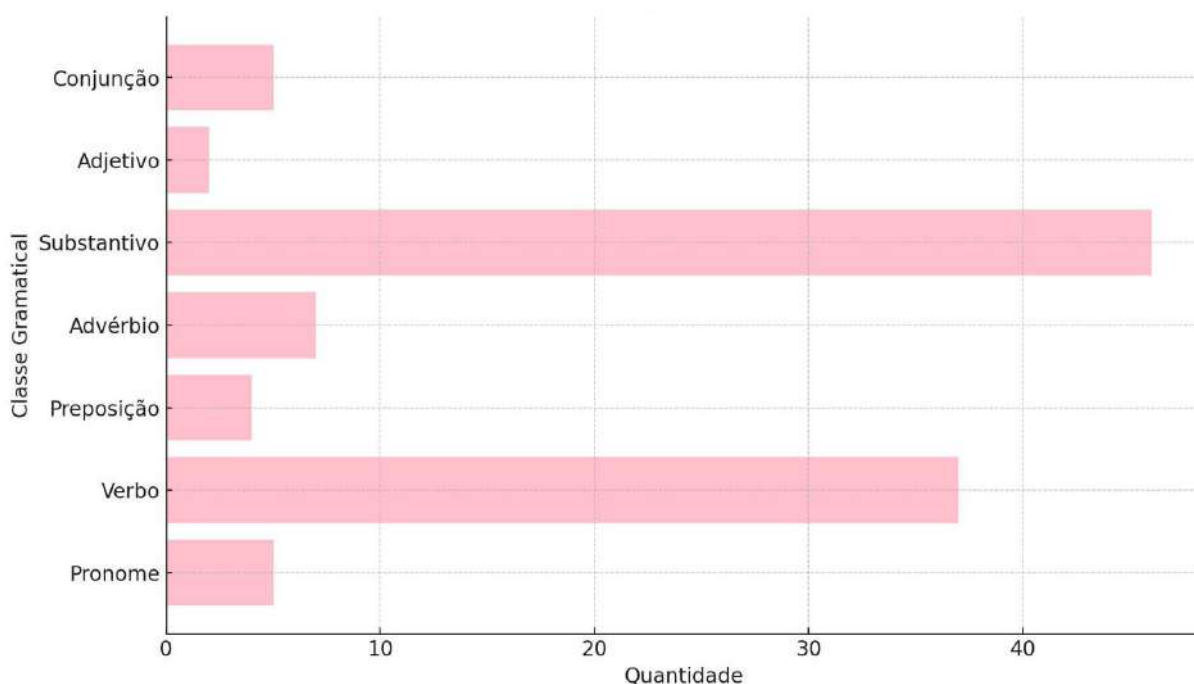
De acordo com o fenômeno em análise, buscamos elencar textos de diferentes gêneros, a fim de demonstrar a produtividade de seu uso. Como poderá ser visto mais detalhadamente no Capítulo 5, no presente estudo, os exemplos de AOI se encontram divididos em seis gêneros textuais, a saber: canções (dois textos); histórias em quadrinhos (dois textos); textos literários (quatro textos); cartaz (um texto); estampas (cinco textos); redes sociais (quatorze textos); e nomes de marcas (três textos).³⁹ A seleção se tratou de uma busca ativa em diversas mídias, objetivando demonstrar quantitativa e qualitativamente as variadas possibilidades de ocorrências do AOI, não limitando o uso aos contextos dispostos.

A partir dos textos selecionados, categorizamos as grafias com afastamento ortográfico intencional de acordo com: a classe gramatical a que as palavras e/ou as expressões pertenciam; e os processos fonológicos que representavam. Tal categorização nos permitiu identificar em que contextos gramaticais as ocorrências de AOI mais comumente se manifestam, assim como quais são os padrões fonológicos mais frequentemente representados.

Como podemos ver no Gráfico 1 a seguir, as duas classes gramaticais mais produtivas são substantivos (46 ocorrências) e verbos (37 ocorrências), juntos totalizando 78,3% das grafias encontradas. Também foi possível verificar AOI em advérbios, pronomes, conjunções, preposições e adjetivos. Em nenhum dos casos, encontramos ocorrências em interjeições, artigos ou numerais.

³⁹ Aqui, contabilizamos os exemplos apresentados nos capítulos 3 e 4.

Gráfico 1 – Frequência de ocorrência de AOI em diferentes classes gramaticais e expressões



Fonte: A autora (2025)

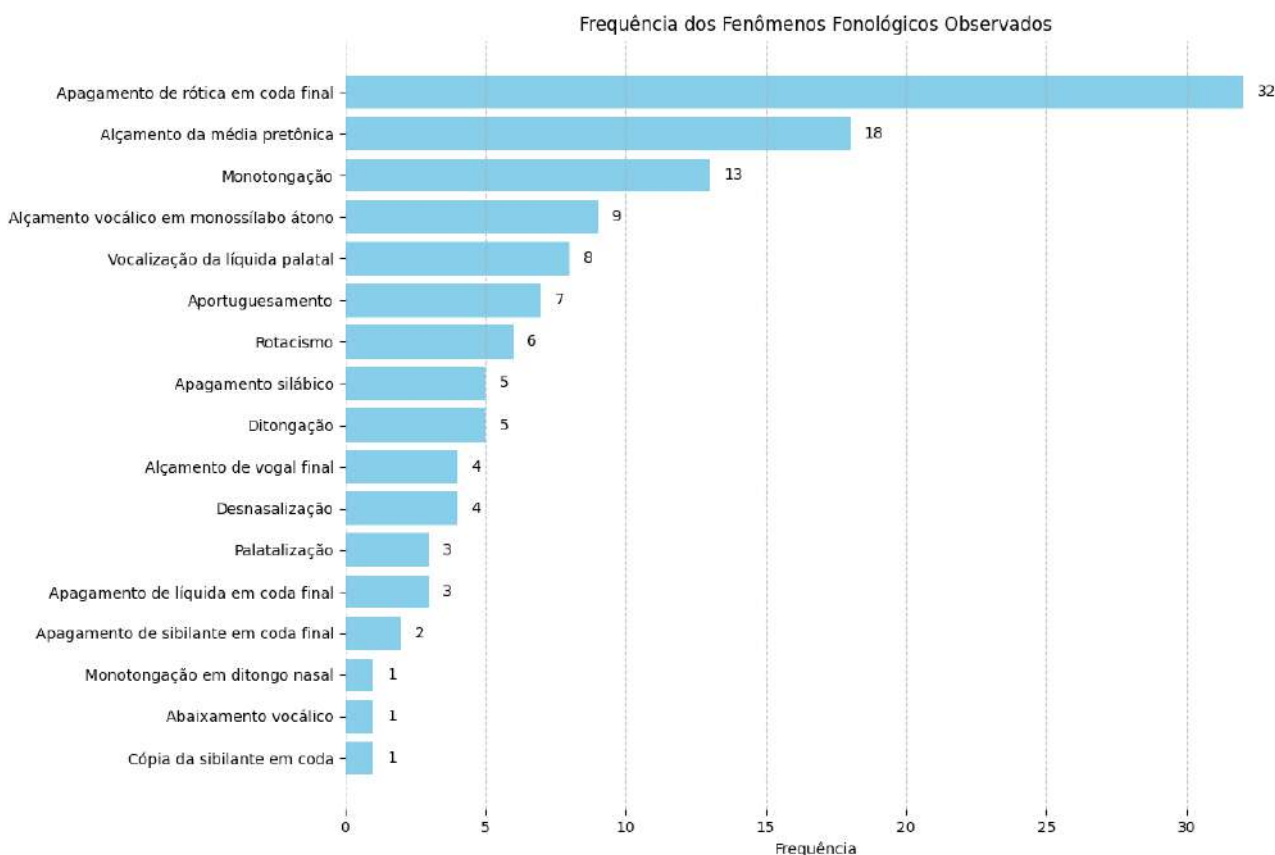
Nos dados, também encontramos um exemplo que contemplava uma expressão (<taí> no lugar de “está aí”). Esta não contabilizamos no gráfico acima por não se referir a uma classe gramatical específica. Além disso, no decorrer do Capítulo 5, utilizamo-nos de exemplos que continham expressões e/ou frases estrangeiras, a fim de demonstrar a produtividade do AOI em casos de aportuguesamento. Desses casos, são cinco as expressões que serão analisadas e contarão nos dados do Gráfico 2 a seguir como “aportuguesamento” (<rep bardei>, <mai liro frend>, <véri gudi>, <forde> e <chevolé>). Portanto, por não analisarmos as palavras individualmente, mas, sim, a expressão estrangeira como um todo, não acrescentamos os números relativos a esses casos no gráfico anterior (apenas as grafias <forde> e <chevolé> constaram no Gráfico 1, por se tratarem de nomes). Também não contabilizamos os casos em que a mesma palavra se repetia com a mesma grafia. Em caso de repetição de palavra, apenas contabilizamos quando ela apresentava diferentes representações gráficas, como em <num> e <naum> ou em <noix> e <nóis>, por exemplo.

A partir dos 31 textos elencados, foi possível encontrar 17 processos fonológicos distintos, a saber: apagamento silábico (<cê> para <você>); apagamento do rótico em coda final (<chovê> para <chover>); apagamento da sibilante em coda final (<pagamo> para <pagamos>); apagamento da líquida em coda final (<arraiá> para <arraial>); alçamento de

vogal em monossílabo átono (<si> para <se>); alçamento de vogal postônica (<mundu> para <mundo>); alçamento da média pretônica (<cumida> para <comida>); abaixamento vocálico (<veve> para <vive>); desnasalização (<home> para <homem>); ditongação (<rapaiz> para <rapaz>); monotongação (<dexa> para <deixa>); monotongação em ditongo nasal (<num> para <não>); palatalização (<mixtério> para <mistério>); vocalização da líquida palatal (<oia> para <olha>); rotacismo (<tarvez> para <talvez>); cópia da sibilante em coda (<dispois> para <depois>); e aportuguesamento (<rep bardei> para <happy birthday>).

Conforme o disposto no Gráfico 2 a seguir, dentre os 17 processos fonológicos observados (totalizando 122 ocorrências), o apagamento do rótico em coda final se destacou, com 32 ocorrências (26,45%). Processos como alçamento da média pretônica (18 ocorrências), monotongação (13 ocorrências), alçamento da vogal em monossílabo átono (9 ocorrências) e vocalização da lateral palatal (8 ocorrências) também se destacaram. Juntos, os cinco fenômenos somam 66,12% dos casos de AOI analisados.

Gráfico 2 – Processos fonológicos em ocorrências gráficas com AOI



Fonte: A autora (2025)

Os dados apresentados nos gráficos 1 e 2 serão detalhados na seção 5.1, na qual discorreremos acerca da produtividade do AOI, tanto quantitativa quanto qualitativamente. A seção 5.2 será a responsável por realizar a análise dessas ocorrências sob a perspectiva da Teoria da Otimalidade. Por fim, cabe mencionar que, em alguns momentos, uma mesma palavra apresentava mais de um processo fonológico, como em <noix>, <tô>, <mió> e <frô>, por exemplo. Por esse motivo, há uma diferença na quantidade de palavras selecionadas e de processos fonológicos encontrados.

4.2 A PRÁTICA EM SALA DE AULA

4.2.1 Breve relato sobre a aplicação em sala de aula

Para que a pesquisa pudesse ser posta em prática em sala durante as aulas de Língua Portuguesa, optamos por uma proposta metodológica que desse conta, pelo menos, de um dos vários objetivos de ensino de língua encontrados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade escolar em questão, como poderemos ver na subseção seguinte. A escola em que as aulas foram ministradas se localiza no bairro de Rocha Miranda, Zona Norte do Rio de Janeiro, e faz parte da rede pública de ensino do município. Ela é uma unidade de ensino que comporta apenas o último segmento do Ensino Fundamental e que se localiza em uma região de fácil acesso, recebendo anualmente pouco menos de 600 alunos de algumas das comunidades mais próximas.

No ano de 2024, a pesquisadora atuava como professora regente de cinco turmas, a saber: uma de sexto, uma de oitavo e três de nono ano. Após uma avaliação inicial feita durante as aulas do primeiro bimestre acerca da produtividade e do entrosamento das turmas, optamos por voltar nossas análises para duas turmas de nono ano que a pesquisadora lecionava. Devemos ressaltar que, “produtividade” aqui se entende como rendimento de tempo. Isto é, a produtividade não está voltada para quais turmas apresentavam maior índice de erros ou acertos, mas, sim, para quais turmas aproveitavam mais produtivamente o tempo quando realizavam as atividades e ficavam mais tempo atentas às explicações da professora.

4.2.2 Propostas de atividades

Nossa proposta metodológica caminha na direção de analisar a percepção dos alunos acerca da intencionalidade de uso do AOI. Além disso, buscamos observar os reflexos de uma escrita diferenciada na leitura dos alunos, isto é, pretendemos verificar até que ponto a escrita transborda para a leitura gerando estranhamento ou dificuldades. Aqui, é válido destacar que a professora já acompanhava as turmas selecionadas há mais de um ano, visto que já havia lecionado para elas nos anos anteriores. Portanto, era de conhecimento da professora que a maior parte dos alunos tinha o processo de alfabetização consolidado.

Para que isso ocorresse, durante o ano de 2024, realizamos atividades com duas turmas de nono ano, totalizando 75 alunos (38 alunos da primeira turma, 37 alunos da segunda). Nas duas classes, aplicamos os mesmos procedimentos, que contaram com duas atividades diferentes durante o segundo bimestre escolar. Assim, dos objetivos detalhados na introdução, pretendemos que as atividades propostas possibilitem aos alunos: perceberem a intencionalidade da escrita e seus consequentes efeitos na compreensão e na interpretação de textos; e refletirem acerca da maneira como os escreventes dos textos chegaram a essas escritas, além de como essas produções poderiam se apresentar em comparação à grafia oficial da língua.

A fim de que nossas perguntas fossem respondidas, planejamos aulas com tempo estimado de 50min a 2h30min (de um a três tempos de aula). Para melhor organização, o estudo foi dividido em duas atividades com o objetivo de verificar como os alunos recebem os textos a eles disponibilizados, isto é: até que ponto eles conseguem compreender, interpretar e contextualizar grafias que imitam intencionalmente a fala. Em suma, a tarefa geral dos estudantes deveria ser ler (decodificar), compreender e interpretar de forma bem-sucedida os textos. A partir disso, as atividades foram pensadas de acordo com as seguintes intenções:

ATIVIDADE 01

- ✓ **Por parte do aluno:** escrever uma conversa de *WhatsApp* que contenha, pelo menos, uma das figurinhas dispostas na folha de atividade recebida (Apêndice A);
- ✓ **Por parte do professor:** verificar a interpretação da figurinha e a inserção dela em um contexto definido pelo próprio aluno.

ATIVIDADE 02

- ✓ **Por parte do aluno:** dizer, de preferência, com palavras próprias o que as frases dispostas em cada um dos suportes disponibilizados gostariam de dizer; refletir acerca do contexto e da intenção comunicativa de uso (Apêndice B);
- ✓ **Por parte do professor:** verificar a capacidade de o aluno converter para as suas próprias palavras as frases recebidas; analisar até que ponto o aluno foi capaz de compreender a funcionalidade dos textos recebidos.

5 EXEMPLOS E ANÁLISES SOB A PERSPECTIVA OTIMALISTA

Este capítulo objetiva discorrer acerca da aplicabilidade do AOI em textos de diversos gêneros. Dessa forma, a seção primeira pretende levantar ocorrências de afastamentos ortográficos intencionais a partir da seleção de textos de diferentes gêneros textuais. Por fim, a segunda seção intenciona analisar os exemplos dispostos nas subseções anteriores sob a perspectiva da Teoria da Otimalidade.

5.1 EXEMPLOS DE AFASTAMENTO ORTOGRÁFICO INTENCIONAL

A definição disposta no capítulo anterior diz que, dentre outros objetivos, o AOI busca deixar a escrita mais transparente, gerando diferenciações por meio de mudanças deliberadas. Tais formas se destacam nos textos em que eles estão inseridos, pois se diferem das formas dicionarizadas com que o leitor está acostumado. A maneira de chamar atenção para a grafia, no entanto, não deve ser negativa, pelo contrário: deve objetivar destacar determinado falar com finalidades estilísticas e criativas.

Nessa perspectiva, nesta seção apresentaremos alguns exemplos de como os afastamentos intencionais são utilizados no português brasileiro. Para tanto, dividimos os textos selecionados de acordo com o gênero textual no qual eles se encaixam. Como poderemos ver, a seleção buscou fazer um compilado de textos de gêneros diversificados, com destaque para duas canções de Luiz Gonzaga, alguns excertos de histórias em quadrinhos, trechos dos romances *Triste fim de Policarpo Quaresma* e *Macunaíma*, juntamente com um breve comentário do conto “Contas de dividir e trinta e seis bolos”, de Cora Coralina, e frases encontradas em cartazes e produtos de um modo geral.

5.1.1 Afastamento ortográfico intencional em canções

Por serem feitas para serem entoadas, as canções pertencem a um gênero com grandes influências da oralidade. Nelas, os compositores podem intencionalmente demonstrar os processos fonológicos produzidos por quem canta, perpetuando-os visualmente ao sinalizá-los graficamente na escrita. Afinal, não importa de onde o intérprete vem, seja do lugar que for, ele deverá cantar como nos versos da música; o que está escrito é o que vale.

O primeiro exemplo que traremos à tona é a canção “Assum Preto”. Composta por Humberto Teixeira e Luiz Gonzaga, “Assum Preto” apresenta bons exemplos de AOI

(realçados em negrito) ao destacarem o seu modo de falar. Interessante observar que, ao interpretar a canção, Luiz Gonzaga preserva todas as marcas fonológicas indicadas na letra original.⁴⁰

ASSUM PRETO

(Humberto Teixeira e Luiz Gonzaga)

Tudo em **vorta** é só beleza
Sol de Abril e a mata em **frô**
Mas Assum Preto, cego dos **óio** } BIS
Num vendo a luz, ai, canta de dor }

Tarvez por **ignorança**
Ou **mardade** das **pió**
Furaro os **óio** do Assum Preto } BIS
Pra ele assim, ai, **cantá mió** }

Assum Preto **veve sorto**
Mas **num** pode **avuá**
Mil vez a sina de uma gaiola } BIS
Desde que o céu, ai, pudesse **oiá** }

Assum Preto, o meu cantar
É tão triste como o teu
Também roubaro o meu amor } BIS
Que era a luz, ai, dos **óios** meus }

Luiz Gonzaga nasceu no sertão de Pernambuco e ficou conhecido internacionalmente como cantor e compositor por valorizar a cultura nordestina. Em suas músicas, percebemos nítidos traços regionalistas, os quais incluem as temáticas desenvolvidas, o léxico e a até mesmo a pronúncia. “Assum Preto” narra, de forma simples e envolvente, a história de um pássaro que teve os olhos furados para cantar melhor.

É inegável que o vocabulário escolhido pelos compositores apreende a cultura interiorana, a partir de palavras, como <vorta>, <mardade>, <óio>, <mió> e <óios>, as quais apresentam processos fonológicos como rotacismo e apagamento. Mas os compositores não param por aí, pois também é possível encontrar tentativas bem-sucedidas de representar outras características fonéticas da fala, como em <frô>, <num>, <pió>, <cantá>, ,vorta., <mió> e <oiá>, nas quais, além de apresentar traços regionais ou sociais, apresentam também pronúncias mais comumente observadas no dia a dia de diversas variedades do português brasileiro, sendo todas essas tentativas de representações visuais do que se é pronunciado.

⁴⁰ Conforme a produção encontrada no *Youtube* e indicada na seção de referência como Gonzaga (c2023a).

Dessa forma, todos os casos identificados com o recurso do negrito na canção podem ser considerados como AOI a partir do momento em que eles reproduzem uma escrita fonética das palavras pretendidas. É interessante notarmos que, apesar de encontrarmos escritas muito representativas da fala do enunciador, não há necessidade de haver total fidelidade à fala, visto que, em muitos casos, alçamentos, vocalizações, apagamentos e palatalizações não foram identificados na escrita.

Apesar das grafias como <tarvez> e <mardade> se limitarem apenas a destacar o rotacismo em posição de coda (isto é, de final de sílaba), deixando de lado outras questões — como o alçamento da vogal média átona /e/ e uma possível palatalização da sibilante vozeada /z/ —, também as consideramos como AOI. É plausível encaixá-las em nossa classificação, pois, segundo Bowdre Jr. (1964), as mudanças escolhidas precisam satisfazer as necessidades de uso. Em outras palavras, elas devem ser realizadas somente quando o autor sentir que as formas criadas irão acrescentar algum efeito positivo na construção do texto como um todo. Vale mencionar que <tarvez> e <mardade> não seriam consideradas grafias passíveis de serem consideradas como *eye dialect* no trabalho de Bowdre Jr. (1964), visto que o autor exclui o falar regional do escopo de sua análise.

Não obstante, baseados em Damulakis (2023a), consideramo-las como AOIs, assim como as escritas representadas na Figura 9, da seção anterior. Ao dar os exemplos de fi[ɭ]me e a[ɭ]ma, para “filme” e “alma”, respectivamente, o autor discorre que a retroflexão da líquida lateral é muito comum em algumas variedades caipiras do português brasileiro. Nas palavras do autor, “podemos descrever tal sobreposição como neutralização, já que a lateral e o rótico deixam de se opor nesse contexto. Decorrente dessa convergência de pronúncia é que palavras escritas com <l> na ortografia oficial podem ser grafadas por falantes desses dialetos como <r>” (Damulakis, 2023a, p. 212). Dessa forma, entendemos <tarvez>, <mardade> e todas as possíveis grafias semelhantes que representem o processo descrito como AOI, em razão de seu caráter de representar, contextualmente e com intenções estilísticas, um determinado falar.

Outra ocorrência constatada em alguns dialetos, principalmente aqueles do interior de nosso país, é a vocalização da líquida lateral /ɭ/, como em <óio>, <óios>, <oiá> e <mió>. Esse processo também é discutido por Damulakis (2023a, p. 208), o qual diz que “é comum, em alguns dialetos, que /ɭ/ seja realizado como aproximante, sendo às vezes apagado, como frequentemente depois de [i]: filha → fi[j]a ~ fi[Ø]a”. À vista disso, tal qual a retroflexão descrita no parágrafo anterior, a vocalização da líquida palatal também é aqui considerado como um desvio ortográfico intencional.

Mais uma canção que vale ser mencionada é “Vozes da Seca”. A canção composta por Luiz Gonzaga e Zé Dantas aborda a temática da seca no sertão na voz de um locutor que parece conversar com o presidente da República ao agradecer ao “Seu doutô” o auxílio que tem sido prestado durante a seca; no entanto, ele clama por serviço e “cumida”, para que, no fim da “estiage” o povo fique livre da “ismola”. Como veremos a seguir, a obra de Luiz Gonzaga e Zé Dantas é rica tanto no teor crítico quanto no teor linguístico.

VOZES DA SECA

(Luiz Gonzaga e Zé Dantas)

Seu **doutô** os nordestinos têm muita gratidão
 Pelo auxílio dos sulistas nessa seca do sertão
 Mas **doutô** uma esmola a um homem **qui** é são
 Ou lhe mata de vergonha ou vicia o cidadão

É por isso que **pidimo** proteção a **vosmicê**
Home pur nós escuído para as **rédias** do **pudê**
 Pois **doutô** dos vinte estado temos oito sem **chovê**
 Veja bem, quase a metade do Brasil **tá** sem **cumê**

Dê serviço a nosso povo, encha os rios de **barrage**
 Dê **cumida** a preço bom, não esqueça a **açudage**
 Livre assim **nóis** da **ismola**, que no fim dessa **estiage**
 Lhe **pagamo inté** os **juru** sem gastar nossa **corage**

Se o **doutô** fizer assim salva o povo do sertão
 Quando um dia a chuva vim, que riqueza pra nação!
 Nunca mais **nóis** pensa em seca, vai **dá** tudo nesse chão
 Como vê nosso **distino** mercê tem nas vossa mãos

Sem dúvidas, é plausível afirmar que a escrita de “Vozes da Seca” foi elaborada considerando a forma com que essas “vozes” falariam, de fato, com o político maior da nação. Apesar de os compositores terem focado, praticamente, em alçamentos e rotacismos — dois dos processos fonológicos mais proeminentes no português brasileiro, os quais são produzidos constantemente em diferentes dialetos —, eles também incluíram um caso de epêntese vocálica e um caso de apagamento, <nóis> e <escuído>, respectivamente.

Diferente de “Assum Preto”, a interpretação de Luiz Gonzaga difere um pouco do que foi pensado para a escrita, e alguns processos fonológicos e morfológicos identificados na letra da música, como a queda da consoante nasal (em <barrage> e <açudage>) e a falta concordância de número não foram preservados na fala do cantor.⁴¹ De todo modo, a maioria das grafias foi

⁴¹ Conforme a produção encontrada no *Youtube* e indicada na seção de referência como Gonzaga (c2023b).

reproduzida na interpretação do cantor e compositor, e será a partir delas que nos basearemos nas análises a seguir.

Para melhor identificação, separamos no Quadro 8 todas as grafias realçadas em negrito, juntamente com a grafia original, os processos fonológicos envolvidos e os reflexos da ortografia nas escolhas dos compositores. Em nossa análise, não incluímos as ocorrências exclusivas da ausência do <s> em final de palavra quando esta indica falta de concordância nominal ou verbal por entendermos que tais representam muito mais fenômenos morfológicos do que fenômenos fonológicos em si.

Todavia, evidenciamos que, na ausência do <s> verificada nas palavras <pidimo>, <estado>, <pagamo> e <vossa>, foram identificados por nós dois fenômenos distintos: ausência de concordância verbal no caso de plurais, como em “dos **vin**te estado” e “nas **vos**sa mãos”; e presença da marcação verbal de primeira pessoa do plural (nós) com a ausência do <s> final, como em “por isso que **pid**imo” e “Lhe **pag**amo”. Entendemos este último como o fenômeno fonológico de apagamento da sibilante final do sufixo verbal, sendo, portanto, acrescentado como ocorrência de AOI.

Quadro 8 – Afastamentos ortográficos intencionais em “Vozes do sertão”

AFASTAMENTOS INTENCIONAIS	GRAFIAS DICIONARIZADAS	PROCESSOS FONOLÓGICOS ENVOLVIDOS	REFLEXOS DA ORTOGRAFIA
<doutô>	“doutor”	Apagamento do rótico em coda final	Oxítonas terminadas em -a(s), -e(s), -o(s), -em, -ens são acentuadas
<qui>	“que”	Alçamento da vogal átona final	
<pidimo>	“pedimos”	Alçamento da média pretônica + Apagamento da sibilante em coda	
<vosmicê>	“vosmecê”	Alçamento da média pretônica	
<home>	“homem”	Desnasalização	
<pur>	“por”	Alçamento da vogal átona	
<nóis>	“nós”	Inserção de vogal ⁴²	

⁴² Em casos como esse, a inserção vocálica gera uma ditongação que ocorre principalmente devido ao caráter bifenêmico da consoante palatal (Lemle, 2009).

<escuído>	“escolhido”	Alçamento da média pretônica + Vocalização da líquida palatal	Acentua-se -i e -u tônicos quando em hiatos
<rédias>	“rédeas”	Alçamento da vogal átona final	
<puê>	“poder”	Apagamento do rótico em coda final	Oxítonas terminadas em - a(s), -e(s), -o(s), -em, -ens são acentuadas
<chovê>	“chover”	Apagamento do rótico em coda final	Oxítonas terminadas em - a(s), -e(s), -o(s), -em, -ens são acentuadas
<cumê>	“comer”	Apagamento do rótico em coda final	Oxítonas terminadas em - a(s), -e(s), -o(s), -em, -ens são acentuadas
<barrage>	“barragem”	Desnasalização	
<cumida>	“comida”	Alçamento da média pretônica	
<açudage>	“açudagem”	Desnasalização	
<ismola>	“esmola”	Alçamento da média pretônica	
<estiage>	“estiagem”	Desnasalização	
<pagamo>	“pagamos”	Apagamento da sibilante em coda final	
<corage>	“coragem”	Desnasalização	
<juru>	“juros”	Alçamento da vogal átona final	
<dá>	“dar”	Apagamento do rótico em coda final	Monossílabos tônicos terminados em -a(s), -e(s), - o(s) são acentuados
<distino>	“destino”	Alçamento da média pretônica	

Fonte: A autora (2025)

Cabe mencionar que consideramos como reestruturação ortográfica os casos em que, com a criação de novas formas de grafias, foi gerado um novo contexto de aplicação de regras ortográficas. Por exemplo, quando grafamos “doutor” sem o <r>, a palavra oxítona, agora terminada com a vogal <o>, precisa respeitar o que prescrevem as regras ortográficas de acentuação, que dizem que oxítonas terminadas em -a(s), -e(s), -o(s), -em e -ens são acentuadas.

Esse fato comprova que, mesmo encontrando formas diferenciadas de escrita, as regras ortográficas ainda são um alvo a ser observado.

Similarmente a “Assum Preto”, destacamos que é possível encontrarmos nas grafias registradas pelos compositores pronúncias que não são exclusivas de um determinado falar, a saber os alçamentos vocálicos, os apagamentos do rótico final e a inserção da vogal. Dessa forma, verificamos que, ao se preocuparem em registrar a pronúncia do locutor fictício, a canção apresenta exemplos de AOI que poderiam ser aproveitados em vários contextos.

Até aqui, apresentamos casos encontrados apenas em músicas, nos quais o uso do AOI poderia ser explicado pelo fato de serem textos orais, isto é, de serem produzidos justamente para serem falados (ou, melhor, cantados). A seguir, apresentaremos como tais grafias podem ser utilizadas com fins literários na construção de narrativas ou de falas nelas contidas.

5.1.2 Afastamento ortográfico intencional em HQs

As histórias em quadrinhos fazem parte de um gênero textual que se baseia na oralidade a todo tempo, visto que a narrativa se desenrola basicamente por meio de diálogos entre os personagens. Por esse motivo, assim como as canções, os quadrinhos se mostram como um ambiente oportuno para se apropriarem de questões da modalidade oral da língua. No entanto, mesmo em uma narrativa construída em cima de falas, é muito mais frequente encontrarmos diálogos que repercutam o padrão escrito do que o contrário. Assim, acabamos por nos deparar com falas de personagens produzidas à luz de regras não verificadas na modalidade oral da língua; tal afirmação abrange todos os níveis da língua e, principalmente, é observada no nível morfossintático, com colocações pronominais e construções frasais típicas da escrita.

Um escritor que se apropria das características da modalidade oral da fala para representar diferenças no falar rurbano (Bortoni-Ricardo, 2005) é Maurício de Sousa, cartunista conhecido por criar a Turma da Mônica. Maurício de Sousa, exímio contador de histórias, representa a fala dos personagens Chico Bento, Rosinha, Zé Lelé e amigos de modo diferente da fala de Mônica, Magali, Cascão e Cebolinha. O que percebemos quando lemos suas histórias é que, mesmo que processos fonológicos idênticos possam ser encontrados na fala de Mônica e a turma do Limoeiro, o autor opta por representá-los apenas na fala de Chico Bento e amigos.

Essa distinção é discutida por Bagno (2001) como reducionismo e preconceito linguístico, o que nos levaria a um debate diferente do que estamos traçando aqui. Neste momento, o que nos chama a atenção são os afastamentos deliberados escolhidos por Maurício

de Sousa, a fim de representar a diferença entre urbano e rural, uma vez que ele escolhe utilizá-los para demarcar o falar rurbano (Bortoni-Ricardo, 2005) de Chico Bento e amigos.

Antes, é preciso evidenciar a diferença de tratamento dada à fala de Cebolinha, na qual os lambdacismos costumam ser identificados com o recurso do itálico ou do negrito, em relação à fala de Chico e seus amigos são grafadas sem distinção. Estamos diante de causas distintas: a fala de Cebolinha retrata um distúrbio da fala (por ser ele um personagem de sete anos, idade na qual as crianças já adquiriram a consoante [r] em todos os ambientes silábicos, incluindo em sílabas complexas);⁴³ já a fala de Chico, não. Por esse motivo, apenas a uma delas daremos a classificação de afastamento ortográfico intencional. Em outras palavras, ao grafar a fala de Chico da mesma maneira do que as demais, o autor sinaliza que aquela é a fala em uso do ambiente dos personagens.

A seguir, dispomos dois trechos de histórias da Turma da Mônica. O primeiro é um trecho de uma história contida no Almanaque do Cebolinha, n. 01; já o segundo é um trecho de uma história contida no gibi do Chico Bento, n. 22.

Figura 10 – A grafia da fala de Cebolinha



Fonte: Almanaque do Cebolinha (2021)

Nota-se que todas as produções de Cebolinha que fogem do padrão são identificadas pelo recurso do negrito. Isso ocorre, pois, sendo uma criança de sete anos, o esperado seria que

⁴³ A esse respeito, ver o trabalho de Machado (2021).

as dificuldades com a produção do [r] já tivessem sido superadas tanto em *onset* simples quanto em *onset* complexo (Machado, 2021). Realizações como <felo>, <loupa>, <pla>, <ola> e <devlia> são denominadas de lambdacismo e caracterizam um distúrbio de fala conhecido como dislalia. Portanto, ao destacar tais palavras, Maurício de Sousa identifica que há “algo errado” com a pronúncia de Cebolinha, tanto é que não há mais nenhuma outra identificação da materialização da fala do personagem a não ser pela substituição de uma consoante pela outra. Essa espécie de sinalização não estamos considerando aqui como AOI, pois, apesar de destacar um aspecto fonológico, não é uma realidade da língua em si.

Como poderemos comparar, as falas fora do padrão de Cebolinha identificadas na figura anterior sempre se encontram destacadas, enquanto que as falas dos amigos de Chico Bento a seguir não, mesmo que visualmente, em alguns momentos, elas sejam diferentes do que estamos acostumados em nosso dia a dia.

Figura 11 – Afastamento ortográfico intencional na fala caipira



Fonte: Chico Bento (2008)

O trecho da conversa anterior nos mostra que as marcas fonéticas encontradas nas falas dos amigos de Chico são totalmente possíveis (e, de fato, são verificadas) em nosso dia a dia urbano. Grafias como <i>, <qui>, <dexa>, <bejo>, <vô> e <porquera>, no lugar de <e>, <que>,

<deixa>, <beijo>, <vou> e <porqueira>, ocorrem devido a fenômenos comuns em vários dialetos do PB (Bisol, 1981; Callou e Leite, 1986; Aragão, 2014; Vieira, 2022, entre outros) de alçamento vocálico e monotongação.

O que ocorre nos quadrinhos é a escolha pelos afastamentos ortográficos intencionais para representar as características do falar rurbano (Bortoni-Ricardo, 2005). Nessa linha de raciocínio, é possível verificar que, apesar de haver claramente traços fonológicos verificados no cotidiano da cidade que poderiam ser representados, a fala do personagem mais à direita aparece padronizada e sem nenhuma marca de oralidade (“Vamos **tirar** na sorte!”), sinalizando que ele não pertence a mesma comunidade de fala que os demais.

Outro trecho de Chico Bento que trouxemos faz parte de uma edição bastante recente, comemorativa dos 60 anos do personagem. Nela, podemos encontrar uma conversa entre os pais e a avó de Chico logo quando o menino nasceu, revelando vários processos fonológicos representados pela grafia.

Figura 12 – Afastamentos ortográficos intencionais na fala dos familiares de Chico Bento



Fonte: Sousa (2021, p. 57)

A seguir, apresentamos todas as grafias que se relacionam a processos encontrados nas falas dos familiares de Chico Bento no trecho a ser considerado. Na primeira coluna, separamos

as falas de cada personagem; na segunda, destacamos os afastamentos ortográficos intencionais de cada uma delas; já na terceira coluna, explicitamos os processos fonológicos envolvidos nas produções.

Quadro 9 – Afastamentos ortográficos intencionais na fala da família de Chico Bento

FALAS	AFASTAMENTOS INTENCIONAIS	PROCESSOS FONOLÓGICOS ENVOLVIDOS
“Intão taí o meu principzinho!”	<Intão>, <taí>, <principzinho>	Alçamento e apagamento
“Ele num é lindo, mãe?”	<num>	Monotongação do ditongo nasal
“Oia esse cabelo arrepiado! É só agora! Dispois assenta direitinho!”	<Oia>, <dispois>	Vocalização da líquida lateral, alçamento e cópia da sibilante em coda
“Temo qui fazê a tradição da famia quando nasce uma criança, Bento!”	<Temo>, <qui>, <fazê>, <famia>	Apagamento da sibilante, alçamento, apagamento do rótico e vocalização da líquida lateral
“Sim! Num isqueci, mãe!”	<num>, <isqueci>	Monotongação da vogal nasal e alçamento

Fonte: A autora (2025)

Em suma, as grafias sinalizadas não necessariamente são motivadas pela região de moradia dos personagens, visto que encontramos marcas orais de aprendizes da língua escrita como um todo. A escolha por quem usar tais traços ocorre devido a um dos fatores apontados por Bowdre Jr. (1964) como importantes para haver uma escrita diferenciada intencional: o contexto. Assim, o que verificamos é a escolha de Maurício de Sousa por fazer uso dessa possibilidade de escrita apenas para um núcleo de personagens. Por todas as características elencadas, consideramos que a fala de Chico e de seus amigos pode ser considerada como AOI, por mesclar regionalidade com oralidade.

5.1.3 Afastamento ortográfico intencional em textos literários

Exemplos mais discretos também são encontrados em romances e contos clássicos. Em *Triste fim de Policarpo Quaresma*, Lima Barreto opta por materializar a fala dos personagens negros Maria Rita, Anastácio e Felizardo a partir da diferenciação da escrita dos demais personagens. Em certo ponto, até mesmo o narrador reconhece as diferenças na fala ao comentar

que Anastácio falava com uma “voz mole de africano, sem rr fortes, com lentidão e convicção” (Barreto, 2011, p. 90).

O comentário feito pelo narrador coincide com o que é representado na fala dos três personagens mencionados, visto que a estratégia de apagamento do rótico é bastante produtiva em diversos falares (Callou, Moraes e Leite, 1998; Oliveira, Caldas e Serra, 2018; Rockenbach e Battisti, 2021). Além disso, assim como ocorre nos textos anteriores, há a priorização de alternativas que apresentem alçamentos e apagamentos, sem deixar de lado produções menos comuns, como vocalizações, monotongações e rotacismos. A seguir, dispomos das falas de cada um deles, com realces nossos.

FALAS DE MARIA RITA:

1. *Ah! É **sô coroné!**... Há quanto tempo! Como está nhã Maricota?* (p. 37)
2. *Quá, ioiô, já **mi** esqueceu.* (p. 37)
3. *Coisa **véia**, do tempo do cativoiro — pra que **sô coroné** **qué sabê** isso?* (p. 37)
4. *Pra **cumê**, sinhozinho/ **Cum bucado** de angü.* (p. 38)
5. *Não, **sinhô**. Já **mi** esqueceu.* (p. 38)

FALA DE ANASTÁCIO:

1. *Não **sinhô*** (p. 90)

FALAS DE FELIZARDO:

1. *Negócio de polícia... seu Tenente Antonino quase briga ontem com seu **dotô** Campo.* (p. 114)
2. *Negócio de partido. Pelo que ouvi: seu tenente Antonino é pelo **governadô** e seu **dotô** Campo é pelo **senadô**... Um “**sarcero**”, patrão!* (p. 114)
3. *Quem me dera, meu **sinhô**. Inda “trasantonte” ouvi **dizê** que o patrão é amigo do **marechá**.* (p. 114)
4. *Não sei, não **sinhô**. Ouvi a modo de **dizê** lá na venda do espanhol, tanto assim que **dotô** Campo tá inchado que nem sapo com a sua amizade* (p. 114).

Em tempo, notamos que há diferenças na forma em que essas representações são utilizadas de acordo com a casa de publicação. Os exemplos apresentados anteriormente foram retirados da versão impressa publicada pela editora Martin Claret, disposta na seção de referências do presente estudo. Já a versão da editora Ática, possível de se encontrar on-line em

forma digital, destaca com aspas todas as grafias diferentes às grafias dicionarizadas.⁴⁴ Tal observação abre margens para o debate de como as casas publicadoras veem os recursos estilísticos utilizados pelos autores e como isso pode afetar a percepção que o leitor tem do texto como um todo.

Para encerrarmos esta subseção, é imprescindível apresentarmos as escolhas de Mário de Andrade em *Macunaíma*, na qual verificamos interessantes traços de AOI, tanto na voz dos personagens quanto na voz do narrador observador. Assim, a estratégia utilizada pelo autor se vale para ambas as vozes (personagens e narrador), em grafias como: <rapaiz>, <si>, <sinão>, <quisé>, <sim-sinhô>, <milhor>, <senvergonha>, <di> e <faiz>.

É interessante apontar que a utilização do AOI não invalida a coexistência de grafias dicionarizadas para a mesma palavra; ao contrário, ambas as formas concorrem durante toda a obra. Por exemplo, apesar de a grafia <si> aparecer muitas vezes no decorrer da obra, ela não extingue a forma gramatical <se>.⁴⁵ A seguir, dispomos alguns exemplos contextualizados das palavras selecionadas. A fim de demonstrar que tal estratégia é produtiva não apenas no discurso direto, diferenciamos os trechos do narrador daqueles proferidos pelos personagens.⁴⁶

VOZ DO NARRADOR:

1. Quando **sinão** quando o herói escutou um tataral inquieto e o passarinho uirapuru pousou no joelho dele. (p. 37)
2. **Si** fosse ser água os outros bebiam, **si** fosse ser formiga esmagavam, **si** fosse mosquito flitavam, **si** fosse trem-de-ferro descarrilava, **si** fosse rio punham no mapa... (p. 43)
3. Então bem de mansinho o herói pôs o **sim-sinhô** dele na boca do buraco e falou (p. 65)
4. Piaimã cego de raiva agarrou no **sim-sinhô** sem ver o que era e atirou **sim-sinhô** com herói e tudo légua e meia adiante. (p. 65)
5. O **milhor** era matar Piaimã... (p. 67)
6. É bem verdade que na boa cidade de São Paulo — a maior do universo, no dizer de seus prolixos habitantes — não sois conhecidas por “icamiabas”, voz espúria, **sinão** que pelo apelativo de Amazonas (p. 83)

⁴⁴Fato observado apenas em “sarcero” na versão da Martin Claret. Ocorrência que também pode ter sido influenciada por ser essa uma expressão usada como gíria na linguagem informal.

⁴⁵O alçamento vocálico foi a estratégia mais produtiva dentre as alternativas de escrita, tanto em quantidade de vezes que a mesma palavra aparecia com um desvio deliberado (como no caso de <si>) quanto na quantidade de palavras que a utilizavam (<si>, <sinão>, <milhor>, <milhoramento>, <di>).

⁴⁶Os trechos aqui dispostos não esgotam os casos encontrados no texto. Optamos por selecionar apenas algumas frases com o intuito de exemplificar, ao menos, uma ocorrência para cada item.

7. *Como vedes, assaz hemos aproveitada esta demora na ilustre terra bandeirante, e **si** não descuidamos do nosso talismã, por certo que não poupamos esforços nem vil metal, por aprendermos as coisas mais principais desta eviterna civilização latina, por que iniciemos quando for do nosso retorno ao Mato Virgem, uma série de **milhoramentos**, que, muito nos facilitarão a existência, e mais espalhem nossa prosápia de nação culta entre as mais cultas do Universo.* (p. 90)
8. *Por isso que a gente fala “um **forde**” e fala “uma **chevrolé**”* (p. 143)

VOZ DOS PERSONAGENS.⁴⁷

1. *O que você está fazendo na capoeira, **rapaiz**!* (p. 29)
2. *Tu não é mais curumi, **rapaiz**, tu não é mais curumi não... Gente grande que **faiz** isso... (p. 29)*
3. *Me acudam que **sinão** eu mato! me acudam que **sinão** eu mato.* (p. 34)
4. ***Si... si... si** a boboiúna aparecesse eu... eu matava ela!* (p. 42)
5. *Olha, **si** algum pássaro cantar não secunda não, mano, **sinão** adeus minhas encomendas* (p. 53)
6. *“Será que o gigante imagina que sou francesa mesmo!... Cai fora, peruano senvergonha”!* (p. 62)
7. *A braba dá **si quisé**!* (p. 64)
8. *Gente! adeus, gente! Vou pra Europa que é **milhor**!* (p. 131)
10. *“Vim **di** Minas... vim **di** Minas...”* (p. 178)

A partir das análises realizadas até aqui, podemos perceber a incidência recorrente de dois processos fonológicos, a saber: alçamento vocálico e apagamento do rótico em coda final. Não menos importante, nos autores elencados, também encontramos usos produtivos, mesmo que em menor quantidade, de monotongação (<dotô>), inserção vocálica (<rapaiz> e <faiz>), vocalização da líquida palatal (<véia>) e apagamento da líquida final (<marechá> e <coroné>).⁴⁸

Além disso, cabe realçarmos que escritas como <forde> e <chevrolé>, assinaladas no exemplo 8 da fala do narrador, são exemplos um pouco diferente dos demais, pois se referem a

⁴⁷Embora os exemplos 6 e 10 estejam inseridos na narração, o que temos é a representação da fala de uma figura indefinida ou de um personagem não incluído na cena. Isso explica a utilização das aspas.

⁴⁸Muitas vezes, em contexto de final de palavra, a consoante lateral /l/ é vocalizada, sendo produzida como [w]. Consequentemente, o processo fonológico presente na representação de <marechá> para <marechal> pode também ser interpretado como uma monotongação: [mare'jaw] < [mare'ja].

AOI para palavras estrangeiras. Similarmente, em uma postagem na conta oficial do *Instagram* da Turma da Mônica, do dia 12 de janeiro de 2023, o administrador, a fim de fazer uma paródia com o nome de um famoso *reality show* e incluir os próprios personagens da turminha, optou pela escrita “Bigui Bróder”. Um comentário em específico chama a atenção, pois um seguidor adverte o responsável pela postagem, a qual, na concepção dele, precisava de correção; sorte foi que outros seguidores responderam sinalizando a intencionalidade da escrita.

Dessa forma, a intencionalidade de grafias como “Bigui Bróder”, “forde” e “chevolé” representam um ajuste fonético que ocorre na pronúncia e se espraia para escrita quando em casos de empréstimos linguísticos. Isso pode ser proposital (como nos três exemplos destacados) ou não. O mesmo processo ocorre com a escrita da frase a seguir, retirada de uma caixa de presentes:

Figura 13 – Afastamento ortográfico intencional para “*Happy Birthday to you*”



Fonte: Arquivos da autora

Assim como nos exemplos anteriores, o que ocorre em “Rep bardei tiu iu” são ajustes fonéticos do inglês para o português. Nesse caso em específico, a grafia possui duas intenções: reparar padrões relativos à convenção ortográfica que o inglês possui, mas o português não; gerar comicidade ao escrever um trecho de música de aniversário à maneira como nós, brasileiros, pronunciamos.

Em síntese, não parecem ser produtivos afastamentos ortográficos intencionais que ponham em xeque a falta de transparência das consoantes de uma maneira geral. Tal constatação parece ser afetada pelo estigma depositado em certas formas de escrita. Isso ocorre,

pois “escrever conforme se fala” parece ser mais aceitável do que contestar a arbitrariedade das inúmeras irregularidades ortográficas que não são influenciadas pela oralidade.

A afirmação do parágrafo anterior poderia ser transposta para termos otimalistas ao pensarmos que, nesses casos, a fidelidade à ortografia tem menor prioridade do que o comando “escreva como se fala”. Em outras palavras, substituir <e> por <i> é reconhecer que a fala motiva o processo de alçamento de vogais átonas. Por outro lado, grafar com <s> palavras escritas com <ç>, ou vice-versa, demonstrariam apenas um equívoco, ou até mesmo, um desconhecimento do que prescreve a convenção ortográfica.

A produtividade de AOI em gêneros literários no PB não se esgota nos textos apresentados nesta subseção; ao contrário, ela se estende a obras de diversos gêneros textuais e autores de diferentes épocas. Cora Coralina, por exemplo, no conto “Contas de Dividir e Trinta e Seis Bolos”, utiliza desvios ortográficos deliberados de uma maneira similar à encontrada em *Triste fim de Policarpo Quaresma*. Na pequena narrativa, apenas em poucas linhas da curta fala da escrava Liadora, encontramos as grafias <fais>, <Sinhô>, <arrancá>, <coro> e <num>.

5.1.4 Afastamento ortográfico intencional em estampas

Frases criativas ou cômicas sempre foram alvo de produtos, afinal essa é alma da publicidade. Nesses suportes de comunicação, o AOI se apresenta como um diálogo direto com o seu interlocutor, revelando representatividade e objetivando identificação de um possível comprador. A figura da caneca que trouxemos algumas páginas atrás, por exemplo, demonstra cumprimentos e afirmações típicos da fala carioca, reiterados pela imagem de uma comunidade e pelo calçadão de Copacabana.

Com essa finalidade, tais grafias podem ser encontradas em diferentes suportes de escrita, como uma placa de restaurante, um embrulho de aniversário, assim como em camisas e quadros. A figura a seguir apresenta a estampa de uma camisa em que se lê “Vivê é mió que postá”.

Figura 14 – Afastamento ortográfico intencional para “Viver é melhor que postar”



Fonte: Cascafina (c2023)

O *site* de vendas Cascafina tem endereço em Alfenas, cidade do interior de Minas Gerais, e vende diversos produtos que conversam com as relações entre fenômenos fonológicos e ortografia. Assim como em outras peças, em “**Vivê é mió que postá**” no lugar de “Viver é melhor que postar”, é possível percebermos influências da fala mineira na grafia das palavras. O AOI é utilizado nesse caso como uma forma de identificação de um possível comprador com o item vendido.

Aproveitando a observação de que a estampa trazida como exemplo representa o falar do próprio escrevente, é válido trazermos à luz Damulakis (2023b), que aponta como a criatividade linguística pode ser utilizada na tentativa de reproduzir a pronúncia de dada região, e como ela nos permite “inferir informações sobre os falantes da língua a partir da forma como eles a falam”. Por conseguinte, escritas que refletem conscientemente determinado falar tendem a valorizar a “pronúncia típica do dialeto ao qual se refere, [e são feitas] muito provavelmente pelos próprios falantes”, sendo assim capazes de marcar a identidade e a alteridade do sujeito representado (Damulakis, 2023b, p. 102).

Com menções à cultura nordestina, o *stencil* a seguir faz referência à música “Andar com fé”, de Gilberto Gil, que diz repetidamente no refrão “**Andá** com fé eu vou/Que a fé não costuma **faiá**” (Gil, c2023). Apenas com uma busca rápida no *Google*, esses dois versos, famosos na interpretação do cantor baiano, podem ser encontrados em quadros, canecas, camisas, pingentes e adesivos colados em paredes de restaurantes.

Figura 15 – Afastamento ortográfico intencional para “Andar com fé eu vou/a fé não costuma falhar”



Fonte: Atacadão do Artesanato MDF (c2019)

É interessante apontar que, assim como observado em *Triste fim de Policarpo Quaresma*, há uma mudança na grafia das palavras do refrão a depender do *site* de música que acessamos. No *site* Letras, por exemplo, encontramos <andar> e não <andá>, <costuma> e não <costuma>; já <faiá> permanece inalterado. No *site* Vagalume, “andar” também aparece modificado em relação à letra original, enquanto <faiá>, inegavelmente pronunciado com vocalização da líquida palatal por Gil em sua interpretação, aparece entre aspas.

Na contramão da busca pela adequação à ortografia, os produtos fazem questão de materializar a fala do cantor na escrita, ao incluir mais um processo: o alçamento vocálico, em <cum> e <custuma> para <com> e <costuma>, além do apagamento do rótico final <andá> para <andar> e da vocalização da líquida palatal seguida de apagamento do rótico final em <faiá> para <falhar>.

Diferentemente dos exemplos apresentados até aqui, a estampa da camisa a seguir não reflete um falar regional. Apesar de ambos os processos serem reincidentes, a estampa não apresenta nenhum sinal visual imagético (ou não) que ligue a escrita a uma fala específica. Apesar disso, podemos ver que ela representa dois processos muito comuns nos falares brasileiros de um modo geral: o apagamento do rótico em final de palavra (Callou, Moraes e Leite, 1998; Callou, Serra e Cunha, 2015) e o alçamento vocálico (Bisol, 1981; Callou e Leite, 1986; Bisol, 2015).

Figura 16 – Afastamento ortográfico intencional para “Café e corrê e cumê”



Fonte: Endorfinei (2023)

Dentre os vários modelos de camisa à disposição, a loja virtual de artigos esportivos Endorfinei recorreu a uma estampa que “falasse a língua cliente”, literalmente. Em “Café e **Corrê** e **Cumê**”, no lugar de “Café e Correr e Comer”, encontramos duas representações de apagamento do rótico em final de palavra (em <corrê> e <cumê>), com a devida acentuação,⁴⁹ e uma representação de alçamento vocálico (em <cumê>). Em outras palavras, assim como os exemplos anteriores, é possível identificar que a intenção da utilização do AOI é gerar uma identificação do que está escrito com o modo de falar do cliente.

Tendo em vista os exemplos apresentados, o que vemos é a valorização da cultura — regional, ou brasileira como um todo — e da modalidade oral da língua por meio da materialização gráfica. Tais escritas não desprestigiam, pelo contrário, buscam a identificação do falante (que pode pensar “eu falo assim mesmo!”) com o produto a ser vendido, estampando no peito, na parede ou em objetos de uso pessoal o orgulho que ele tem em pertencer ao lugar onde vive ou onde foi criado.

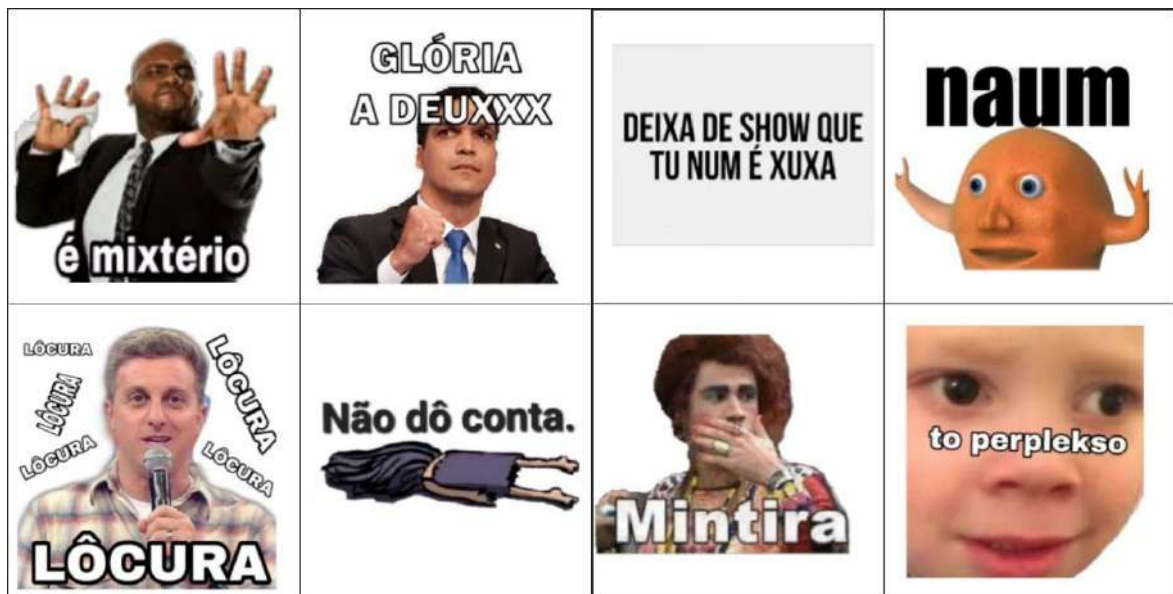
⁴⁹A acentuação em casos de apagamento (seja do rótico final, seja de ditongos em final de palavra) será discutida a partir dos *tableaux* dispostos na seção 5.3.

5.1.5 Afastamento ortográfico intencional em redes sociais e nomes de marcas

A intencionalidade na grafia também pode ser verificada nas redes sociais e em programas de televisão. Do mesmo modo em que ocorre nas estampas de objetos, o objetivo do escrevente é chamar a atenção do leitor por meio de algo que lhe é próprio: a fala. Nessa perspectiva, diferente do observado nos romances ou nas histórias em quadrinhos, os processos fonológicos de nossa língua podem ser utilizados para aludir à fala de um povo como um todo, e não apenas de um número limitado de pessoas.

Nos meios de comunicação imediata, como as redes sociais, encontramos mensagens irreverentes de grande circulação, a partir de memes ou figurinhas de *WhatsApp*, os quais podem representar comentários icônicos de pessoas que se sobressaíram (ou se sobressaem) de algum modo na mídia, ou podem ser apenas utilizados com a finalidade de ironizar uma situação em uma conversa casual entre amigos. Esse é o caso ilustrado pela figura a seguir, que representa um compilado de algumas figurinhas que circulam no aplicativo de mensagens:⁵⁰

Figura 17 – Figurinhas do *WhatsApp* com afastamentos ortográficos intencionais (Parte 1)



Fonte: Arquivos da autora

Tanto o gênero meme quanto o gênero figurinhas de *WhatsApp* são conhecidos pela característica da linguagem mista — isto é, por mesclar a linguagem verbal com a linguagem

⁵⁰As figurinhas não foram criadas pela presente autora, mas faziam parte do seu acervo no aplicativo de celular em questão. Como as figurinhas não possuem a indicação de autoria ou fonte, não foi possível referenciá-las aos devidos criadores.

não verbal —, a fim de transmitir uma mensagem cômica, irreverente e, por vezes, crítica. Nesses casos, o que podemos notar nas figurinhas elencadas é a utilização de AOI para verbalizar um sentimento ou a fala comum de alguém em evidência, como o apresentador de televisão Luciano Huck (quinta imagem) e o ex-deputado federal e ex-presidenciável Cabo Daciolo (segunda imagem). Todas as grafias representam em maior ou menor grau processos fonológicos encontrados em falares brasileiros, colaborando com a mensagem veiculada por cada uma das figurinhas:

- ✓ Em “É **mixtério**” e “Glória a **Deuxxx**”, há a representação da palatalização encontrada em alguns lugares. Destaque para a repetição do <x> em <Deuxxx>, sinalizando uma forte marca da palatal na fala;
- ✓ Em “Deixa de show que tu **num** é Xuxa” e “**naum**”, há duas escritas diferentes para o advérbio de negação. Em <num>, temos a representação da monotongação do ditongo nasal. Já em <naum>, temos uma modificação da indicação da nasalidade na escrita, sem, no entanto, apagar o ditongo fonológico;
- ✓ Em “**Lôcura**” e “Não **dô** conta”, há a representação da monotongação do ditongo decrescente com o acréscimo do acento circunflexo;
- ✓ Em “**Mintira**”, há a representação do alçamento da vogal média anterior;
- ✓ Em “**to perplekso**”, há três processos representados: o apagamento completo da primeira sílaba do verbo “estar” e a monotongação do ditongo decrescente, em <to>; e a substituição do grafema <x> por <ks>, demonstrando o caráter bifonêmico que ele apresenta nessa palavra.

Como já visto anteriormente, o AOI também é verificado na escrita de palavras estrangeiras, com a finalidade de ajustá-las às características fonológicas e ortográficas do português brasileiro. Casos como esse são ilustrados no compilado de figurinhas disposto a seguir:

Figura 18 – Figurinhas do WhatsApp com afastamentos ortográficos intencionais (Parte 2)



Fonte: Arquivos da autora

Novamente, é possível perceber a intencionalidade das grafias ao ironizar alguma situação. Em dois exemplos, ainda, a utilização do inglês cria referências a expressões consagradas, como as proferidas pela personagem infantil Dora Aventureira e pelo ex-jogador e técnico de futebol Joel Santana, conhecido, dentre tantos outros motivos, por sua forma de falar a língua inglesa. Desse modo, em “mai liro frend” “veri naice” e “véri gudi”, a alteração na grafia dessas expressões representaria mais fielmente a forma como “*my little friend*”, “*very nice*” e “*very good*” seriam pronunciadas por brasileiros do que as escritas originais aos moldes do inglês. Assim, é possível afirmar que os afastamentos ortográficos intencionais encontrados nos exemplos apresentados nos dois compilados de figurinhas auxiliam no processo de transmissão da mensagem pretendida pelo autor ao adicionarem maior comicidade e/ou teor irônico ao texto.

Outros exemplos que podemos explorar se encontram na rede social *Instagram*, que possui como características textos maiores do que apenas uma frase. Nesse espaço de comunicação, os administradores de contas comerciais ou públicas têm como objetivo buscar uma identificação com o público que as seguem. Para tanto, as estratégias vão desde a produção de conteúdos específicos ou que representem uma rotina diária, até mesmo a produção de conteúdos que conversem com características mais pessoais do seguidor, como a cultura.

O perfil Crente Nordestino, por exemplo, apropria-se do falar do próprio local de moradia do administrador para recriar versículos bíblicos e chegar a milhares de outras

pessoas⁵¹ que se sentem representadas ou atraídas pelas publicações semanais, vide os comentários deixados na página. A seguir, dispomos das artes publicadas nos dias 20 de dezembro de 2023 e 25 de abril de 2021, respectivamente.

Figura 19 – Afastamentos ortográficos intencionais em postagens do *Instagram*



Fonte: Crente nordestino (2023)

Nas recriações, as características do falar interiorano não estão sinalizadas apenas no nível fonológico da língua, mas também no lexical, quando o autor escolhe as expressões “imundices” e “se cheiravam” no lugar de “pecados” e “se davam”. Como AOIs, verificamos que o autor optou pelos mesmos recursos dos demais exemplos, com acréscimo do apagamento da consoante nasal, visto até o momento apenas em “Vozes da Seca”, de Luiz Gonzaga: apagamento do rótico final, em <dá> e <muié>; apagamento de uma sílaba inteira, em <fi>; alçamento vocálico, em <butar>; vocalização da líquida palatal, em <muié>; desnasalização, em <home>; e monotongação de ditongo nasal, em <num>.

⁵¹ Em abril de 2025, a página possuía pouco mais de 97,4 mil seguidores.

Já a figura a seguir retrata a marca de um *food truck* localizado nas ruas da Zona Norte do Rio de Janeiro. O nome “DiRua” faz menção à expressão “comida de rua”, isto é, comidas que são feitas e vendidas nas calçadas da cidade. Como podemos ver, o criador da marca destaca a preposição “de” tanto na escrita quanto na cor (todos os demais elementos estão em branco, enquanto “Di” está em laranja).

Figura 20 – Afastamento ortográfico intencional em nome de *food truck*



Fonte: DiRua (2023)

A interação entre fonologia e ortografia no nome do *food truck* se assenta justamente em um dos processos fonológicos mais identificados até aqui: o alçamento vocálico, representado pela substituição de <e> para <i>. Algo similar ocorre com o “Comida di Buteco”, concurso anual que ocorre desde o ano 2000 em todo o Brasil, a fim de promover e escolher os melhores petiscos de cada região:

Figura 21 – Afastamento ortográfico intencional em nome de evento gastronômico



Fonte: Comida di buteco (c2024)

Assim como o observado em “**Di**Rua”, em “Comida **di** **Bute**co”, a interação entre fonologia e ortografia se assenta justamente no alçamento das vogais médias: <e> passando a <i>, <o> passando a <u>. No entanto, apesar de serem somente essas mudanças observadas, para ambos os exemplos, é possível dizermos que a pretensa estratégia de criar um nome objetivo, diferenciado, criativo e irreverente foi alcançada.

O último exemplo desta seção se trata do nome de um programa de TV. Ao passarmos os canais fechados em nossa televisão, logo um nome nos salta aos olhos: MunDu Menezes, irreverente a começar pelo nome.

Figura 22 – Afastamento ortográfico intencional em nome de programa de televisão



Fonte: MunDu Menezes (2023)

Em “**MunDu** Menezes”, prontamente encontramos a representação do processo de alçamento vocálico, no entanto, as causas da opção por essa grafia são um pouco diferentes dos demais exemplos apresentados até aqui. Isso porque “Du”, em letras mais destacadas, faz referência ao apelido do apresentador, Eduardo Menezes. Todavia, o jogo de palavras só foi possível graças à pronúncia de “mundo” como [’mũdɔ]. Assim, conseguimos identificar duas palavras em apenas uma: mundo e Du.

Em todos os exemplos das últimas subseções, conseguimos verificar que há inúmeras possibilidades de fazer uso de AOI, desde que haja um contexto motivador. A seguir, tomaremos de volta alguns dos textos apresentados aqui, a fim de analisá-los à luz da Teoria da Otimalidade.

5.2 ANALISANDO O AFASTAMENTO ORTOGRÁFICO INTENCIONAL SOB A PERSPECTIVA DA TEORIA DA OTIMALIDADE

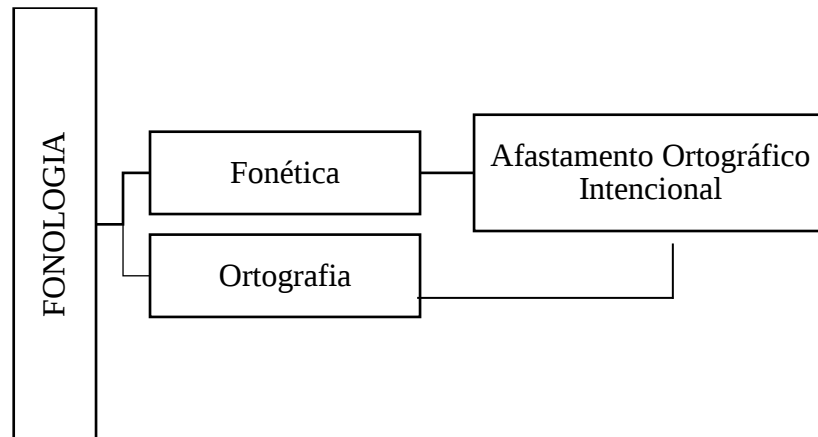
Conforme detalhado na seção 2.4, a Teoria da Otimalidade (TO) deve ser capaz de explicar a ocorrência dos *outputs* linguísticos produzidos por falantes de uma língua a partir dos conceitos de universalidade, violabilidade e ranqueamento de restrições dentro de uma gramática específica. Assim, por meio de ranqueamentos de restrições universais violáveis, a TO considera a existência de variados *outputs* fonéticos na seleção de possíveis candidatos para um mesmo *input* fonológico (Kager, 2004; Matzenauer e Azevedo, 2017).

O ranqueamento feito pela gramática e apresentado por meio de um *tableau* deve levar em conta as restrições menos dominadas (ou mais relevantes) e as restrições mais dominadas (ou menos relevantes). Isto é: restrições mais proeminentes na língua, as quais não são frequentemente violadas pelos candidatos considerados ótimos, ocupam um lugar mais alto na hierarquia de restrições; restrições que atuam em favor de processos menos comuns e, portanto, com maior possibilidade de violação, são representadas em uma posição mais abaixo da hierarquia em relação às demais (Kager, 2004; McCarthy, 2008).

As análises realizadas pela TO costumam avaliar candidatos de *outputs* fonéticos a partir de um *input* fonológico. Dessa forma, os *tableaux* comumente encontrados nos trabalhos que optam por utilizar a teoria representam análises que partem de uma abstração fonológica para chegarem a uma realidade fonética da língua (Kager, 2004). No entanto, o foco de nossa análise é outro, pois os candidatos a serem avaliados quanto ao AOI não possuem como destino a forma superficial da língua, mas, sim, a ortografia.

Aqui, propomos uma nova forma de *input* para análises que envolvam a interface fonologia-ortografia. Dessa forma, de agora em diante, nos *tableaux* que mostraremos, o espaço destinado ao *input* será ocupado por duas esferas diferentes: o nível de pronúncia, referente à fonética; e o nível de escrita, associado à ortografia.

Optamos por representar o *input* linguístico dessa maneira, pois consideramos estarem os dois *inputs* ligados por um *input* fonológico em comum. Do mesmo modo, as formas fonética e ortográfica, essencialmente, interagem entre si na constituição dos afastamentos ortográficos intencionais: a fonética influencia a escrita final dos AOIs, os quais se baseiam tanto na escrita convencionalizada quanto na pronúncia para serem redigidos. Essa ideia pode ser vista no esquema a seguir, o qual justifica a existência de dois *inputs* distintos em nossas análises:

Figura 23 – Esquema de interação entre os *inputs* linguísticos

Fonte: A autora (2025)

Tendo isso em vista, nossa proposta prevê que o *input* aparecerá nos *tableaux* da seguinte forma: *input* fonético, em primeiro lugar, representado por colchetes '[]'; e *input* ortográfico, em segundo, representado por barras angulares '<>'. Portanto, o tableau ficará da seguinte maneira:

Quadro 10 – Representação dos *inputs* linguísticos

[<i>input</i> fonético] → < <i>input</i> ortográfico>	Restrição 1	Restrição 2	Restrição 3	Restrição 4
Candidato 1				
Candidato 2				
Candidato 3				

Fonte: A autora (2025)

O conjunto de restrições e a hierarquia a ser seguida são uma importante questão a ser apresentada antes de iniciarmos nossas análises. As restrições relevantes para uma análise devem estar baseadas em uma literatura prévia, além de necessitarem estar na gramática, fazendo-se presentes (ou subtendidas) em todas as análises da língua em questão — isto é, não se deve criar uma restrição *ad hoc*, apenas para atender determinada necessidade analítica. Entretanto, propomos aqui algumas restrições, pressupondo a sua universalidade.

Já a hierarquia, obtida durante a análise, precisa estar clara para o analista, que não deve alterá-la, deixando-a, conseqüentemente, contraditória: se a Restrição X domina a Restrição Y, ela deve ser alocada mais acima em todos os *tableaux*; caso o contrário ocorra, há um problema analítico. Em compensação, embora sejam assumidas na hierarquia, nem todas as restrições

consideradas operantes na gramática precisam aparecer de uma só vez no *tableau*, mas, sim, apenas aquelas que estão em interação quanto ao fenômeno em apreciação.

Ante o exposto, disponibilizamos o conjunto de restrições que será utilizado para as análises dos afastamentos ortográficos intencionais selecionados. Para tanto, traremos à lembrança as restrições **AllSounds**, **LikeItSounds**, **NoSilent**, **DEP-IO (Ort)** e **Orthography** (apresentadas na subseção 2.4.1), com acréscimo de mais duas restrições que nos serão úteis. O embasamento teórico de todas elas se encontra em Wiese (2004) e Baroni (2016), e será discutido com maiores detalhes no Capítulo 6, destinado à discussão final.

- (i) **AllSounds**: Faça com que todos os sons sejam graficamente representados;
- (ii) **NoSilent**: Não permita grafema não pronunciado;
- (iii) **Orthography**: Faça com que a ortografia não se altere;
- (iv) **LikeItSounds**: Escreva os sons como são pronunciados;
- (v) **MAX-IO (Ort)**: Todos os grafemas devem ser representados;
- (vi) **DEP-IO (Ort)**: Não acrescente grafemas;
- (vii) **Diacritics**: Use os diacríticos de acordo com as regras ortográficas do português brasileiro.

A hierarquia estabelecida para as restrições a serem utilizadas leva em consideração o fenômeno do AOI. Portanto, restrições que prezem pela fidelidade da ortografia, como **MAX-IO (Ort)** e **DEP-IO (Ort)**, devem ser dominadas por restrições que prezem pela correspondência entre sons e grafemas, como **AllSounds** e **LikeItSounds**. Dito isso, na análise dos afastamentos ortográficos intencionais, veremos uma menor violação das restrições relacionadas à fonética, por um lado, e uma maior violação das restrições relacionadas à ortografia, por outro.

Ao avaliarmos o fenômeno a ser estudado, uma hierarquia pode apresentar restrições que estejam no mesmo nível. Essas restrições não têm uma hierarquia fixa entre elas, sendo a violação de uma tão importante quanto a de outra. Na elaboração dos *tableaux*, essas restrições são identificadas por linhas pontilhadas, contrastando com as demais restrições, identificadas por uma linha reta simples. No esquema hierárquico, como podemos ver a seguir, elas são separadas por barras inclinadas, enquanto as demais restrições são separadas por colchetes angulados duplos. Tendo isso em mente, esta será a hierarquia a ser considerada:

Hierarquia:

ALLSOUNDS >> LIKEITSOUNDS >> NOSILENT >> DIACRITICS >>

ORTHOGRAPHY >> MAX-IO (ORT)/DEP-IO (ORT)

A partir do que foi explicitado até aqui, selecionamos sete processos fonológicos distintos, os quais, isolados ou combinados, são representados nas ocorrências de AOI nos textos que disponibilizamos no decorrer deste capítulo. Eles são, respectivamente:

- (i) **Monotongação:** em <dô>;
- (ii) **Apagamento do rótico final:** em <muié>;
- (iii) **Vocalização da líquida palatal:** em <muié>;
- (iv) **Inserção vocálica diante de consoante sibilante (ou ditongação):** em <rapaiz>;
- (v) **Palatalização:** em <mixtério>;
- (vi) **Alteamento vocálico (ou alçamento vocálico):** em <si> e <milhor>;
- (vii) **Rotacismo somado a apagamento do rótico final:** em <vorta> e <frô>.

O primeiro item que traremos repercute o processo fonológico de monotongação, como em /dow/ para [do], exemplo encontrado na figurinha de *WhatsApp* “Não **dô** conta” (Figura 17). Na representação da monotongação, muito comum no falar do português brasileiro (Cardoso, Mota e Paim, 2012; Aragão, 2014; Vieira, 2022), é possível encontrarmos a interação de cinco das restrições indicadas acima. Como podemos ver no *tableau* que segue, todos os três candidatos — a saber <dou> (o mais fiel ortograficamente), <do> e <dô> — respeitam à **LikeItSounds**, pois todos grafam os sons como são pronunciados, muito embora o candidato ‘a’ grafe um som a mais do que o expresso foneticamente.

Quadro 11 – *Tableau* para <dô>

[do] →<dou>	LIKEITSOUNDS	NOSILENT	DIACRITICS	ORTHOGRAPHY	MAX-IO (ORT)
a. <dou>		*!			
b. <do>			*!	*	*
c. <dô>				**	*

Fonte: A autora (2025)

É justamente a semivogal /w/, escrita em <dou>, mas não pronunciada no *input* fonético [do], que faz com que o candidato ‘a’ incorra na violação de **NOSILENT**. Interessante observar que a violação de **NOSILENT** é a única não respeitada pelo candidato ‘a’, contudo, por estar

mais alta na hierarquia em relação às subsequentes, ela é considerada uma violação fatal, passível de eliminação do candidato em questão.

Cabe à terceira restrição desempatar os *outputs* gráficos muito semelhantes <do> e <dô>. E é exatamente uma restrição de fidelidade ortográfica (“use os diacríticos de acordo com as regras ortográficas do português brasileiro”) que diferencia e seleciona o candidato ótimo: **DIACRITICS** permite a observância da regra ortográfica sobre monossílabos tônicos (SENADO FEDERAL, c2024), ao mesmo tempo que diferencia o verbo “dar”, conjugado na primeira pessoa do singular do pretérito perfeito do indicativo (“dou”), realizado como monotongo, da fusão da preposição com o artigo masculino (de + o = do).

Por conseguinte, mesmo que o candidato ‘c’ incorra em uma maior violação da restrição logo a seguir na hierarquia, a saber **ORTHOGRAPHY** — uma por não grafar <u>, e outra pelo acento agudo —, não há mais valor analítico, uma vez que os candidatos ‘a’ e ‘b’ já foram eliminados. O mesmo vale para **MAX-IO (ORT)**, que é violada pelos candidatos ‘b’ e ‘c’, pois o grafema <u>, indicativo do segundo segmento do ditongo, não está representado.

O segundo processo fonológico que traremos será o apagamento do rótico em final de palavra, como em /vi'veR/ para [vi've], exemplo encontrado na estampa de camiseta “**Vivê** é mió que postá” (Figura 14). Para a representação do apagamento do rótico em final de palavra, muito comum no português brasileiro (Callou, Moraes e Leite, 1998; Callou, Serra e Cunha, 2015), utilizamos as mesmas cinco restrições da primeira análise. Assim como o observado no processo de monotongação, a restrição mais altamente ranqueada não possui influência sobre os candidatos a *outputs*, pois todos os três candidatos obedecem ao comando de “escreva os sons como são pronunciados”, apesar de o candidato ‘a’ possuir som a mais do que o disposto no *input* fonético.

Quadro 12 – Tableau para <vivê>

[vi've] → <viver>	LIKEITSOUNDS	NOSILENT	DIACRITICS	ORTHOGRAPHY	MAX-IO (ORT)
a. <viver>		*!			
b. <vive>			*!	*	*
c. <vivê>				**	*



Fonte: A autora (2025)

De modo semelhante ao que ocorre no primeiro *tableau*, **IDENT-SOUND** é observada pelos três candidatos. Na sequência da análise, as restrições **NOSILENT** e **DIACRITICS** são determinantes na escolha do candidato ótimo: **NOSILENT**, pois é a responsável por eliminar o

‘candidato a’, que grafa o rótico presente no *input* fonético; e **DIACRITCS**, responsável por eliminar o ‘candidato b’, pois permite a observância da regra ortográfica de oxítonas terminadas em <e> (SENADO FEDERAL, c2024), ao mesmo tempo que diferencia, na escrita, o infinitivo verbal “viver” da forma verbal conjugada na terceira pessoa do singular do presente do indicativo (“vive”).

O terceiro item abordado aqui envolve dois processos fonológicos codificados em AOI: a vocalização da lateral palatal (em referência ao falar rurbano, de Bortoni-Ricardo (2004)) e o apagamento da consoante rótica final, como em /mu'Λ̥R/ para [mu'j̥], exemplo encontrado na canção “Vozes da Seca”, de Luiz Gonzaga. Na análise de ambos os processos fonológicos, identificamos a interação de cinco restrições, capazes de selecionar o candidato ótimo. Diferentemente das análises anteriores, a primeira restrição, **LIKEITSOUNDS**, é capaz de eliminar dois candidatos: o candidato ‘a’ e o candidato ‘b’, ambos por prezarem pela escrita do dígrafo <lh>, pronunciado no *input* fonético como [i]. A violação fatal dos dois primeiros candidatos pode ser vista a seguir:

Quadro 13 – Tableau para <muié>



[mu'j̥]→ <mulher>	LIKEITSOUNDS	NOSILENT	DIACRITICS	ORTHOGRAPHY	MAX-IO (ORT)
a. <mulher>	*!	*			
b. <mulhé>	*!			*	*
c. <muier>		*!		*	
d. <muié>				***	*
e. <muie>			*!	**	*

Fonte: A autora (2025)

Em continuidade, a segunda restrição, **NOSILENT**, é violada também por dois candidatos: tanto o candidato ‘a’ quanto o candidato ‘c’ incorrem em violação, pois grafam a consoante <r>, apagada no *input* fonético. Como se pode ver, a violação de **NOSILENT** é fatal para o candidato ‘c’, o qual é eliminado na análise subsequente. Ao chegarmos à terceira restrição, ainda há dois candidatos em disputa: candidato ‘d’ e candidato ‘e’, os quais, mais uma vez, diferenciam-se apenas pela acentuação. Desse modo, a restrição **DIACRITICS**, novamente se mostra importante para a escolha do candidato ótimo. Assim, apesar de a diferença acentual não revelar outra palavra existente no português, ela se enquadra nas regras ortográficas da língua para palavras oxítonas (SENADO FEDERAL, c2024).

Em consonância com as análises anteriores, apesar de as duas últimas restrições não possuírem mais valor analítico, tanto **ORTHOGRAPHY** quanto **MAX-IO (ORT)** são violadas pelo candidato ótimo, demonstrando que ele não é perfeito. Todos os candidatos com escritas diferentes da ortografia violam **ORTHOGRAPHY**, sendo que o candidato ‘d’ e o candidato ‘e’ a violam mais vezes: ambos por substituírem o grafema <lh> pelo grafema <i>, além de não representarem o grafema <r> em final de palavra; e, ainda, o candidato ‘d’ pelo acento gráfico na última sílaba. Finalmente, os mesmos candidatos — com exceção do candidato ‘c’ — violam a quinta restrição da sequência, **MAX-IO (ORT)**, pois o segmento fonológico /R/, foneticamente apagado, não foi graficamente representado.

O quarto item abordado envolve o processo fonológico de inserção vocálica diante de consoante sibilante, como em /Ra'paS/ para [xa'pai̯], exemplo encontrado na obra *Macunaíma*, de Mário de Andrade. Para a representação da inserção vocálica antes de sibilante em coda, também vista como uma ditongação, muito comum no português brasileiro (Cardoso, Mota e Paim, 2012; Aragão, 2014; Silva, 2014; entre outros), selecionamos quatro restrições para compor o *tableau*.

Quadro 14 – *Tableau* para <rapaiz>

[xa'pai̯] → <rapaz>	ALLSOUNDS	LIKEITSOUNDS	ORTHOGRAPHY	DEP-IO (ORT)
a. <rapaz>	*!	*		
b. <rapaiz>		*	*	*
c. <rapais>		*	*!*	*
d. <rapas>	*!	*	*	

Fonte: A autora (2025)

A restrição **ALLSOUNDS**, que se refere ao *input* fonético, indica que todos os sons devem ser graficamente representados para que ela não seja violada. É por esse motivo que o candidato ‘a’ e o candidato ‘d’ são eliminados logo na primeira restrição, pois eles não representam a inserção vocálica na escrita. No entanto, **ALLSOUNDS** ainda não é o bastante para que o candidato ‘b’ seja selecionado como ótimo.

Verifica-se que todos os candidatos violam a restrição **LIKEITSOUNDS**, visto que nenhum candidato encontra uma maneira satisfatória de representar a consoante fricativa final [ʃ]. A esse respeito, os candidatos ‘c’ e ‘d’ aproximam-se do *input* fonético, com a representação da consoante surda [s], mas também não são capazes de representar o som esperado por

completo. Na sequência, o *tableau* revela que tanto <rapaiz> quanto <rapais> violam as duas restrições seguintes: **ORTHOGRAPHY**, também violada pelo candidato ‘d’, pois <rapaiz>, <rapais> e <rapas> são diferentes da forma dicionarizada <rapaz>; e **DEP-IO (ORT)**, por representar graficamente o segmento epentético [i].

A quantidade de violações de **ORTHOGRAPHY** incorridas pelo candidato ‘c’ é maior do que a incorrida pelo candidato ‘b’: <rapais> viola duplamente a restrição em questão, uma vez que grafia o segmento epentéticos [i] e substitui o grafema <z> pelo grafema <s> na representação da sibilante; enquanto que <rapaiz> viola apenas uma vez por grafar o elemento epentético. Logo, apesar de violar as mesmas restrições do que o candidato ‘c’, o candidato ‘b’ é selecionado como ótimo, por apresentar uma violação a menos na restrição mais altamente ranqueada na hierarquia.

O quinto item abordado apresenta o processo fonológico de palatalização, como em /miS'tɛriu/ para [miʃ'tɛriu], exemplo encontrado na figurinha de *WhatsApp* “é **mixtério**” (Figura 17). Na representação da palatalização — muito comum no falar carioca, em alguns lugares do Nordeste brasileiro (Silva *et al.*, 2012) e em capitais como Florianópolis Belém e Manaus (Bassi, 2011) —, identificamos a interação de duas restrições:

Quadro 15 – *Tableau* para <mixtério>

[miʃ'tɛriu] → <mistério>	LIKEITSOUNDS	ORTHOGRAPHY
a. <mistério>	*!*	
b. <mistériu>	*!	*
c. <mixtério>	*!	*
d. <mixtériu>		**

Fonte: A autora (2025)

A partir de uma primeira análise, a restrição **LIKEITSOUNDS** já seria capaz de eliminar todos os candidatos, a não ser aquele considerado ótimo. Portanto, os candidatos ‘a’, ‘b’ e ‘c’ seriam imediatamente descartados, uma vez que não representam o processo de palatalização (candidatos ‘a’ e ‘b’) e/ou o processo de alçamento vocálico (candidatos ‘a’ e ‘c’) presentes no *input* fonético. Consequentemente, o candidato ‘d’, apesar da dupla violação de **ORTHOGRAPHY**, seria selecionado como ótimo, por ser mais fiel à forma superficial.

No entanto, o *output* presente na Figura 17 não é <mixtériu> (candidato ‘d’), mas <mixtério> (candidato ‘c’). Para tanto, consideramos que é permitido ao *input* fonológico

destacar apenas o necessário. Dessa forma, caso a intenção do escritor seja apenas transmitir o processo fonológico que pondere ser mais representativo, produzindo uma mudança mínima na ortografia, o *input* fonético poderá apenas evidenciar a sílaba em que o AOI ocorre. Além disso, no caso analisado, podemos levantar mais uma questão: no português, palavras terminadas em -iu representam ditongos decrescentes, sendo classificadas como oxítonas (a exemplo das formas verbais no pretérito perfeito, como “partiu”, “abriu”, “sacudiu”, entre tantas outras). Portanto, apesar de <mixtériu> parecer a forma ideal, ela não permitiria necessariamente a pronúncia esperada. Tais considerações vão ao encontro do fato de a forma ótima sempre desrespeitar **ORTHOGRAPHY** apenas quando necessário, não havendo diferenças na pronúncia ou no significado da palavra. Para tanto, o *tableau* a seguir representa a mudança discutida:

Quadro 16 – *Tableau* para <mixtériu>

	[miʃ]tériu → <mistério>	LIKEITSOUNDS	ORTHOGRAPHY
	a. <mistério>	*!	
	b. <mistériu>	*!	*
	c. <mixtériu>		*
	d. <mixtériu>		**!

Fonte: A autora (2025)

Como é possível ver, a primeira restrição da hierarquia, **LIKEITSOUNDS**, já é capaz de eliminar dois candidatos (candidato ‘a’ e candidato ‘b’), pois ambos os *outputs* grafam <s> no lugar de <x>, grafema que, contextualmente, representaria de forma mais fiel a produção da chiante [ʃ], encontrada no *input* fonético. Assim, a última restrição é a responsável por selecionar o candidato ‘c’, ótimo em nossa análise, não por não violar nenhuma restrição, mas por violá-la minimamente em relação ao outro candidato em disputa. Como é possível ver, **ORTHOGRAPHY**, restrição de fidelidade ortográfica, é violada por três candidatos, incluindo o selecionado: candidato ‘b’, pela substituição de <o> por <u>, representando um alçamento vocálico não registrado no *input* fonético; candidato ‘c’, pela substituição de <s> por <x>, representando o processo de palatalização; e candidato ‘d’, pela substituição de <s> e <o> por <x> e <u>, respectivamente.

Dessa forma, a seleção do candidato ‘c’ como ótimo se dá por dois motivos: primeiro, porque o candidato ‘a’ e o candidato ‘b’ já estavam eliminados; segundo, porque o candidato

‘d’ viola duas vezes **ORTHOGRAPHY**, enquanto o candidato ‘c’ viola apenas uma. Portanto, a análise nos permite corroborar a ideia de Bowdre Jr. (1964), segundo a qual o escritor não deve inovar demasiadamente na grafia das palavras, mas, sim, apenas deixá-la o mais transparente possível, sem que isso custe muito tempo ao leitor. Em outras palavras, apenas a representação do processo de palatalização já é o suficiente para que a escrita de “mixtério” represente o falar carioca na figurinha.

O sexto item abordado traz o processo fonológico de alçamento vocálico, como em /se/ para [si] e em /me'ʎɔR/ para [mi'ʎɔh], exemplos encontrados na obra de *Macunaíma*, de Mário de Andrade. Na representação do alçamento vocálico, muito comum no português brasileiro (Bisol, 1981; Callou e Leite, 1986; Bisol, 2015), utilizamos a mesma estrutura com duas restrições da análise anterior.

Quadro 17 – Tableau para <si>



[si] → <se>	LIKEITSOUNDS	ORTHOGRAPHY
a. <se>	*!	
b. <si>		*

Fonte: A autora (2025)

Como é possível ver, em /se/ para [si], a primeira restrição, **LIKEITSOUNDS**, já é capaz de selecionar o candidato ‘b’ como ótimo, visto que o *output* <se> é eliminado por violar a restrição mais alta da hierarquia. No entanto, o *output* <si> não é perfeito, pois viola **ORTHOGRAPHY**, uma vez que apresenta divergência entre a forma ortográfica e a escrita apresentada

Na análise de /me'ʎɔR/ para [mi]lhor, há quatro candidatos possíveis em disputa. Aqui, **LIKEITSOUNDS** elimina dois candidatos: o candidato ‘a’ e o candidato ‘c’, ambos os *outputs* por não representarem graficamente o alçamento vocálico que ocorre no *input* fonético. Já **ORTHOGRAPHY** é violada por três candidatos — e triplamente pelo candidato ‘d’, eliminando-o. Assim vemos que ela possui valor de seleção, indicando o candidato ‘b’ como ótimo, conforme podemos ver a seguir:

Quadro 18 – *Tableau* para <milhor>⁵²



[mi]lhor → <melhor>	LIKEITSOUNDS	ORTHOGRAPHY
a. <melhor>	*!	
b. <milhor>		*
c. <melhó>	*!	**
d. <milhó>		***!

Fonte: A autora (2025)

É válido considerar ainda que outros candidatos poderiam entrar na disputa, como <melho> e <milho>. Consequentemente, outras restrições, como **DIACRITCS**, seriam não apenas necessárias, mas barrariam os candidatos mencionados. No entanto, dois motivos nos fizeram deixá-los de fora do *tableau*: análises anteriores nos mostraram a escolha por escritas que representem o sinal gráfico, a fim de evitar ambiguidades ou desobediência a padrões ortográficos; apenas as duas restrições (juntamente com os quatro candidatos) já seriam suficientes para que a análise fosse realizada. Dessa forma, por motivos de economia analítica, essa é uma representação parcial da hierarquia e da seleção, visto que optamos por não acrescentar os *outputs* <melho> e <milho> como prováveis candidatos.

O sétimo e último item abordado apresenta o processo fonológico de rotacismo, como em /'vɔlta/ para [vɔɭta] e em /'floR/ para ['fro], exemplos encontrados na canção “Assum Preto”, de Humberto Teixeira e Luiz Gonzaga. No português brasileiro, o rotacismo é verificado por motivos diferentes: no falar rurano, tanto em *onset* quando em *coda* (Amaral, 1976; Pinto e Ribeiro, 2018); e no falar de pessoas com nível socioeconômico mais baixo, essencialmente quando a consoante líquida está em posição de *onset* complexo. No caso específico da canção, os compositores buscaram representar um falar interiorano, o qual pode envolver as duas razões aqui levantadas.

Na análise de /'vɔlta/ para [vɔɭta], utilizamos a mesma estrutura de *tableau* das análises anteriores. O candidato ‘a’ viola fatalmente **LIKEITSOUNDS**, por dispor da forma dicionarizada <volta>, não representando graficamente o processo de rotacismo. Já o candidato ‘c’, além de violar **LIKEITSOUNDS** — por grafar uma vocalização, e não um rotacismo — também viola **ORTHOGRAPHY**, uma vez que há diferença entre a forma grafada e a ortografia. O ‘candidato b’, vencedor, incorre apenas na violação da restrição mais abaixo na hierarquia, justamente por optar por grafar a palavra da forma que é pronunciada.

⁵² A transcrição com o rótico final no *input* fonético é suposta a partir da escrita do autor.

Quadro 19 – Tableau para <vorta>



['vɔɹta] → <volta>	LIKEITSOUNDS	ORTHOGRAPHY
a. <volta>	*!	
b. <vorta>		*
c. <vouta>	*!	*

Fonte: A autora (2025)

A diferença entre a análise seguinte e a anterior se dá pela concomitância de mais um processo fonológico: o de apagamento do rótico final. Por esse motivo, como se pode ver a seguir, na análise de /'floR/ para ['frɔ], verificamos a interação de outras duas restrições: **NO SILENT** e **MAX-IO (ORT)**.

Quadro 20 – Tableau para <frô>



['frɔ] → <flor>	LIKEITSOUNDS	NO SILENT	ORTHOGRAPHY	MAX-IO (ORT)
a. <flor>	*!	*		
b. <flô>	*!		*	*
c. <fror>		*!	*	
d. <frô>			**	*

Fonte: A autora (2025)

Identificamos que **LIKEITSOUNDS** exclui o candidato 'a' e o candidato 'b' da competição, pois ambos os *outputs* não possuem grafias que representem o mais fielmente possível a pronúncia ['frɔ]. Os candidatos restantes, 'c' e 'd', apresentam o rotacismo encontrado no *input* fonético da língua, por isso não infringem **LIKEITSOUNDS**. No entanto, o candidato 'c' permanece menos fiel ao *input* fonético, ao apresentar um grafema mudo em sua escrita. Essa opção faz com que ele incorra em uma violação fatal. Por conseguinte, o candidato 'd' é selecionado como ótimo, mesmo violando duplamente **ORTHOGRAPHY**, seguida de uma violação de **MAX-IO (ORT)**.

Diante das análises realizadas na presente seção, é possível afirmarmos que a Teoria da Otimalidade dá conta de explicar o fenômeno do AOI, aqui representado por diferentes tipos de processos fonológicos que influenciam uma escrita criativa e intencional. Como se pôde constatar, a subdivisão do *input* linguístico em dois *inputs* foi de suma importância para que as

restrições selecionadas na hierarquia formulada fossem bem-sucedidas. Em virtude disso, vê-se que a proposta dos afastamentos ortográficos intencionais possui uma base teórica sólida para a sua defesa como fenômeno linguístico enquadrado na interface fonologia-ortografia, além de ter aplicações práticas em sala de aula, como discutiremos no capítulo seguinte.

6 AFASTAMENTO ORTOGRÁFICO INTENCIONAL: APLICANDO A TEORIA NA PRÁTICA

Este capítulo propõe estabelecer uma conversa entre teoria e prática. Portanto, as seções que se seguirão apresentarão um desdobramento do tema discutido, demonstrando que a discussão linguística, até então apenas teórica, pode ser transportada para a prática em sala de aula. Dessa forma, as seções seguintes levantarão a questão da importância da abordagem da interação entre oralidade e escrita com estudantes do Ensino Básico, bem como trarão breves propostas de atividades que podem ser realizadas com os estudantes em contexto de sala de aula. Ressaltamos que o caráter pedagógico apresentado neste capítulo é uma tentativa de aplicação dos achados, a fim de demonstrar como pode se dar a recepção dessa escrita por estudantes do segundo segmento do Ensino Fundamental.

6.1 A ORALIDADE EM SALA DE AULA

Em sala de aula, o AOI pode ser utilizado com a finalidade de aproximar o aluno da sua realidade de comunicação imediata: a fala. Isso posto, a proposta é fazer com que ele reflita acerca dos diferentes contextos de comunicação nos quais os inúmeros gêneros textuais se encaixam. O segundo objetivo é proporcionar a percepção de que o aluno, enquanto usuário da língua, possui, mesmo que inconscientemente, capacidades linguísticas que lhe podem ser úteis na análise e na interpretação de textos.

O uso de atividades que se proponham a inserir o AOI na análise de gêneros textuais que lhes sejam propícios não irá negligenciar a necessária aprendizagem e correta adequação do sistema de representação ortográfica; ao contrário, o aluno deverá ter a consciência de que eles são usados com finalidades e contextos específicos, como nos textos que serão disponibilizados. Assim, o aluno poderá vincular *o que ele já sabe* sobre a língua (inferências, analogias, usos e costumes, enfim todo o conhecimento adquirido a partir de suas experiências linguísticas pessoais) às atividades de leitura e interpretação dos textos disponibilizados da mesma maneira que ele já faz com os demais textos em sala de aula.

Tais atividades encontram respaldo na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No *Eixo da Produção de Textos*, a BNCC recomenda que, ao final do Ensino Fundamental, dentre outras competências, o aluno consiga “Refletir sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos e sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam” (Brasil, 2018, p. 77). O aluno ainda deve:

Mostrar-se ou tornar-se receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativa, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor.

Refletir sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos e sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam.

(Brasil, 2018, p. 74)

Em consonância, no *Eixo da Oralidade*, ao tratar das relações entre fala e escrita, o documento aponta que o tratamento da produção de textos pertinentes às práticas orais compreende, dentre outras especificidades:

Estabelecer relação entre fala e escrita, levando-se em conta o modo como as duas modalidades se articulam em diferentes gêneros e práticas de linguagem [...], as semelhanças e as diferenças entre modos de falar e de registrar o escrito e os aspectos sociodiscursivos, composicionais e linguísticos de cada modalidade sempre relacionados com os gêneros em questão.

(Brasil, 2018, p. 80)

Tendo em consideração o documento da BNCC, o que estamos apresentando não é a negação da ortografia em prol da fonologia, ou vice-versa. Na verdade, estamos dispostos a debater o lugar da ortografia nos estudos da linguagem, aliado ao lugar da fonologia nas práticas diárias das aulas de língua, principalmente quando diante de línguas com ortografias opacas ou semitransparentes.

Sem negar a importância dos gêneros intrinsecamente orais, defendemos que os trabalhos com a oralidade devam ir além de declamação de poemas, de músicas ou de cordéis. Isso porque queremos que os alunos compreendam que as diferenças entre as duas modalidades da língua não se extinguem no léxico, no grau de formalidade pretendido, na construção sintática ou na espontaneidade; ela abarca, também, o primeiro nível de estudos linguísticos: fonética e fonologia. Logo, se a dificuldade encontrada por aprendizes se assenta justamente nas inconsistências das relações grafofonêmicas, um trabalho que una consciência fonológica, representação ortográfica e análise textual parece um bom procedimento a demarcar os limites da materialização da fala dentro de produções textuais que inundam o nosso cotidiano, seja onde quer que estivermos.

A esse respeito, Damulakis (2019, p. 22) defende que “se é verdade que devemos fazer o aluno entender que existe diferença entre a forma como se fala e aquela como se escreve, também devemos mostrar que o reconhecimento dessa diferença pode levar ao uso criativo (e

sistemático) e eficiente da língua escrita”. Esses usos criativos e eficientes da língua podem ser vistos como os recursos expressivos demonstrados pelas grafias com afastamentos ortográficos intencionais.

Logo, quando consideramos os afastamentos ortográficos intencionais como um objeto de estudo, estamos trazendo à luz novas estratégias de escritas e diferentes possibilidades de análises interpretativas, as quais, segundo Antunes (2003), são convenientes de serem ensinadas. Nas palavras da autora, “vale a pena lembrar a conveniência de incentivar, oportunamente, as ‘transgressões funcionais’, ou a possibilidade de ‘subverter’ as regras da língua para obter certos efeitos de sentido ou certas estratégias retóricas” (Antunes, 2003, p. 98). Semelhantemente, “o conhecimento desses mecanismos (por parte do docente e do discente) pode realçar a compreensão e a produção ativa desses recursos” (Damulakis, 2019, p. 22).

Tais ideias podem ser postas em prática por professores regentes de turmas dos anos finais do Ensino Fundamental em aulas de Língua Portuguesa, a fim de fazer com que os alunos reflitam acerca das características fonéticas e fonológicas do português por meio de práticas textuais. Em outras palavras, atividades assim podem ser boas ferramentas para o professor analisar até que ponto os alunos percebem e conseguem interpretar as relações existentes na interface fonologia-ortografia.

6.2 DESCRIÇÃO E RESULTADO DAS ATIVIDADES

As atividades foram elaboradas para duas turmas de nono ano, que, juntas, possuíam 75 alunos. Todavia houve uma variação no quantitativo de estudantes que participaram de cada uma das atividades, o qual dependia, principalmente, da quantidade de alunos presentes no dia da aplicação e do tempo máximo estipulado para a entrega. Além disso, o número total de alunos foi levado em consideração apenas para descrições, análises e discussões gerais, não tomando indiscriminadamente qualquer aluno como exemplo nas análises individuais. Nas análises individuais, consideramos apenas o material daqueles alunos que entregaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado por seu responsável legal. Dentro dessas condições, 56 alunos foram considerados aptos a terem seus escritos exemplificados, sem nenhuma identificação, no decorrer deste trabalho.

6.2.1 Atividade 01: Conversa de *WhatsApp*

O objetivo da primeira atividade era inserir os AOIs de forma mais dinâmica e descontraída (Apêndice A). Dessa maneira, os estudantes tinham duas funções: a principal, na qual eles eram solicitados a criarem uma conversa de *WhatsApp* (considerando as especificidades do gênero) em que, ao menos, uma das figurinhas disponibilizadas fosse utilizada dentro de um contexto que fizesse sentido; e a secundária, presente na primeira página da atividade, na qual eles precisavam refletir acerca da funcionalidade e da aplicabilidade da linguagem encontrada nas figurinhas, a partir da resposta às perguntas “Na sua opinião, por que a figurinha usa uma escrita diferente da oficial?” e “Qual é o efeito que isso causa associada à imagem?”. A intenção era que a segunda função servisse de introdução para as reflexões um pouco mais aprofundadas e intencionais da segunda atividade que eles ainda realizariam.

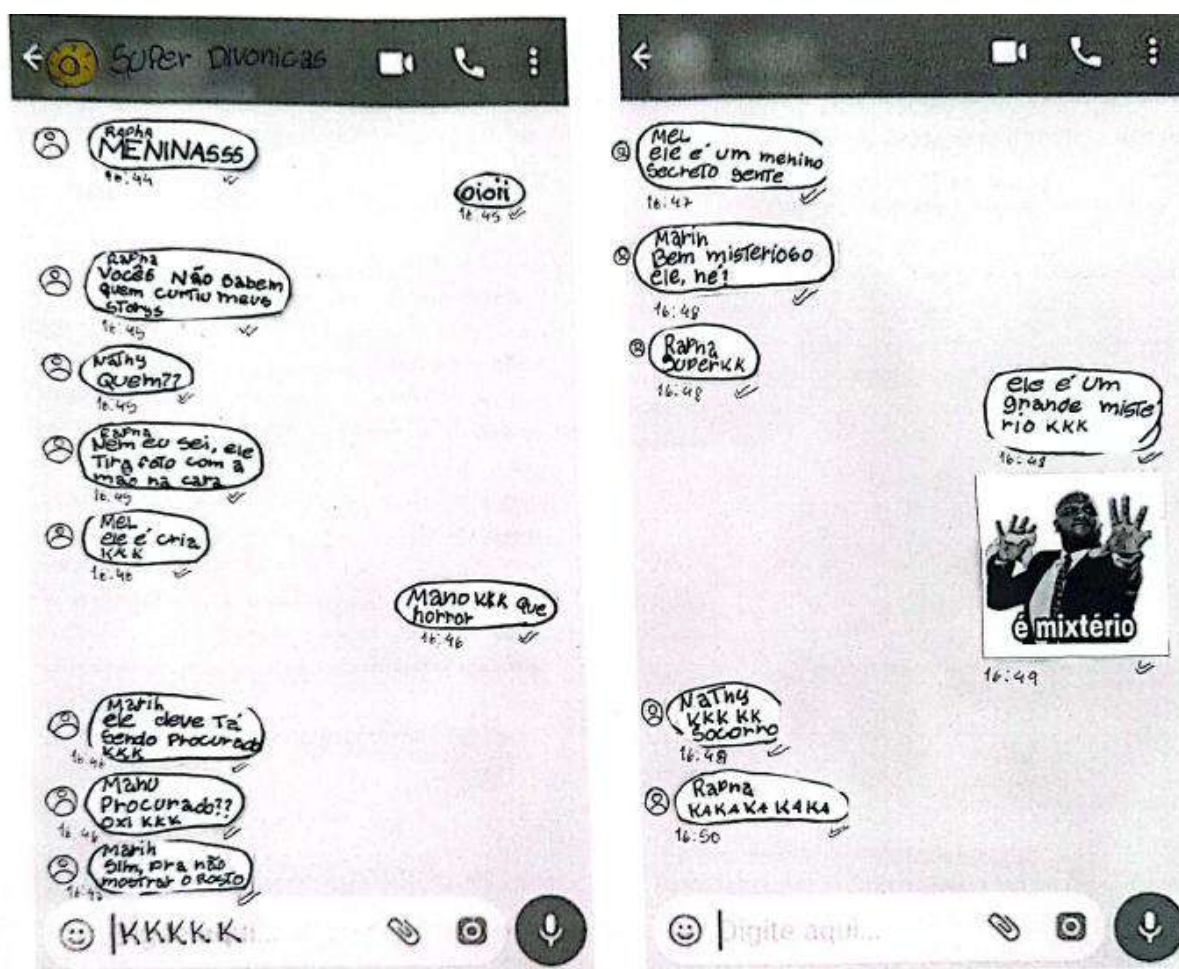
Para tanto, antes da produção de ambas as tarefas, o texto introdutório da atividade foi lido em voz alta e discutido com as turmas. Como as salas são dispostas em fileiras duplas e havia dois diferentes agrupamentos de figurinhas, os alunos sentados lado a lado receberam folhas com opções de figurinhas distintas. Após a explanação inicial, e a fim de deixar a atividade mais interativa, a professora distribuiu as figurinhas, cortadas em pequenos quadrados, conforme a solicitação dos estudantes, os quais só podiam escolher (inicialmente uma, posteriormente mais de uma) qualquer figurinha que estivesse em uma das quatro opções disponibilizadas na primeira página da atividade.

No total, 65 alunos (31 de uma turma, e 34 de outra) participaram da proposta de atividade, que levou entre 50min e 1h40min para ser realizada em cada uma das turmas. O resultado do engajamento dos alunos na atividade foi o pronto reconhecimento das figurinhas quando recebidas, juntamente com o efeito de risos. Igualmente, de um modo geral, eles não tiveram dificuldade na realização da tarefa principal (criação de conversa), o que resultou em textos bastante criativos, como poderemos ver nos trabalhos selecionados a seguir. Por sua vez, apesar de identificarem as funcionalidades do uso das figurinhas, assim como a aplicabilidade de tais grafias, os estudantes se mostraram mais contidos em suas respostas, prendendo-se, majoritariamente, mais ao tom de humor do que à diferença na escrita das palavras propriamente dita. No entanto, esse resultado já era esperado, uma vez que consideramos ser mais difícil escrever sobre reflexões metalinguísticas.

A seguir, dispomos de cinco produções de conversas desenvolvidas pelos estudantes, nas quais podemos ver claramente a adequação do contexto além da não competição (apesar da coexistência) do AOI com a grafia oficial nas falas por eles escritas.

A conversa produzida pela Aluna 01 demonstra justamente a não competição entre as duas formas de escrita. Ao criar uma conversa em um grupo de amigas sobre um suposto garoto misterioso, a aluna utiliza a figurinha selecionada para continuar gerando o tom de suspense, ou, de acordo com suas palavras na segunda tarefa da atividade, deixar “a conversa mais expressiva”. No entanto, antes mesmo de inserir a figurinha com a substituição de <s> por <x>, representando a palatalização típica do falar carioca, /miʃˈterio/, a aluna escreve “ele é um grande mistério kkk” (antes, já havendo escrito “Bem misterioso ele, né?”), demonstrando que a coexistência das duas formas é possível — sendo que, apenas <mixtério>, aliado ao não verbal, causa o tom de humor e expressividade desejado.

Figura 24 – Conversa de WhatsApp (Aluna 01)



Fonte: Arquivos da autora

Para partes ilegíveis dessa atividade, disponibilizamos a transcrição das produções dos alunos, conforme os exemplos forem sendo apresentados:

Transcrição da atividade:

Rapha: *Meninasss*

Oioii

Rapha: *Vocês não sabem quem curtiu meus storys*

Nathy: *Quem??*

Rapha: *Nem eu sei, ele tira foto com a mão na cara*

Mel: *Ele é cria kkk*

Mano kkk Que horror

Marih: *ele deve tá sendo procurado kkk*

Manu: *Procurado?? Oxi kkk*

Marih: *Sim, pra não mostrar o rosto*

Mel: *ele é um menino secreto gente*

Marih: *Bem misterioso ele, né?*

Rapha: *Super kkk*

Ele é um grande mistério kkk

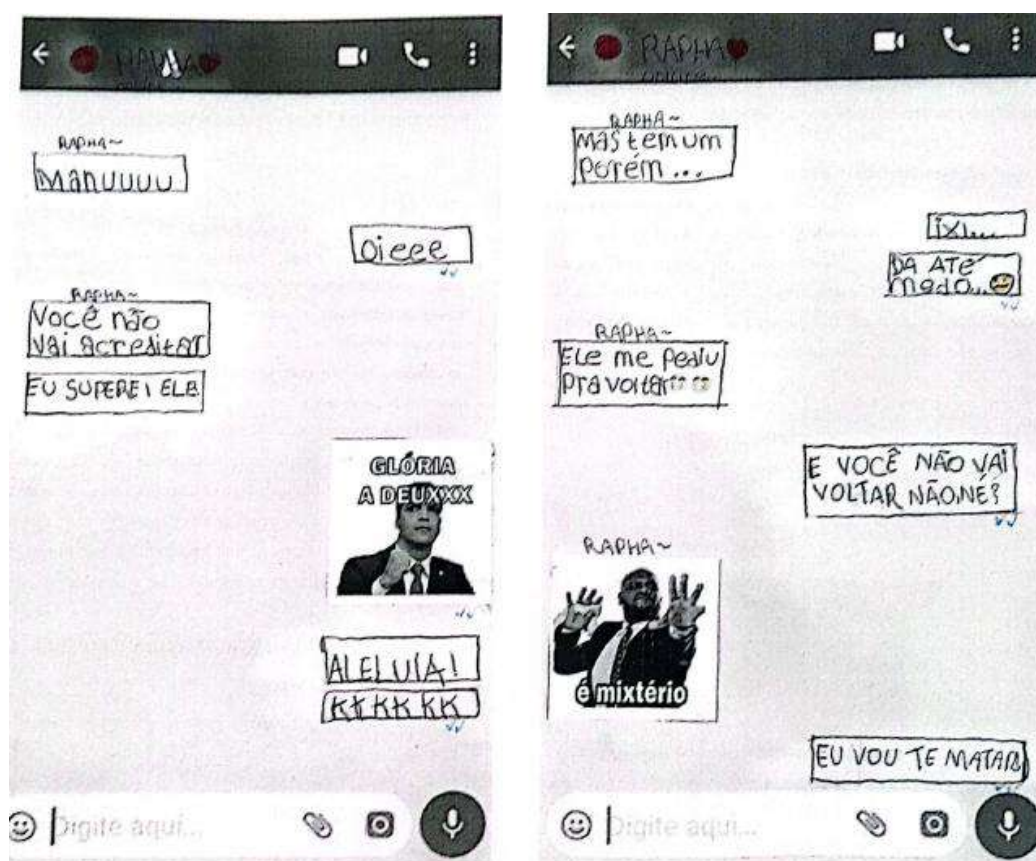
é mixtério (figurinha)

Nathy: *kkkkk Socorro*

Rapha: *kakakakaka*

O mesmo grupo de amigas produziu mais duas mensagens com teor semelhante (figuras 25 e 26). Como podemos ver na conversa criada pela Aluna 02, a palatalização continuou sendo preferida, nas formas de “Glória a **Deuxxx**” e “É **mixtério**”. Além do tom de alívio ou agradecimento da primeira figurinha, seguido do tom de suspense da segunda, o contexto de uso das figurinhas escolhidas é reforçado pela interjeição “*Aleluia!*”, logo após a locução interjetiva “Glória a Deuxx” (ambas pertencentes a uma mesma rede semântica), assim como “É mixtério”, utilizada algumas falas depois.

Figura 25 – Conversa de WhatsApp (Aluna 02)



Fonte: Arquivos da autora

Transcrição da atividade:

Rapha: Manuuuuu

Oieee

Rapha: Você não vai acreditar

Eu superei ele

Glória a Deuxxx (figurinha)

Aleluia!

Kkkkkk

Rapha: Mas tem um porém...

Ixi...

Da até medo...

Rapha: Ele me pediu pra voltar

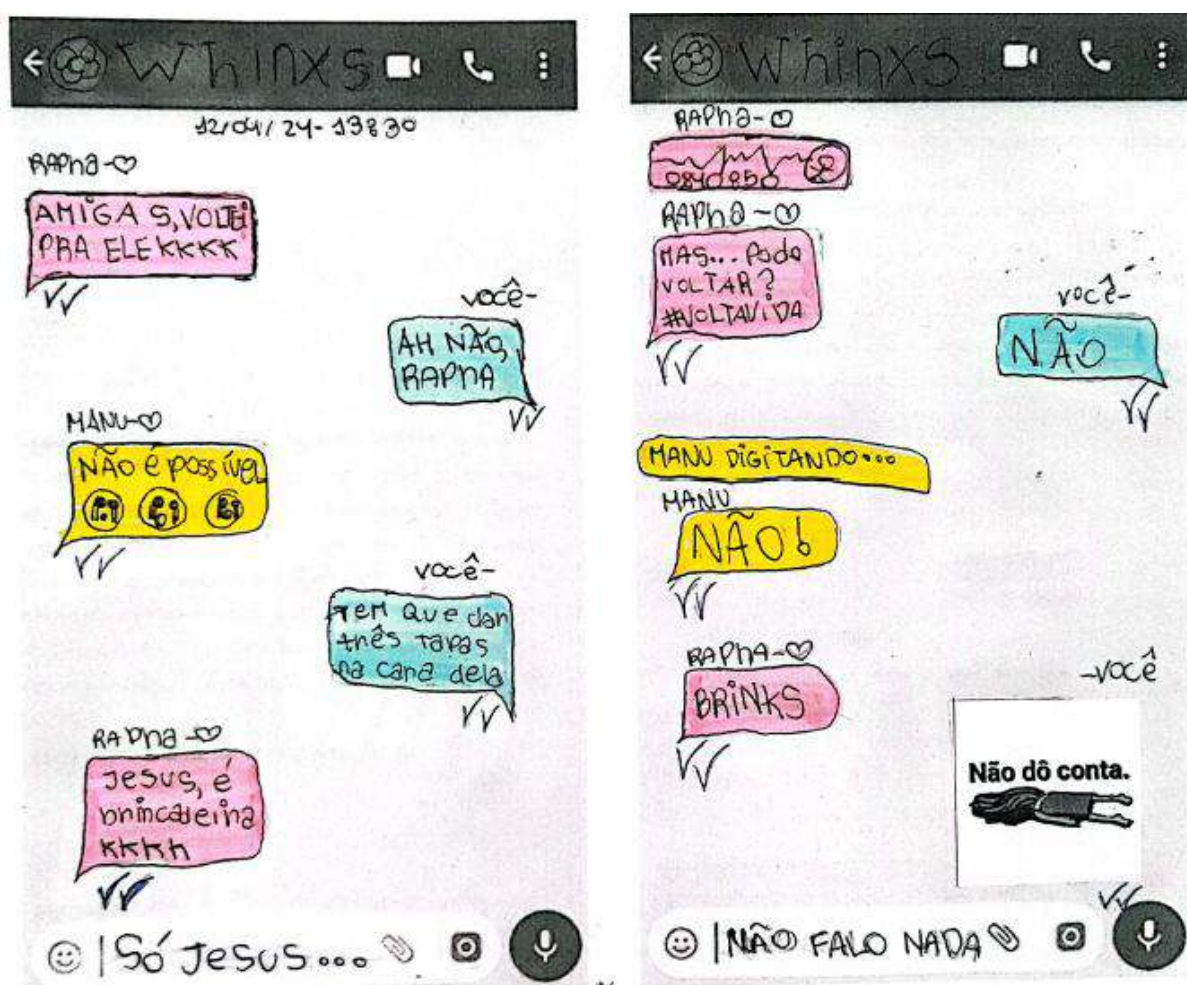
E você não vai voltar, né?

Rapha: é mistério (figurinha)

Eu vou te matar

A Aluna 03 e a Aluna 04 optaram pelas figurinhas “Não **dô** conta e “**Lôcura**”, ambas representando processos de monotongação; a Aluna 04, inclusive, escolheu duas figurinhas com o mesmo fenômeno. Em ambas as produções, podemos ver uma possível explicação da aplicabilidade dos AOIs, a qual foi descrita pelas alunas como “*deixar a conversa mais engraçada e irônica*” (Aluna 03) e “*dar sentido de humor ou reação em uma conversa*” (Aluna 04).

Figura 26 – Conversa de WhatsApp (Aluna 03)



Fonte: Arquivos da autora

Transcrição da atividade:

Rapha: Amigas, voltei pra ele kkkk

Você: Ah não, Rapha

Manu: Não é possível

Você: Tem que dar três tapas na cara dela

Rapha: Jesus, é brincadeira kkkk

Rapha: Mas... pode voltar? #voltavida

Você: NÃO

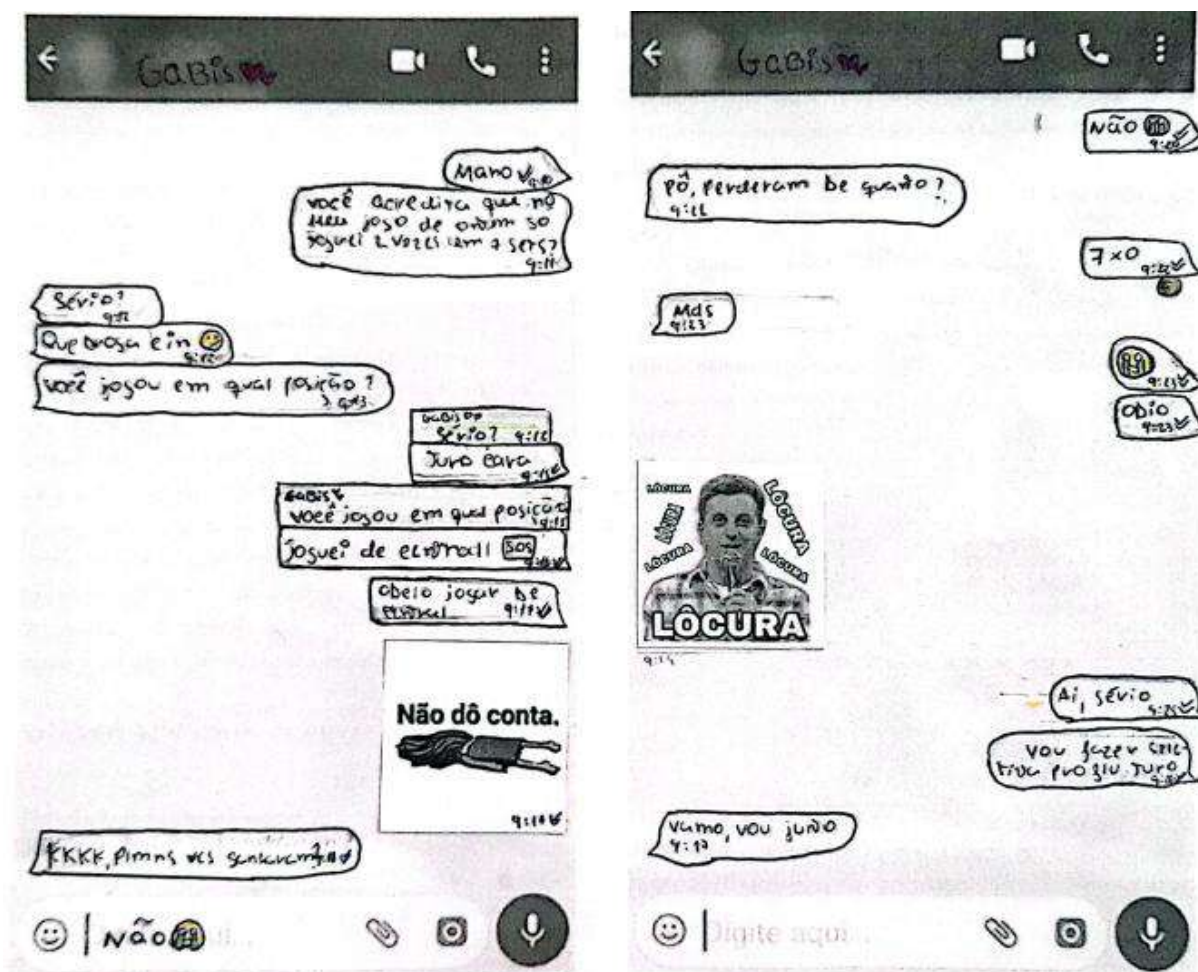
Manu digitando...

Manu: NÃO!

Rapha: BRINKS

Você: Não dô conta (figurinha)

Figura 27 – Conversa de WhatsApp (Aluna 04)



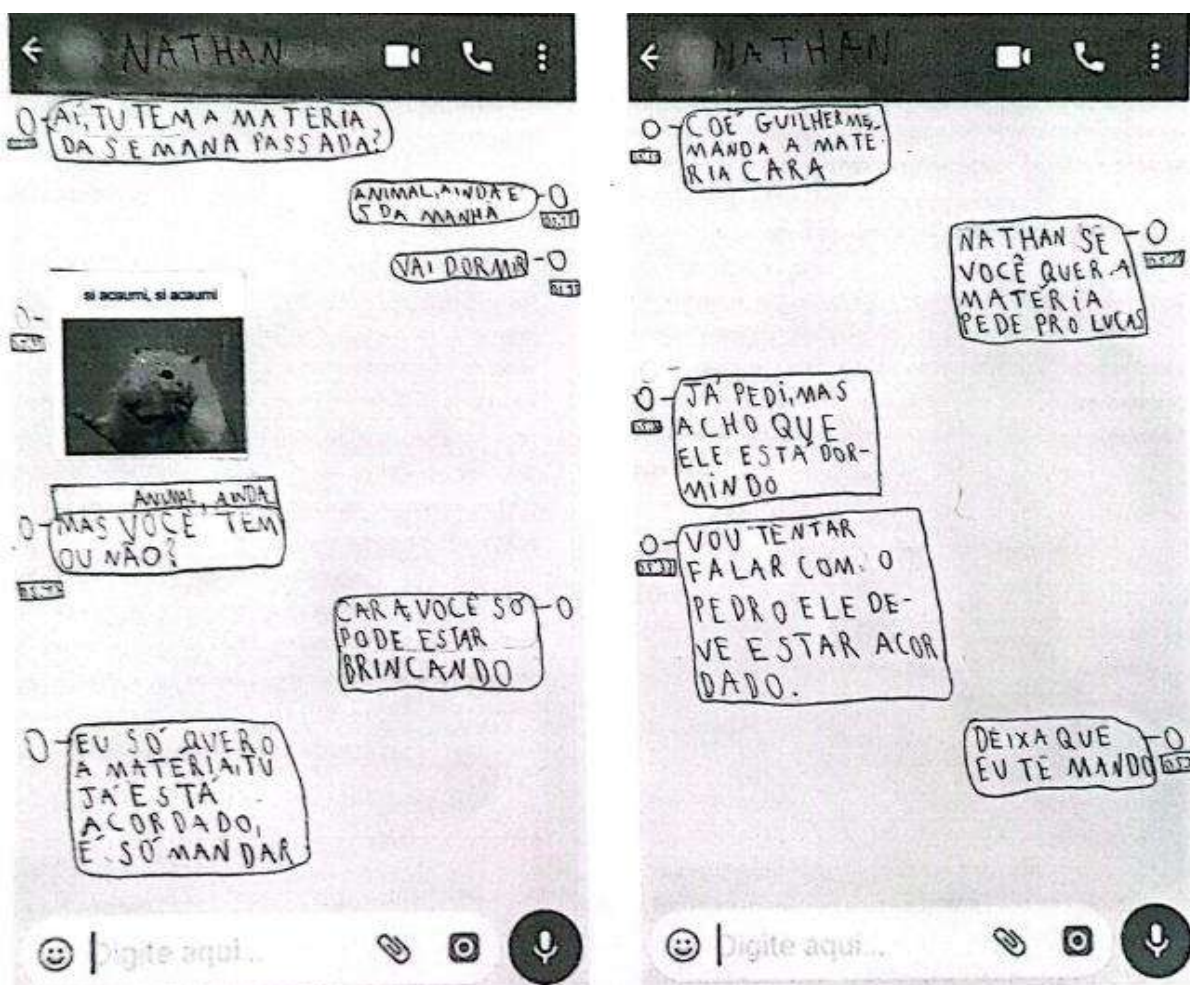
Fonte: Arquivos da autora

Transcrição da atividade:

Mano
Você acredita que no meu jogo de ontem só joguei 2 vezes em 7 sets?
Sério?
Que droga hein
Você jogou em qual posição?
Sério?
Juro cara
Você jogou em qual posição?
Joguei de central
Odeio jogar de central
Não dô conta (figurinha)
Kkkk, Plmns vcs ganharam?
Não
Pô, perderam de quanto?
7 x 0
Mds
Odio
Lôcura (figurinha)
Ai, sério
Vou fazer (ilegível) juro
Vamo, vou junto

Como última produção a ser analisada, temos a conversa do Aluno 05. Diferente dos demais exemplos verificados até aqui, o Aluno 05 optou pela figurinha “**si acaumi, si acaumi**”, na qual encontramos os processos de alçamento vocálico e semivocalização da líquida lateral: /e/ para [i] e [l] para /w/, respectivamente. Na resposta às perguntas “Por que a figurinha usa uma escrita diferente da oficial?” e “Qual é o efeito que isso causa associada à imagem?”, o aluno respondeu “*Para facilitar o entendimento. Humor*”. Aqui, podemos ver uma resposta que, talvez, aproxime-se mais das intenções comunicativas que o AOI busca: gerar maior transparência nas relações fone-grafema; e causar efeitos estilísticos de sentido, como dar maior expressividade ao texto.

Figura 28 – Conversa de WhatsApp (Aluno 05)



Fonte: Arquivos da autora

Transcrição da atividade:

Aí, tu tem a matéria da semana passada?

Animal, ainda é 5 da manhã

Vai dormir

Si acaumi, si acumi (figurinha)

Mas você tem ou não?

Cara, você só pode estar brincando...

Eu só quero a matéria, tu já está acordado, é só mandar

Coé, Guilherme, manda a matéria cara

Nathan, se você quer a matéria pede pro Lucas

Já pedi, mas acho que ele está dormindo

Vou tentar falar com ele deve estar acordado

Deixa que eu te mando

A segunda tarefa dos alunos na folha de atividade era refletir sobre a motivação e os efeitos de sentido do uso dos AOIs no texto.⁵³ A esse respeito, os estudantes se detiveram muito mais à segunda pergunta (“Qual é o efeito que isso causa associada à imagem?”) do que a primeira (“Por que a figurinha usa uma escrita diferente da oficial?”) propriamente dita. Dentre as respostas obtidas, agrupamos aquelas que tiveram as três principais incidências:

- a) **Gerar humor ou dar ideia de ironia:** 49 respostas (dentre as quais, *“Causa um efeito de humor, deixa a conversa mais animada”, “Para ser mais engraçado ou dinâmico, além de expressar de forma legal o que poderia ser escrito”, “Torna a imagem mais engraçada para a conversa”*);
- b) **Deixar a mensagem mais expressiva:** 8 respostas (dentre as quais, *“Eu acho que deixa a mensagem mais expressiva”, “Para mostrar mais emoção. Faz a pessoa entender melhor o que você quis dizer”, “Para causar uma emoção a mais”*);
- c) **Escrever como se fala/pronuncia:** 5 respostas (dentre as quais, *“Porque é escrita na forma como nós pronunciamos”, “Porque é esperado que seja escrita de maneira mais simples, como falamos informalmente em nosso dia a dia”, “Pra parecer mais como falamos”*).

Com base nas conversas e nas respostas elencadas, podemos ver que lançar mão de AOI em sala de aula pode ser uma boa ferramenta para gerar reflexões sobre o uso de nossa língua. Os alunos produziram conversas criativas e, apesar de responderem às perguntas com explicações que majoritariamente tendiam a uma mesma resposta, verificamos que a funcionalidade e a intencionalidade do AOI por nós discutidas durante o capítulo anterior foram capturadas pelos estudantes. Assim, foi possível identificar que eles compreenderam que tais grafias possuem como premissas básicas reproduzir a forma como pronunciamos, com o intuito de gerar sentido de humor, ironia, etc., bem como causar maior expressividade no texto.

6.2.2 Atividade 02: Compreendendo e refletindo

O objetivo da segunda atividade era fazer com que os estudantes percebessem o AOI como recurso estilístico com intenções comunicativas definidas (Apêndice B). Para essa atividade, os alunos tinham duas tarefas: a primeira, que focava na capacidade de compreensão

⁵³ A terminologia utilizada aqui não foi levada para a sala de aula. Todas as vezes que os afastamentos ortográficos intencionais precisavam ser mencionados, utilizava-se expressões como “escritas que se espelham na forma de falar” ou “escritas diferenciadas”, conforme se pode ver nos textos introdutórios das atividades em apêndices.

da mensagem transmitida, relacionada à capacidade de fazer associações com a grafia oficial da língua; e a segunda, na qual eles eram solicitados a dissertar onde e como os textos poderiam ser utilizados (em qual contexto e com qual intenção). O esperado era que ambas as tarefas descritas estivessem dentro de uma mesma resposta.

Como pode ser visto no Apêndice B, a atividade continha quatro textos de gêneros distintos (a saber, figurinha de *WhatsApp*, postagem no *Instagram*, letrero com frase de efeito e estampas de objetos), a fim de que os alunos recebessem textos com maior ou menor grau de dificuldade, tanto relacionados à compreensão quanto à intenção comunicativa. Para tanto, assim como na primeira atividade, o texto introdutório foi lido e discutido com as turmas antes da realização das tarefas. Havia três modelos da mesma atividade, mas com agrupamentos de textos diferentes, sendo as folhas distribuídas de modo que os alunos sentados lado a lado não recebessem o mesmo conjunto de textos.

No total, 62 alunos (34 de uma turma, e 28 de outra) participaram da proposta de atividade, que levou cerca de 50 minutos para ser realizada em cada uma das turmas. O resultado foi a pronta identificação das figurinhas que já haviam aparecido na atividade anterior, ligada à maior facilidade de compreensão e contextualização de tais textos. Além disso, conforme o esperado, os estudantes apresentaram maior dificuldade de reescrita e/ou paráfrase dos textos maiores (como as postagens do *Instagram*) se comparados aos textos menores.

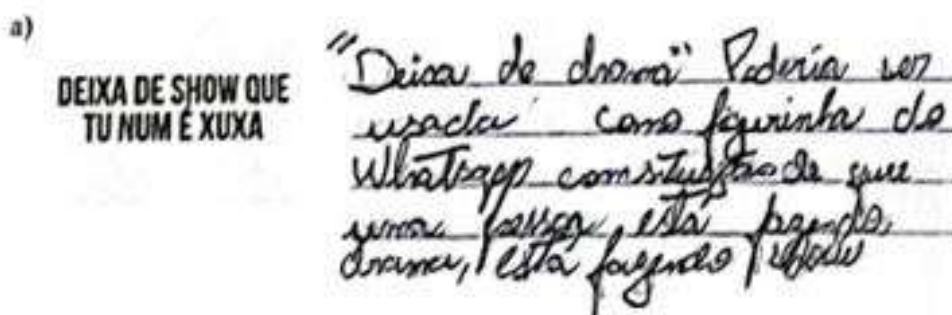
Por fim, embora tenham produzido respostas satisfatórias, como veremos nos exemplos selecionados, e terem majoritariamente atendido aos dois comandos do enunciado, os alunos preferiram apenas reescrever a frase (49 alunos) do que dizer com palavras próprias o que elas estavam querendo dizer (28 alunos), conforme constava no enunciado.⁵⁴ A seguir, dispomos de algumas respostas dos alunos agrupadas de acordo com os textos em comum, as quais mostram as interpretações feitas das mensagens transmitidas.

As primeiras respostas a serem analisadas estão relacionadas à figurinha “Deixa de show que tu **num** é Xuxa”. Sendo esse um dos poucos textos que não estavam acompanhados de nenhuma imagem, cabia aos alunos interpretarem-no de acordo com sua própria visão, sem influência de elementos não verbais. O que podemos ver, no entanto, é que as respostas do Aluno 06 e da Aluna 04 (já mencionada na atividade anterior) foram bem criativas, não se detendo a uma simples reescrita, como nas paráfrases “*Deixa de drama*” e “*Deixa de palhaçada*”. Outras variações que encontramos foram “*Deixa de graça que você não é palhaço*” e “*Deixa de se amostrar, porque você não é famosa*”.

⁵⁴ Alguns alunos lançaram mão das duas estratégias (reescrita e palavras próprias), por isso a soma dos números é maior do que o quantitativo total dos alunos que participaram da atividade.

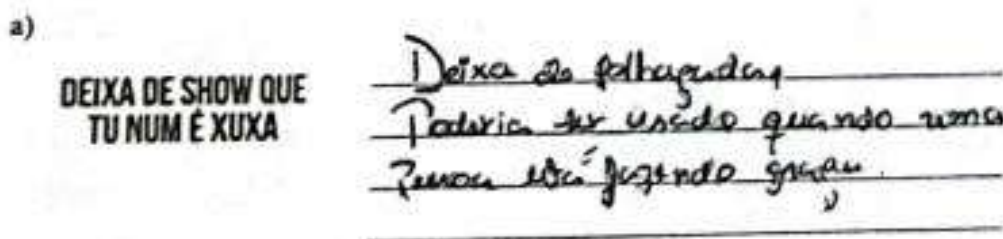
Além da interpretação, como é possível observarmos nas figuras a seguir, as respostas também revelaram que os alunos foram capazes de identificar o contexto de uso, assim como a intencionalidade do autor, a saber: ser usada “com situação de que uma pessoa está fazendo drama, está fazendo show” e “Poderia ser usada quando uma pessoa está fazendo graça”. A ideia de informalidade, comicidade ou ironia também pôde ser observada em respostas como: “ela está usando a linguagem informal”, “em redes sociais, é engraçado”.

Figura 29 – Resposta do Alunos 06 “Deixa de show que tu num é Xuxa”



Fonte: Arquivos da autora

Figura 30 – Resposta da Aluna 04 “Deixa de show que tu num é Xuxa”

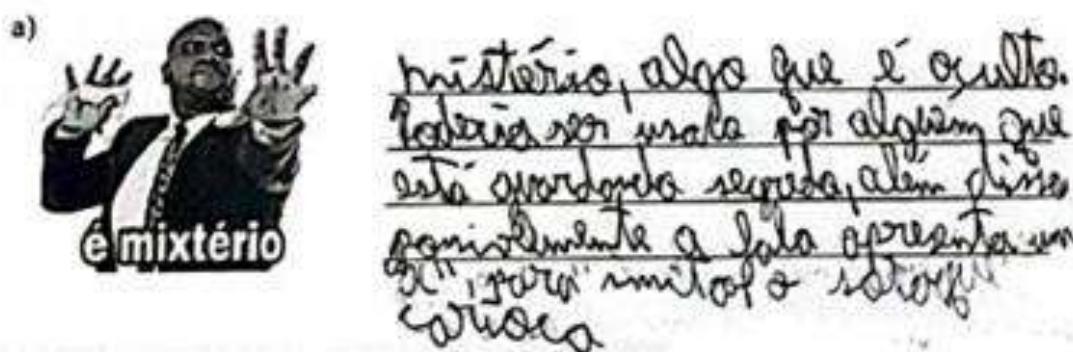


Fonte: Arquivos da autora

As respostas selecionadas para a figurinha “é **mixtério**”, dispostas nas figuras a seguir, abordam uma das questões centrais dos afastamentos ortográficos intencionais: a caracterização da fala. Diferentemente dos exemplos anteriores, o Aluno 05 (também já mencionado na primeira atividade) e a Aluna 07 optaram por simplesmente reescrever a palavra, <mixtério> para <mistério>. No entanto, as semelhanças nas respostas não param por aí, pois, além de interpretarem satisfatoriamente a mensagem, como “algo que é oculto. Poderia ser usado por alguém que está guardando segredo” e “quer dizer que algo é misterioso”, ambos os estudantes destacaram que a mudança de escrita se devia à representação de um sotaque, mais

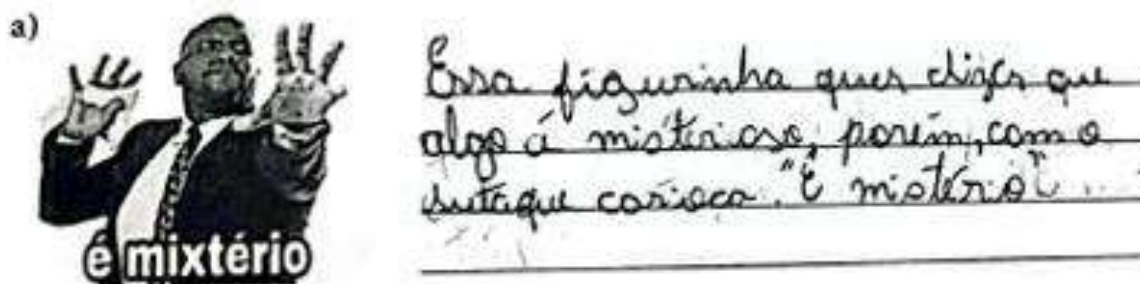
especificamente o sotaque carioca. E encontramos mais: o Aluno 05 ainda faz questão de demonstrar onde está a marca que identifica a representação do falar carioca, ao dizer que “*além disso possivelmente a fala apresenta um ‘x’, para imitar o sotaque carioca*”.

Figura 31 – Resposta do Aluno 05 para “é mixtério”



Fonte: Arquivos da autora

Figura 32 – Resposta da Aluna 07 para “é mixtério”

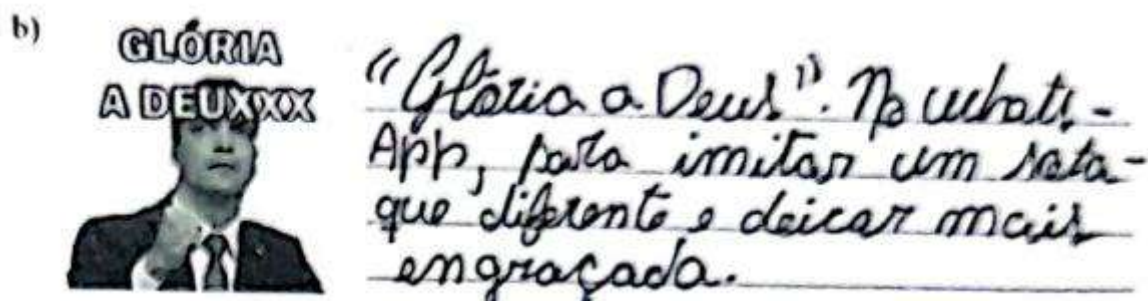


Fonte: Arquivos da autora

As próximas respostas são os últimos exemplos do gênero figurinha de *WhatsApp* que trataremos. Na figurinha “Glória a **Deuxxx**”, há marca de palatalização, assim como no exemplo anterior, contudo, a repetição <xxx> causa um efeito de destaque ainda maior para a produção oral da palavra. Dos alunos selecionados, todos optaram por reescrever a expressão, sendo que um deles destacou a intenção de “*imitar um sotaque diferente*” (Aluna 08). O caráter de humor foi mencionado por dois dos três alunos elencados (Aluna 08 e Aluna 09), enquanto que dois desses alunos ainda indicaram que a expressão “*finalmente*” seria uma interpretação plausível para a expressão analisada (Aluna 09 e Aluno 10). Outras respostas se destacam pela criatividade acerca da intencionalidade e aplicabilidade da mensagem, como “*representa algo*

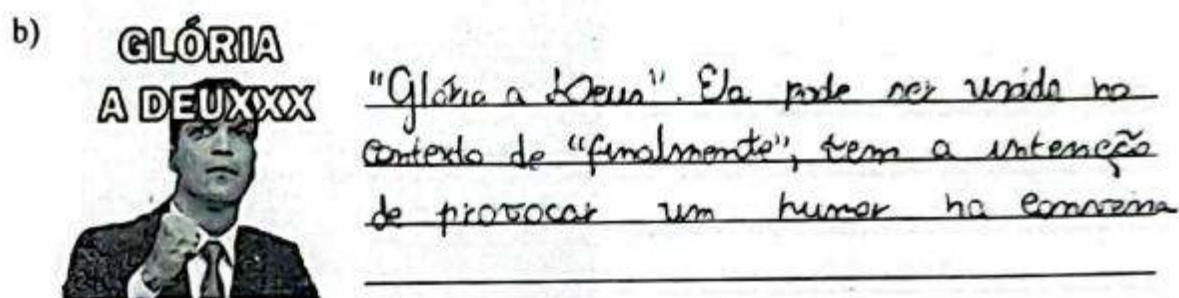
milagroso acontecendo. Por exemplo quando o PIX cai na conta”, “quando alguma coisa boa acontece” e “pode ser usada como forma de humor”.

Figura 33 – Resposta da Aluna 08 para “Glória a Deuxxx”



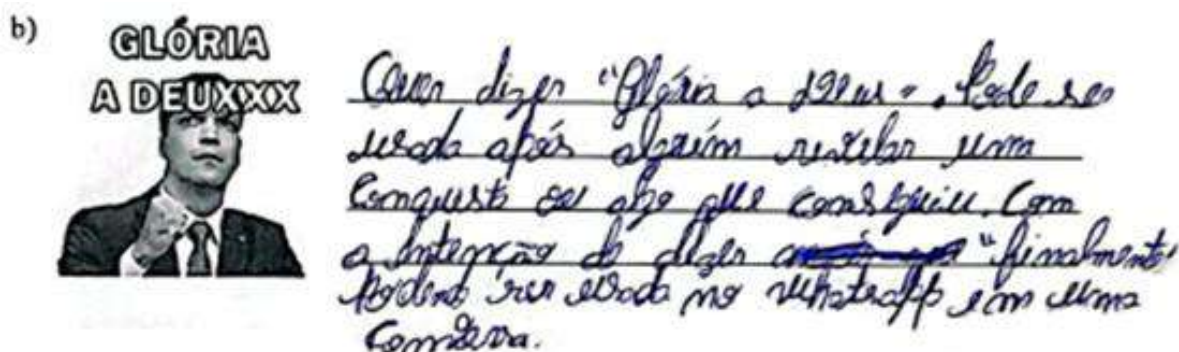
Fonte: Arquivos da autora

Figura 34 – Resposta da Aluna 09 para “Glória a Deuxxx”



Fonte: Arquivos da autora

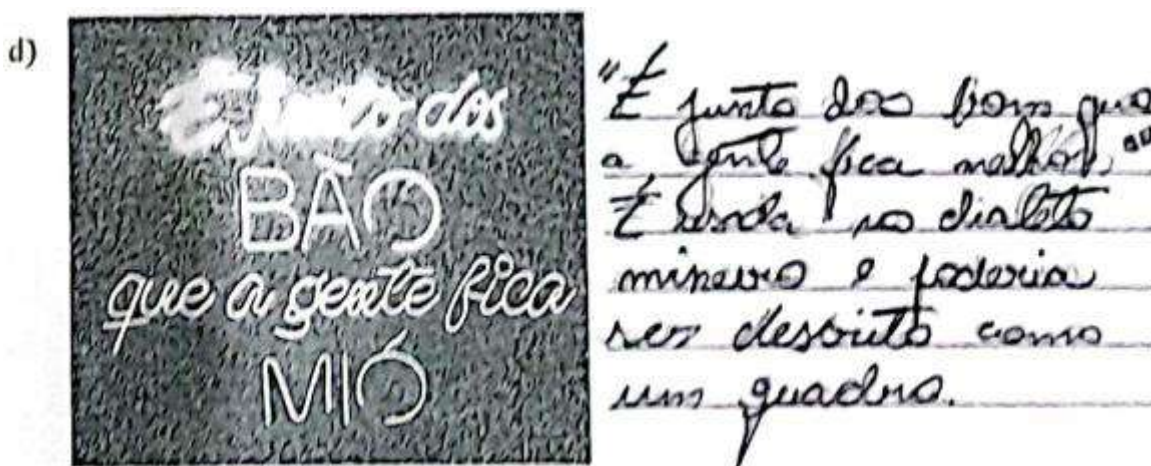
Figura 35 – Resposta do Aluno 10 para “Glória a Deuxxx”



Fonte: Arquivos da autora

Os três últimos textos que traremos à análise representam falares típicos de certas regiões. Como já discutido no Capítulo 2, a imagem a seguir, retirada de um letreiro da loja Cheirin Bão, a qual intenciona trazer a fala mineira para a atmosfera do ambiente a partir de várias placas ou dizeres que remetem ao falar da região. Apesar de a imagem não possuir nada mais além do texto verbal, estando descontextualizada, o Aluno 06 conseguiu compreender que a linguagem utilizada poderia estar representando o dialeto mineiro. Outros alunos perceberam a representação de uma fala diferente da deles, como em “É um letreiro que fala a fala das pessoas da roça”.

Figura 36 – Resposta do Aluno 06 para “É junto dos BÃO que a gente fica MIÓ”



Fonte: Arquivos da autora

Os últimos exemplos que iremos dispor são as duas postagens do perfil Crente Nordeste que já foram mencionadas no capítulo anterior deste trabalho. Como visto, a popular página nordestina tem como intuito difundir versículos bíblicos com a linguagem local. Para tanto, o administrador faz uso, não apenas de estratégias que espelham a fala no sentido fonológico a partir dos afastamentos ortográficos intencionais, mas também recorre ao vocabulário próprio da região em que vive. Dito isso, a escolha desses textos para compor a atividade era verificar se os estudantes seriam capazes de interpretar o que estava sendo dito, assim como levantar hipóteses sobre o contexto e a intencionalidade de uso — acerca dos quais a própria imagem já dava pistas, caso eles olhassem o nome do perfil na parte superior.

Os alunos optaram mais frequentemente por reescrever o texto do que por dizer com suas palavras o que a mensagem textual estava querendo passar. Quanto à intencionalidade e ao contexto de uso, as respostas foram mais bem elaboradas, visto que grande parte (22 alunos, de 37 que receberam esses textos) conseguiu compreender que a linguagem retratada era

representativa do Nordeste, ou de parte dele. Nos exemplos da Aluna 01 e do Aluno 11, selecionados a seguir, acerca da motivação de uso, os estudantes dissertaram que “a linguagem foi usada pois é a linguagem da terra do dono do post” e “porque se trata de uma transcrição de um texto bíblico para a linguagem regional nordestina”. Portanto, dentre outros exemplos que poderíamos selecionar, ambos os alunos captaram as ideias de que: o autor estava escrevendo como falava; ele estava usando uma linguagem regional.

Outras respostas também se mostraram interessantes e revelaram que seus autores compreenderam o intuito principal da postagem, como: “O texto está em linguagem regional de quem postou”, “Essa publicação seria postada para significar ou mostrar um assunto bíblico envolvendo a cultura e falas nordestinas”, “Essa postagem tem a intenção de mostrar a forma [de] como os nordestinos falam (o sotaque)” e “O dono da conta é um crente nordestino e quis postar um versículo bíblico, mas na sua linguagem”. Por contraste, uma resposta chamou a atenção, pois a aluna se referia à dificuldade e à estranheza encontrada por ela justamente por ser essa uma linguagem diferente da que estava acostumada: “Esse texto do insta é uma fala regional, ela é bem diferente da nossa, então é bem estranha de se entender. Para quem mora no nordeste já é mais fácil de entender esse versículo”.

Figura 37 – Resposta da Aluna 01 para a postagem no Instagram

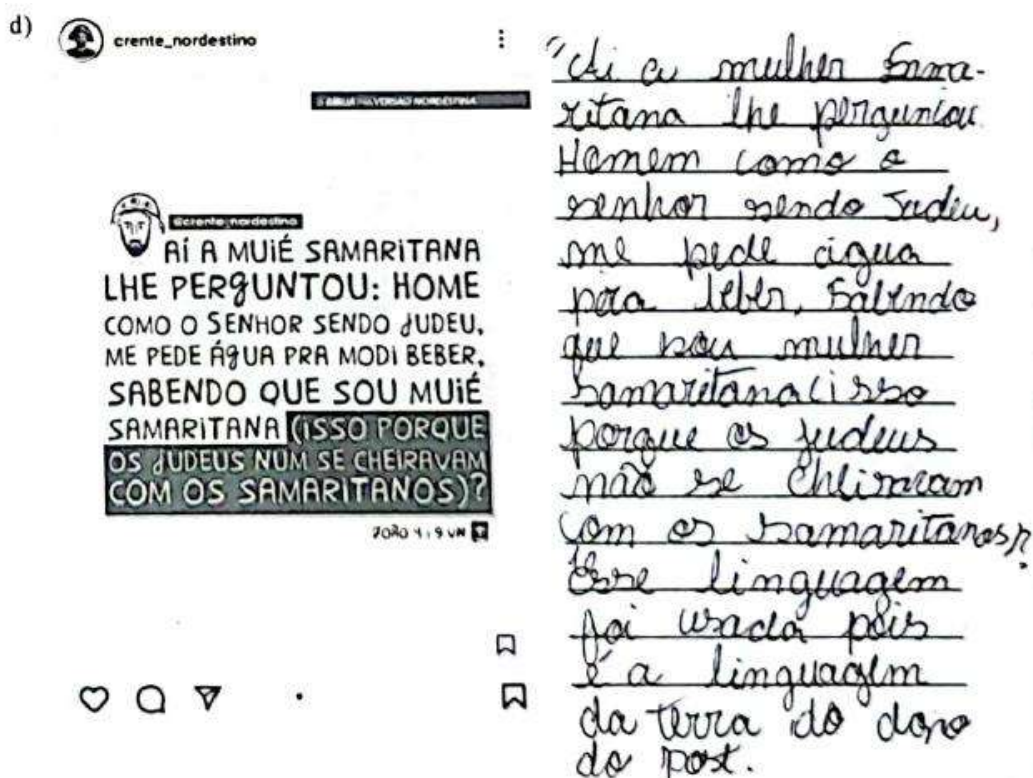
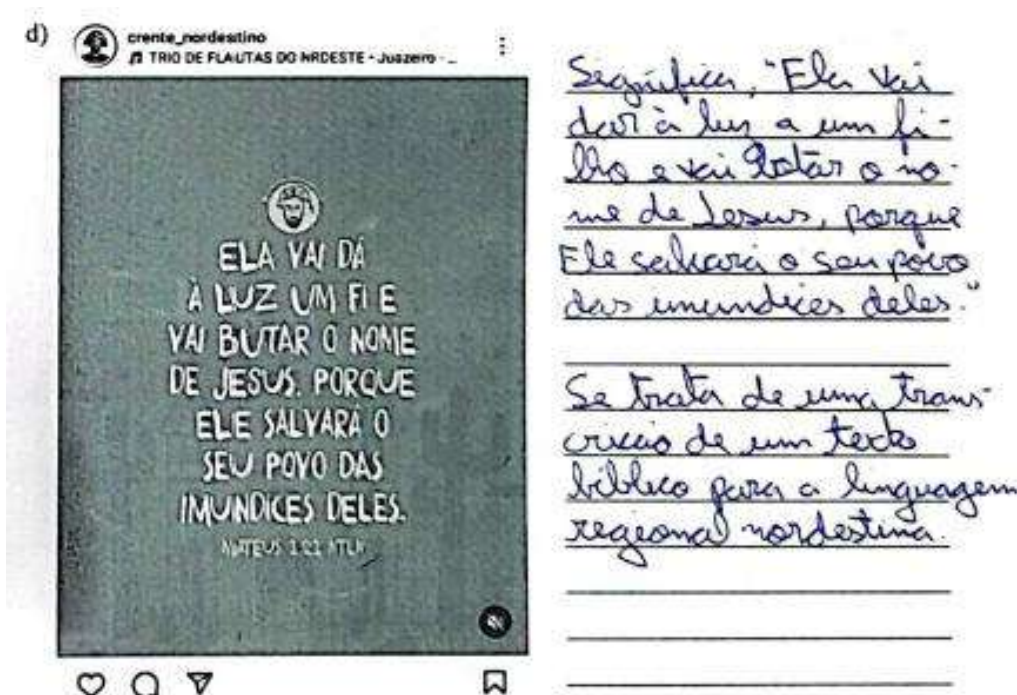


Figura 38 – Resposta do Aluno 11 para a postagem no Instagram



Fonte: Arquivos da autora

O objetivo proposto nesta atividade era fazer com que os estudantes refletissem sobre as possíveis conexões entre escrita e fala. O AOI serviu apenas como base para que os alunos percebessem que a fala pode se apresentar na escrita, desde que com propósitos comunicativos claros e pré-estabelecidos. Assim, mesmo que a terminologia proposta neste trabalho não tenha sido mencionada às turmas, os estudantes foram capazes de identificar a intencionalidade e a aplicabilidade dos afastamentos ortográficos intencionais ao longo dos textos a eles disponibilizados. Portanto, o que pretendíamos com as duas propostas de atividades aqui descritas era demonstrar como o tema central de nosso trabalho poderia transpor os muros da academia e chegar até as salas de aula. Como resultado, mesmo que de forma mais simples, os estudantes se mostraram capazes de captar a ideia base por nós aqui proposta, percebendo o AOI como recurso com a finalidade de representar, contextualmente e com intenções estilísticas, uma determinada forma de falar.

7 DISCUSSÃO

O AOI pode ser visto como uma maneira criativa de utilizar a língua escrita. Os exemplos apresentados no Capítulo 5 mostram o quão produtiva essa estratégia pode se tornar ao intencional uma escrita que se aproxime da fala, o que gera uma identificação do leitor com o autor (ou do cliente com o produto a ser vendido). Considerar a existência de uma complementaridade e interdependência entre oralidade e escrita nos permite observar (e estudar) as influências do *input* fonético sobre o *input* ortográfico. Tais influências, inclusive, mostram-se mais frequentes em línguas que deixam “lacunas” ao escrevente, como, por exemplo, as línguas opacas ou semitransparentes.

Por conseguinte, estudos que relacionam fenômenos fonológicos e ortográficos a partir de uma teoria da linguagem, apresentando dados e análises adequados, reforçam a visão segundo a qual a ortografia pode ser alvo de estudo em potencial para a linguística — como visto nos trabalhos de Bowdre Jr. (1964), Wiese (2004), Cook e Bassetti (2005), Baroni (2016), entre tantos outros citados no decorrer deste estudo. Dessa maneira, conforme o disposto nos capítulos 5 e 6, ao trabalhar com a interface fonologia-ortografia, o AOI possui alto grau de produtividade, pois interage com o leitor aproximando-o do material textual, seja por familiaridade, seja por identificação.

Para mais, a proposta apresentada aqui não se pauta apenas em propor uma terminologia juntamente com sua devida contextualização, mas, também, em demonstrar sua plausibilidade dentro de uma análise linguística. Para tanto, a Teoria da Otimalidade foi escolhida por ser capaz de explicar de forma eficiente as possibilidades de diferentes produções para um mesmo *input*. Entretanto, diferentemente dos *tableaux* convencionais e considerando as especificidades do fenômeno investigado, optamos por apresentar o *input* como uma relação entre ortografia e forma fonética, que, em conjunto, influenciam diretamente os possíveis candidatos a *outputs* “óticos” com afastamentos ortográficos intencionais.

Conforme demonstrado nas análises realizadas na seção 5.3, a utilização da ortografia e da forma fonética no *input* nos permitiu observar que a fidelidade (ou não) ao *input* pode estar ligada à forma superficial (fonética) ou à representação gráfica. Assim sendo, as restrições dispostas, juntamente com a hierarquia proposta por nós, revelam que o AOI busca preservar sempre que possível as semelhanças com a forma fonética em comparação com a representação gráfica.

O embasamento teórico de cada uma das restrições utilizadas nos *tableaux* anteriores se encontra nas preferências ortográficas de Wiese (2004) e em algumas restrições elencadas por

Baroni (2016) no decorrer de suas análises. A partir de agora, faremos as devidas correlações entre os autores e as restrições por nós especificadas, a fim de demonstrar que as restrições utilizadas não são *ad hoc*, mas, sim, úteis em diferentes contextos analíticos. A opção por utilizar as nomenclaturas em inglês apenas se deu por comumente as restrições se apresentarem nessa língua.

A primeira restrição de nossa lista é **ALLSOUNDS**, que diz “faça com que todos os sons sejam graficamente representados”. A restrição em questão se relaciona tanto à forma superficial quanto à representação gráfica. **ALLSOUNDS** não enfoca a qualidade do som — ou melhor, qual som está sendo produzido —, mas a observância de que todos os sons possuam um representante no *output* gráfico: cinco sons, cinco grafemas; seis sons, seis grafemas; e assim por diante. Essa restrição não dispõe de um correlato preciso com as preferências de Wiese (2004) ou com as restrições de Baroni (2016), no entanto, possui a mesma ideia encontrada em “Um grafema = um fonema” e em **VISIBIL-PHONEME**, dos autores citados, apenas com a diferença de se voltar para o fone, e não para o fonema. A falta de correlato preciso se dá, principalmente, devido à observância incomum do *input* fonético.

A segunda restrição é **NOSILENT**, que diz “não permita grafema não pronunciado”. **NOSILENT** se relaciona tanto à forma superficial quanto à representação gráfica. **NOSILENT** é uma aliada do AOI, visto que observa a transparência ortográfica, uma vez que preza por não grafar aquilo que não é produzido, como o <h> em início de palavras. Essa restrição foi baseada em **DEP-L**, encontrada em Baroni (2016, p. 296), a qual possui o comando “toda letra no *output* deve ter um fonema correspondente no *input* (sem letras silenciosas)”.⁵⁵ Ela também é a responsável por validar os *outputs* com AOI que indicam na grafia os processos fonológicos de apagamento e monotongação, por exemplo.

A terceira restrição de nossa lista é **ORTHOGRAPHY**, que requer “faça com que a ortografia não se altere”. Diferentemente das restrições anteriores, **ORTHOGRAPHY** se relaciona a apenas à ortografia. A base teórica para essa restrição se encontra na preferência ortográfica “Não mude a ortografia”, de Wiese (2004, p. 308), a qual solicita “não permita que a ortografia se altere”. Aqui, é possível encontrar uma restrição de fidelidade ao *output* ortográfico, a qual será violada sempre que for encontrado um AOI. Por essa restrição voltar o olhar apenas para o *input* ortográfico, questões fonéticas, que podem deixar a escrita mais transparente, não são consideradas.

⁵⁵Tradução própria para: “Every letter in the output must have a corresponding phoneme in the input (no silent letters)” (Baroni, 2016, p. 296).

Consideramos uma forma ótima quando ela se distancia da ortografia otimamente, garantindo o mapeamento às formas ortográficas e às suas respectivas pronúncias em determinados dialetos. A forma ótima sempre irá desrespeitar **ORTHOGRAPHY**, mas sempre de forma mínima. É possível ter uma grafia como <sextô>, mas não como <cextô>, muito embora a forma fonética de ambos fosse a mesma. Ou seja: as modificações na forma ortográficas devem acontecer apenas com o propósito de aproximar da pronúncia; não se fazendo necessária a mudança, as convenções ortográficas devem ser respeitadas.

A quarta restrição também é uma restrição de identidade, no entanto um pouco diferente da anterior. **LIKEITSOUNDS** dispõe do comando “escreva os sons como são pronunciados”, observando tanto a forma superficial quanto a ortografia. Diferente de **ORTHOGRAPHY**, **LIKEITSOUNDS** é uma aliada dos afastamentos ortográficos intencionais, pois preza pela semelhança entre fala e escrita. Sua base teórica se encontra na preferência ortográfica “Escreva como você gostaria de ser lido”, de Wiese (2004, p. 308), que diz “faça com que a escrita espelhe com exatidão os sons da fala que você gostaria de destacar”, e também na preferência “Escreva como você fala”, que solicita “faça com que a escrita se espelhe com exatidão na fala”. Logo, por voltar o olhar para a identidade fonética, **LIKEITSOUNDS** costuma ser respeitada por *outputs* ótimos quando analisamos os afastamentos ortográficos intencionais. O ranqueamento **LIKEITSOUNDS** >> **ORTHOGRAPHY** é um dos pontos fundamentais para explicar o fenômeno do AOI, uma vez que mudanças na ortografia apenas são permitidas a fim de indicar especificidades da escrita.

A restrição **MAX-IO (Ort)** requer que “segmentos fonológicos que são foneticamente apagados devem ser graficamente representados”. Ela se relaciona somente à ortografia. **MAX-IO (ORT)** é baseada em uma restrição muito comum na TO, a saber **MAX-IO**, que possui o comando “todos os segmentos no *input* devem ser preservados no *output* (sem apagamento)”.⁵⁶ A diferença entre ambas as restrições reside no fato de **MAX-IO (ORT)** possuir como foco a identidade ortográfica, e não a identidade fonológica. Essa restrição também se relaciona, em partes, à preferência ortográfica “Não mude a grafia”, de (Wiese, 2004, p. 308), a qual diz “não permita que a grafia se altere”.

A sexta restrição de nossa lista é **DEP-IO (ORT)**, que diz que “segmentos epentéticos não devem ser graficamente representados”. Igualmente a **MAX-IO (ORT)**, **DEP-IO (ORT)** observa apenas à forma ortográfica do *input*. Ela é baseada em outra restrição muito comumente encontrada em análises otimalistas, que é **DEP-IO**, com o comando “todos os segmentos no

⁵⁶Tradução própria para: “All the segments in the input must be preserved in the output (No deletion)” (Baroni, 2016, p. 293).

output devem estar presentes no *input* (sem inserção)”.⁵⁷ Assim como ocorre com o caso anterior, a diferença de **DEP-IO** e **DEP-IO (ORT)** se assenta no fato de que esta se preocupa com a identidade ortográfica, enquanto aquela preza pela identidade fonológica. Para essa restrição, também as preferências ortográficas “Não mude a grafia” e “Não mude o inventário das letras”, de Wiese (2004, p. 308) — que dizem “não permita que a grafia se altere” e “não permita que o inventário de letras da palavra se altere”, respectivamente —, também se relacionam, mesmo que apenas em partes.

A última restrição é **DIACRITICS**, que solicita “use os diacríticos de acordo com as regras ortográficas do português brasileiro”. Do mesmo modo que as restrições anteriores, **DIACRITICS** se relaciona a apenas à forma ortográfica. Ela se baseia na restrição inversamente proporcional **NODIACRITICS**, de Baroni (2016, p. 298), que possui o comando “letras não trazem diacríticos”.⁵⁸ Mesmo sendo a última restrição da hierarquia, como foi possível observar na seção 5.3, ela é a responsável por diferenciar os candidatos ótimos de outros candidatos, evitando dificuldade e até mesmo ambiguidades na leitura dos AOIs a serem produzidos.

A interação entre fonética e ortografia possibilitou a criação de novas restrições, as quais podem voltar o seu olhar apenas para um dos *inputs* (como nos casos de **MAX-IO**, **DEP-IO** e **DIACRITICS**), como também para dois *inputs* ao mesmo tempo (como em **ALLSOUNDS** e **LIKEITSOUNDS**). Em consonância, o embasamento teórico, seja por correlação direta, seja por semelhança de comando, permite-nos validar as restrições listadas na seção 5.3. Assim, o que ocorreu em algumas vezes foi o redimensionamento de uma restrição já existente, especificando apenas seu caráter ortográfico, enquanto que, em outras vezes, ocorreu a adaptação de preferências ortográficas já discutidas. Portanto, a divisão do *input* em uma relação entre formas fonética e ortográfica se mostrou estritamente necessária para que as análises fossem bem-sucedidas. Por outro lado, violações à ortografia apenas são permitidas para satisfazer restrições mais altas.

Além disso, o fato de a hierarquia funcionar em todos os *tableaux* corrobora a funcionalidade das análises realizadas. Nelas, é possível observar que restrições que enfocam o *input* fonético (mais superficial da língua) são mais privilegiadas quando da produção de um afastamento ortográfico intencional. Em outras palavras, uma vez que o AOI preza pela semelhança com a oralidade, escritas que se aproximam mais da fala, revelando vestígios de processos fonológicos, são tidas como ótimas. Isso ocorre, pois elas são mais transparentes do

⁵⁷Tradução própria para: “All the segments in the output must be present in the input (No insertion)” (Baroni, 2016, p. 293).

⁵⁸Tradução própria para: “Letters do not bear diacritics” (Baroni, 2016, p. 298).

que as escritas cristalizadas ortograficamente. Inversamente proporcional, restrições que privilegiam o *input* ortográfico são mais facilmente violadas quando o assunto é AOI.

Acerca da produtividade do fenômeno estudado, é inegável que o afastamento ortográfico intencional é versátil e gera uma identificação imediata no receptor. A versatilidade a que nos referimos está nos diferentes suportes em que o AOI pode ser encontrado, que vão desde contextos de grande informalidade (como as redes sociais, ou estampas de produtos), até clássicos musicais (como canções) ou literários (como romances e histórias infantis). Logo, pode-se ver que, apesar de ser pouco explorado como objeto linguístico, esse é um fenômeno já antigo na cultura popular, sendo bastante produtivo desde que utilizado da maneira esperada.

O aproveitamento do AOI em sala de aula como proposta metodológica se mostra como um recurso interessante, diferenciando-se das atividades mais comuns que trabalham a oralidade nas aulas de Língua Portuguesa. Ao perceberem estratégias de escritas que se assemelham com o seu falar — inseridas em contextos específicos que não as permitiriam ser consideradas como “erros” —, os alunos são engajados no tema estudado. Isso proporciona uma reflexão acerca do significado de tais expressões e da motivação do autor na criação dos textos. Dessa forma, o Capítulo 5 é apresentado como um fechamento de nosso estudo, demonstrando como um assunto discutido dentro de uma teoria linguística complexa pode ser transportado para sala de aula de maneira leve, interativa e original.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo objetivava apresentar uma nova proposta de análise de um fenômeno ainda não muito explorado no campo da linguística. O conceito de afastamento ortográfico intencional toma como base estudos pregressos de Bowdre Jr. (1964), Wiese (2004), Cook & Bassetti (2005) e Baroni (2016), mas recorre a definições e a foco de análises autorais, aparentando ao mesmo tempo similaridade e dissimilaridade ao que Bowdre Jr. (1964) define como *eye dialect*. Em acréscimo, a opção por trabalhar com a interface ortografia-fonologia nos permitiu ver um fenômeno, a princípio ortográfico, com outros olhos.

Com tal finalidade, a Teoria da Otimalidade foi fundamental para discutirmos como o objeto final (texto escrito) era influenciado pela oralidade (fonologia) e poderia ser explicado em termos formais, a partir de uma teoria linguística voltada para múltiplas opções de *outputs* (Teoria da Otimalidade). Os *tableaux* gerados ao decorrer da discussão foram pensados a partir de restrições teoricamente justificadas em Wiese (2004) e Baroni (2016), os quais serviram de base tanto para a análise quanto para a discussão realizada acerca da plausibilidade da análise do fenômeno. Aqui, vimos a necessidade de remodelar o que se considerava como *input* linguístico, apresentando uma proposta inovadora de representar o *input* como uma relação entre a forma fonética e a forma ortográfica.

Conforme discutido desde a introdução, ao considerarmos que oralidade (fonética) e escrita (ortografia) se complementam e representam uma mesma realidade, conseguimos tornar esta última um objeto de estudo da linguística. Logo, o que vemos com o AOI é a influência direta da fala na escrita, mas de forma intencional e criativa. Tudo isso só é permitido graças ao caráter de relativa opacidade do português brasileiro, o qual abre “brechas” para diferentes possibilidades de escrita de uma mesma palavra. Com isso em mente, pudemos perceber o quão produtiva essa estratégia pode se tornar em diferentes suportes de comunicação.

No decorrer dos capítulos, atendemos aos objetivos gerais e específicos dispostos no início do trabalho, uma vez que fomos capazes de apresentar uma definição precisa do que se pode considerar ser o afastamento ortográfico intencional. Além disso, refletimos acerca de sua aplicabilidade nos textos de uma forma geral por meio de exemplos que não se tornam exaustivos, muito pelo contrário, podem ser encontrados em qualquer lugar de nosso dia a dia. Dessa forma, pudemos investigar como o AOI reflete a intencionalidade da escrita, bem como quais são os efeitos que ele gera na compreensão e na interpretação dos textos.

Sobre essa última questão, os trabalhos realizados em sala de aula com os alunos nos deram as respostas levantadas em nossas hipóteses: demonstraram que o fenômeno analisado é

percebido por quem lê como algo cômico ou representacional de determinado falar, dois pontos destacados previamente na definição terminológica. O trabalho também abriu portas para uma nova possibilidade de aproveitamento de temas relacionados à oralidade na sala de aula com os estudantes do segundo segmento do Ensino Fundamental, abordagem essa que se aproxima da realidade do alunado, deixando-os mais receptivos à atividade elaborada. Tais atividades são interessantes e passíveis de serem realizadas com estudantes, uma vez que leitores proficientes são capazes de identificar os AOIs e, a partir deles, levantar hipóteses acerca de seu uso e de sua funcionalidade.

Em conclusão, ao propor evidenciar as relações entre a consciência fonológica do escrevente/leitor e os afastamentos ortográficos intencionais em diferentes suportes textuais, o estudo apresentado nestas páginas abre caminhos para novas discussões acerca da temática abordada. Mais importante, defendemos que a observância da interação ortografia e fonologia é um campo fértil que deve ser explorado em sua total potencialidade.

REFERÊNCIAS

- ABREU, K; ROSA, M. C. **A alfabetização de idosos: um tema urgente no Brasil**. Rio de Janeiro: Parábola Editorial, 2021.
- ADAMS, M. J. A *et al.* **Consciência fonológica em crianças pequenas**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ALVES, U. K.; KELLER, T. Sílabas. In: BISOL, L.; SCHWINDT, L. C. (orgs). **Teoria da Otimidade: Fonologia**. Campinas: Pontes Editores, 2010.
- AMARAL, A. **O dialeto caipira**. São Paulo: HUCITEC, 1976. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=eco_obra=7381. Acesso em: 30 ago. 2024.
- ANDRADE, M. **Macunaíma: o herói sem nenhum caráter**. Chapecó: EdUFFS, 2019. Disponível em: <https://site-antigo-2025.uffs.edu.br/institucional/reitoria/editora-uffs/repositorio-de-e-books/macunaima-epub-1>. Acesso em: 02 ago. 2025.
- ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ARAGÃO, M. S. S. Ditongação e monotongação nas capitais brasileiras. **XVII Congresso Internacional Asociación de Linguística y Filología de América Latina**. João Pessoa, 2014. Disponível em: <https://alib.ufba.br/sites/alib.ufba.br/files/r0395-1.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2025.
- ASSUM Preto. Composição: Humberto Teixeira e Luiz Gonzaga. Brasil, 1997. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/luiz-gonzaga/47082/>. Acesso em: 05 jan. 2023.
- ATACADÃO DO ARTESANATO MDF. Stencil pintura coleção nordeste Andá cum fé eu vou. **Atacadão do Artesanato MDF**, c2019. Disponível em: <https://www.atacadoartesanatomdf.com.br/stencil-pintura-colecao-nordeste-anda-cum-fe-eu-vou-21-1x17-2-stm-737-litoarte-45092/p?isdku=45092>. Acesso em: 26 dez. 2023.
- BAGNO, M. **A língua de Eulália: novela sociolinguística**. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2001.
- BARRETO, L. **Triste fim de Policarpo Quaresma**. 5. ed. São Paulo: Martin Claret, 2011.
- BARONI, A. Constraint interaction and writing systems typology. In: DOSSIERS D'HEL, SHESL. **Écriture(s) et représentations du langage et des langues**, v. 9, p. 290–303, 2016. Disponível em: <https://hal.science/hal-01305393v1/document>. Acesso em: 02 ago. 2025.
- BASSI, A. **A palatalização da fricativa em coda silábica no falar florianopolitano e carioca: uma abordagem fonológica e geolinguística**. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística) — Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/95921>. Acesso em: 02 ago. 2025.
- BISOL, L. **Harmonia vocálica: uma regra variável**. 1981. Tese (Doutorado em Letras) — Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1981. Disponível em: <https://buscaintegrada.ufrj.br/Record/aleph-UFR01-000478924>. Acesso em: 30 ago. 2024.

BISOL, L. A harmonização vocálica como indício de uma mudança histórica. **D.E.L.T.A.**, [s. l.], v. 31, n. 1, p. 185–205, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/CbkSntLpgh68BLjTTpG59JF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 ago. 2024.

BISOL, L.; ALCÂNTARA, C. Marcação. In: BISOL, L.; SCHWINDT, L. C. (orgs). **Teoria da Otimidade**: Fonologia. Campinas: Pontes Editores, 2010, p. 135–163.

BISOL, L.; SCHWINDT, L. C. (orgs). **Teoria da Otimidade**: Fonologia. Campinas: Pontes Editores, 2010.

BONILHA, G. **Aquisição fonológica do português brasileiro: uma abordagem conexionista da Teoria da Otimidade**. 2004. Tese (Doutorado em Linguística) — Pontifícia Universidade Católica de Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2004. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/laboratorioelo/files/2014/05/tese_giovana.pdf. Acesso em: 02 ago. 2025.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemu na escola, e agora?** Sociolinguística e Educação São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BOWDRE JR., P. H. **A study of Eye Dialect**. 1964. Tese (Doutorado em Filosofia) — University of Florida, Flórida, 1964. Disponível em: <https://archive.org/download/studyofeyedialec00bowdrich/studyofeyedialec00bowdrich.pdf>. Acesso em: 05 out. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a Base. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/11/7. Orienta%C3%A7%C3%B5es aos Conselhos.pdf>. Acesso em: 05 out. 2023.

CALLOU, D.; LEITE, Y. As vogais pretônicas no falar carioca. **Estudos Linguísticos e Literários**, Salvador, n. 9, p. 152–162, 1986.

CALLOU, D.; MORAES, J.; LEITE, Y. Apagamento do R final no dialeto carioca: um estudo em tempo aparente e em tempo real. **Delta**, Rio de Janeiro, v. 14, 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/VHvYGRgfWSXtZQrZ7FNvsD/?lang=pt>. Acesso em: 09 jan. 2024.

CALLOU, D.; SERRA, C.; CUNHA, C. Mudança em curso no português brasileiro: o apagamento do R no dialeto nordestino. **Revista da ABRALIN**, [s. l.], v. 14, n. 1, 2015. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1238>. Acesso em: 30 ago. 2024.

CARDOSO, S. A. M.; MOTA, J. A.; PAIM, M. M. T (Orgs.). **Documentos 3**: projeto do Atlas Linguístico do Brasil. Salvador: Vento Leste, 2012.

CASCAFINA. Babylook Vivê é mió que postá. **Cascafina**, Alfenas, c2023. Disponível em: <https://cascafina.com.br/babylook-vive-e-mio-que-posta>. Acesso em: 26 dez. 2023.

CHOMSKY, N; HALLE, M. **The Sound Pattern of English**. New York: Harper e Row, 1968.

COMIDA DI BUTECO. **Home**. [S. l.], c2024. Disponível em: <https://comidadibuteco.com.br/>. Acesso em: 22 jul. 2024.

COOK, V.; BASSETTI, B. An Introduction to Researching Second Language Writing Systems. In: COOK, V.; BASSETTI, B (orgs.). **Second Language Written Systems**. Clevedon: Multilingual Matters, 2005, p. 01–70. Disponível em: <https://benebassetti.org/wp-content/uploads/2018/11/cookbassetti2005prepub.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2025.

CORALINA, C. **O tesouro da casa velha**. 6. ed. (Seleção Dalila Teles Veras). São Paulo: Global, 2014.

COULMAS, F. **Writing systems: an introduction to their linguistic analysis**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

CRENTE NORDESTINO. **Home**. **Instagram**, 2023. Disponível em: https://www.instagram.com/crente_nordestino?igsh=djhsMHA2cGZrOTh2. Acesso em: 26 dez. 2023.

CRYSTAL, D. **Pequeno tratado sobre a linguagem humana**. Tradução de Gabriel Perissé. São Paulo: Saraiva, 2012.

CUNHA, C; CINTRA, L. **Nova gramática do português contemporâneo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

DAMULAKIS, G. N. **Variação na escrita e escrita na variação**: abordagem da ortografia na escola. Simpósio Fonologia, Variação e Ensino, Natal, 25 set. 2019.

DAMULAKIS, G. N. A consoante lateral e dificuldades na escrita. In: KAILER, D. A.; MAGALHÃES, J. HORA, D. (orgs.) **Fonologia e variação**: diretrizes para o ensino. Campinas: Pontes Editores, 2023a, p. 197–225.

DAMULAKIS, G. N. Xiboles no (e do) português. In: DAMULAKIS, G. N.; MEDEIROS, A. B. (orgs.). **Nós da linguística**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023b, p. 93–104. Disponível em: https://www.google.com.br/books/edition/N%C3%B3s_da_lingu%C3%ADstica/uBHqEAAAQBAJ?hl=pt-BR&gbpv=1&pg=PA4&printsec=frontcover. Acesso em: 02 ago. 2025.

DIRUA. **Home**. **Instagram**, 2023. Disponível em: https://www.instagram.com/dirua_iraja?igsh=MWR5ZnB4d3hzamRwcw==. Acesso em: 31 dez. 2023.

ELO7. Caneca de Porcelana Frases de carioca, Rio de Janeiro. **Elo7**, c2023. Disponível em: <https://elo7.com.br/caneca-de-porcelana-frases-de-carioca-rio-de-janeiro/dp/187CBF9>. Acesso em: 22 dez. 2023.

ENDORFINEI. **Home**. **Instagram**, 2023. Disponível em: <https://www.instagram.com/endorfineistore?igsh=MWpibzdnazhzc8wOA==>. Acesso em: 02 set. 2024.

FAYOL, M. **Aquisição da escrita**. 1. ed. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

FERREIRA-GONÇALVES, G. Aquisição. In: BISOL, L.; SCHWINDT, L. C. (orgs). **Teoria da Otimidade**: Fonologia. Campinas: Pontes Editores, 2010, p. 231–270.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein *et al.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FÉRREZ. **Capão Pecado**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

GIL, G. Andar com fé. **Diário FM**, c2023. Disponível em: <https://www.diariofm.com.br/letras/gilberto-gil/andar-com-fe>. Acesso em: 26 dez. 2023.

GONZAGA, L. Assum Preto. **Letras**, c2023a. Disponível em: <https://letras.mus.br/luiz-gonzaga/47082>. Acesso em: 23 dez. 2023.

GONZAGA, L. Vozes da Seca. **Letras**, c2023b. Disponível em: <https://letras.mus.br/luiz-gonzaga/47103>. Acesso em: 23 dez. 2023.

IBGE — INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **População do Brasil**. Brasília, dez. 2022. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/box_popclock.php. Acesso em: 28 dez. 2022.

INAF — INDICADOR DE ALFABETISMO FUNCIONAL. **Home**. [S. l.], c2024. Disponível em: <https://www.alfabetismofuncional.org.br>. Acesso em: 11 jan. 2024.

KAGER, R. **Optimality Theory**. United Kingdom: Cambridge University Press, 2004.

LAMPRECHT, R. R.; COSTA, A. C. Apresentação à edição brasileira. In: ADAMS, M. J. A *et al.* **Consciência fonológica em crianças pequenas**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LAMPRECHT, R. R. Antes de mais nada. In: LAMPRECHT, R. R (org.). **Aquisição Fonológica do Português [recurso eletrônico]**: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia. Porto Alegre: Artmed, 2014, p. 17–32.

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. 17. ed. São Paulo: Ática, 2009. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/355823706/Miriam-Lemle-Guia-Teorico-Do-Alfabetizador>. Acesso em: 05 out. 2023.

MCCARTHY, J. J. **Doing Optimality Theory**: applying theory to data. Malden: Blackwell Publishing, 2008.

MACHADO, B. V. C. **Aquisição fonológica das líquidas em padrões CV e CCV**. 2021. Dissertação (Mestrado em Linguística) — Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://ppglinguistica.letras.ufrj.br/document/aquisicao-fonologica-das-liquidas-em-padroes-cv-e-ccv-2/>. Acesso em: 05 out. 2023.

MARTINS, M. A. Aprendizagem da Ortografia. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Alfabetização Baseada na Ciência**. Brasília: MEC, 2021, p. 378–400.

MATZENAUER, C. L. B.; AZEVEDO, R. Q. ReVEL na Escola: Fonologia em Teoria da Otimidade. **ReVEL**, v. 15, n. 28, p. 1–22, 2017.

MATZENAUER, C. L. B.; MIRANDA, A. R. M. Traços distintivos. In: BISOL, L. SCHWINDT, L. C. **Teoria da Otimidade: Fonologia**. Campinas: Pontes Editora, 2010, p. 11–56.

McCARTHY, J; PRINCE, A. Generalized alignment. In: BOOIJ, G. E.; MARLE, J. (eds.). **Yearbook of morphology**. Dordrecht: Kluwer, 1993, p. 79–153.

MIRANDA, A. R. M. A fonologia em dados de escrita inicial de crianças brasileiras. **Linguística**, v. 30, p. 45–80, dez. 2014. Disponível em: http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2079-312X2014000200004. Acesso em: 02 ago. 2025.

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

MORAIS, A.; TEBEROSKY, A. Erros e transgressões infantis na ortografia do Português. **Discursos**, n. 8, p. 15 – 51, 1994. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/4047>. Acesso em: 10 out. 2023.

MORENO, C. **Guia prático do Português correto, volume 1: ortografia**. Porto Alegre: LePM, 2019.

MOURA, O. Compreendendo a disgrafia: das evidências científicas à sala de aula. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Alfabetização Baseada na Ciência**. Brasília: MEC, 2021, p. 204–232.

MUNDU MENESES. Home. **Spotify**, 2023. Disponível em: <https://open.spotify.com/show/1ejO1e6pCkclPnh2R9IEU5>. Acesso em: 26 dez. 2023.

NEVES, F. Palavras com xs. **Norma culta**, c2023. Disponível em: <https://normaculta.com.br/palavras-com-xs>. Acesso em: 21 dez. 2023.

OLIVEIRA, A. J. F.; CALDAS, V. G.; SERRA, C. R. Sobre o processo de apagamento do rótico em coda silábica: diversidade regional. **Diodorim**, Rio de Janeiro, v. 20, p. 365–389, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.355520/diadorim.2018.v20n0a23282>. Acesso em: 01 jan. 2024.

OLIVEIRA, M. A.; NASCIMENTO, M. Da análise de “erros” aos mecanismos envolvidos na aprendizagem da escrita. **Educ. Rev.**, Belo Horizonte, n. 12, p. 33–43, dez. 1990. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-46981990000200005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 26 jul. 2024.

PINTO, V. M. R.; RIBEIRO, T. L. O “erre” caipira: análise variacionista do rotacismo. **Web Revista SOCIODIALETO**, [s. l.], v. 9, n. 25, 2018. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/sociodialeto/article/view/7843/5657>. Acesso em: 30 ago. 2024.

PRINCE, A; SMOLENSKY, P. **Optimality Theory: constraint interaction in generative grammar**. New Brunswick: Rutgers University; Boulder: University of Colorado, 1993. Disponível em: <https://technicalDocumentation/Optimality-Theory-Constraint-Interaction-in-Generative/991031549929204646>. Acesso em: 10 out. 2023.

NCULTURA. Erros de ortografia da Língua Portuguesa. **Ncultura**. [S. l.], fev. 2022. Disponível em: <https://ncultura.pt/erros-ortografia-lingua-portuguesa/>. Acesso em: 31 dez. 2022.

RIBAS, L. P. **Onset complexo nos desvios fonológicos**: descrição, implicações para a teoria, implicações para terapia. 2006. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) — Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/2105>. Acesso em: 02 ago. 2025.

ROCKENBACH, L. M.; BATTISTI, E. Produção e percepção do apagamento variável de /R/ em coda silábica no português de Porto Alegre (RS). **Cadernos de Linguística**, [s. l.], v. 2, n. 4, 2021. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/230941>. Acesso em: 09 jan. 2024.

SENADO FEDERAL. **Manual de Comunicação da Secom**. Brasília, c2024. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/manualdecomunicacao/estilos/acentuacao>. Acesso em: 17 ago. 2024.

SEYMOUR, P. H. K. Foundations of orthographic development. In: Perfetti, C.; Rieben, L.; Fayol, M. (eds.) **Learning to spell**: research, theory, and practice across languages. London: Lawrence Erlbaum, 1997, p. 319–337.

SEYMOUR, P. H. K. *et al.* Foundation literacy acquisition in European orthographies. **British Journal of Psychology**, Grã-Bretanha, v. 94, p. 143–174, 2003. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/12803812/>. Acesso em: 10 out. 2023.

SILVA, A. M. Variação fonética em capitais brasileiras: a ditongação diante de /s/ e as realizações fonéticas do /s/ em coda. **XVII Congresso Internacional Asociación de Lingüística y Filología de América Latina**. João Pessoa, 2014.

SILVA, T. C. **Fonética e Fonologia do Português**: roteiro de estudos e guia de exercícios. 10. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2012.

SILVA, T. C. Consciência fonológica. **Glossário Ceale**, c2023. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/consciencia-fonologica>. Acesso em: 06 jan. 2023.

SILVA, T. C. *et al.* Revisitando a palatalização no Português Brasileiro. **Revista de Estudos Linguísticos**, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 59–89, jul./dez. 2012. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/padrao_cms/documentos/profs/thaiscristofaro/2012_ART_Revisita%20a%20palataliza%C3%A7%C3%A3o%20no%20portugu%C3%AAs%20brasileiro. Acesso em: 30 ago. 2024.

SILVA, S. M. C.; SILVA, M. S.; GOMES, P. C. A materialização da língua em situações individuais presente na produção escrita dos alunos do ensino fundamental. In: MACIEL, J. W. G. *et al.* **O professor pesquisador em sala de aula de língua e literatura**. João Pessoa: Editora UFPB, 2018, p. 63–78.

SÓ PORTUGUÊS. Maltratando a língua. **Só Português**. [S. l.], c2022. Disponível em: <https://www.soportugues.com.br/secoes/maltratando/>. Acesso em: 31 dez. 2022.

SOARES, M. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2022.

SOUSA, M. **Chico Bento**: 60 que lá vem história. Panini Comics: São Paulo, 2021.

SOUZA, M. V. Educação: 38% dos universitários são analfabetos funcionais. **Estado de Minas**, 31 mar. 2022. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/opiniao/2022/03/31/interna_opiniao,1356716/educacao-38-dos-universitarios-sao-analfabetos-funcionais.shtml. Acesso em: 22 dez. 2023.

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, v. 6, n. 1, p. 49–69, p. 2005.

VIEIRA, N. M. T. **Monotongação de ditongos orais no Português Brasileiro**: uma revisão sistemática da literatura. [S. l.]: Editora da Abralín, 2022. Disponível em: <https://editora.abralin.org/publicacoes/monotongacao-de-ditongos-orais-no-portugues-brasileiro/>. Acesso em: 30 ago. 2024.

VOZES do sertão. Composição: Luiz Gonzaga e Zé Dantas. Brasil, 1953. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/luiz-gonzaga/47103/>. Acesso em: 06 jan. 2023.

WIESE, R. How to optimize orthography. **Written Language e Literacy**, v. 7, n. 2, p. 305–331, jan. 2004. Disponível em: https://researchgate.net/publication/233554209_How_to_optimize_orthography. Acesso em: 10 out. 2023.

APÊNDICE A: ATIVIDADE 01

ATIVIDADE DE LÍNGUA PORTUGUESA

Aluno(a): _____

Professora: Bruna Machado

Turma: _____

O GÊNERO FIGURINHAS DE WHATSAPP



O WhatsApp é um aplicativo de comunicação instantânea que, nos dias de hoje, quase todos (senão todos) que conhecemos possuem. Uma das vantagens que encontramos nele reside na possibilidade de não só escrevermos textos, como também enviarmos áudios, fotos, vídeos, gifs e figurinhas.

Pelo fato de o WhatsApp ser um meio de comunicação que se confunde com a fala (uma vez que o esperado é que escrevamos de maneira simples, assemelhando-se muito mais com a forma com que falamos do que como escreveríamos em textos formais), em respostas enviadas no formato de figurinhas, por exemplo, podemos encontrar escritas que se espelham na forma de falar algumas palavras, as quais objetivam transmitir mensagens de forma irônica e/ou engraçada. Apesar de tais mensagens possuírem, por vezes, uma escrita diferente da grãfia oficial, são facilmente lidas e compreendidas por qualquer usuário do aplicativo, que as salva e as replica para contatos próximos.

PROPOSTA DE ATIVIDADE



Após a leitura do texto feita com a professora e a discussão inicial realizada em sala de aula com seus colegas, a sua tarefa será escolher uma das figurinhas a seguir e escrever uma pequena conversa de WhatsApp em que, pelo menos, uma das figurinhas possa ser usada. Sua conversa precisará ocupar as duas telas

disponíveis na página de três dessa atividade e conter o máximo de diálogo possível que couber e você conseguir pensar. Após escolher dentre as opções abaixo, a professora irá lhe dar a figurinha para que você cole no momento que considerar adequado na conversa a ser produzida.



Observações:

1. Lembre-se da disposição do texto em uma conversa no WhatsApp. Em outras palavras, as falas de pessoas diferentes precisam estar em lados opostos;
2. Não se esqueça de colocar o nome da pessoa (ou do grupo) na parte superior da conversa, indicando quem é o interlocutor;
3. Caso a conversa representada seja a de um grupo, você precisará indicar o nome de cada participante que fala;
4. Separe as falas em balões individuais, assim como temos no aplicativo.

Após citar a conversa, responda: Na sua opinião, por que a figurinha usa uma escrita diferente da oficial? Qual é o efeito que isso causa associada à imagem?

ATIVIDADE DE LÍNGUA PORTUGUESA

Aluno(a): _____

Professora: Bruna Machado

Turma: _____

O GÊNERO FIGURINHAS DE WHATSAPP



O WhatsApp é um aplicativo de comunicação instantânea que, nos dias de hoje, quase todos (senão todos) que conhecemos possuem. Uma das vantagens que encontramos nele reside na possibilidade de não só escrevermos textos, como também enviarmos áudios, fotos, vídeos, gifs e figurinhas.

Pelo fato de o WhatsApp ser um meio de comunicação que se confunde com a fala (uma vez que o esperado é que escrevamos de maneira simples, assemelhando-se muito mais com a forma com que falamos do que como escreveríamos em textos formais), em respostas enviadas no formato de figurinhas, por exemplo, podemos encontrar escritas que se espelham na forma de falar algumas palavras, as quais objetivam transmitir mensagens de forma irônica e/ou engraçada. Apesar de tais mensagens possuírem, por vezes, uma escrita diferente da grafia oficial, são facilmente lidas e compreendidas por qualquer usuário do aplicativo, que as salva e as replica para contatos próximos.

PROPOSTA DE ATIVIDADE



Após a leitura do texto feita com a professora e a discussão inicial realizada em sala de aula com seus colegas, a sua tarefa será escolher uma das figurinhas a seguir e escrever uma pequena conversa de WhatsApp em que, pelo menos, uma das figurinhas possa ser usada. Sua conversa precisará ocupar as duas telas

disponíveis na página de trás dessa atividade e conter o máximo de diálogo possível que couber e você conseguir pensar. Após escolher dentre as opções abaixo, a professora irá lhe dar a figurinha para que você cole no momento que considerar adequado na conversa a ser produzida.



Observações:

1. Lembre-se da disposição do texto em uma conversa no WhatsApp. Em outras palavras, as falas de pessoas diferentes precisam estar em lados opostos;
2. Não se esqueça de colocar o nome da pessoa (ou do grupo) na parte superior da conversa, indicando quem é o interlocutor;
3. Caso a conversa representada seja a de um grupo, você precisará indicar o nome de cada participante que fala;
4. Separe as falas em balões individuais, assim como temos no aplicativo.

Após criar a conversa, responda: Na sua opinião, por que a figurinha usa uma escrita diferente da oficial? Qual é o efeito que isso causa associada à imagem?



ATIVIDADE DE LÍNGUA PORTUGUESA

Aluno(a): _____

Professora: Bruna Machado

Turma: _____

COMPREENDENDO E REFLETINDO

Muitas vezes, encontramos no nosso dia a dia digital memes ou figurinhas que contêm escritas diferenciadas em tom de humor. Escritas assim fazem tanto sucesso que empresas e restaurantes expõem ou vendem produtos que façam menção a determinado falar. Tudo isso pode ser visto como um espelho da fala na escrita, isto é, quando a escrita de alguém é influenciada pela fala (às vezes, de forma intencional). Mas será que estamos diante de uma escrita assim prejudica nossa compreensão da mensagem a ser transmitida? Ou será que, diante dessas escritas, somos capazes de fazer associações com a grafia oficial?

PROPOSTA DE ATIVIDADE



A seguir, veja os textos retirados de produtos, placas e/ou postagens da internet e diga com suas palavras o que eles estão querendo dizer. Depois disso, disserte como ele poderia ser usado (em qual contexto e com qual intenção).

a)

DEIXA DE SHOW QUE
TU NUM É XUXA

b)



c)



d)



ATIVIDADE DE LÍNGUA PORTUGUESA

Aluno(a): _____

Professora: Bruna Machado

Turma: _____

REESCREVENDO E REFLETINDO

Muitas vezes, encontramos no nosso dia a dia digital memes ou figurinhas que contém escritas diferenciadas em tom de humor. Escritas assim fazem tanto sucesso que empresas e restaurantes expõem ou vendem produtos que façam menção a determinado falar. Tudo isso pode ser visto como um espelho da fala na escrita, isto é, quando a escrita de alguém é influenciada pela fala (às vezes, de forma intencional). Mas será que estamos diante de uma escrita assim prejudicial nossa compreensão da mensagem a ser transmitida? Ou será que, diante dessas escritas, somos capazes de fazer associações com a grafia oficial?

PROPOSTA DE ATIVIDADE



A seguir, veja os textos retirados de produtos, placas e/ou postagens da internet e diga com suas palavras o que eles estão querendo dizer. Depois disso, disserte como ele poderia ser usado (em qual contexto e com qual intenção).

a) si acaumli, si acaumli



b)

GLÓRIA
A DEUXXX

c)



d)

crente, Nordestino
n Tiro de Flautas Do Nordeste + Jurelito

V Q V



ATIVIDADE DE LÍNGUA PORTUGUESA

Aluno(a): _____

Professora: Bruna Machado

Turma: _____

REESCREVENDO E REFLETINDO

Muitas vezes, encontramos no nosso dia a dia digital memes ou figurinhas que contêm escritas diferenciadas em tom de humor. Escritas assim fazem tanto sucesso que empresas e restaurantes expõem ou vendem produtos que façam menção a determinado falar. Tudo isso pode ser visto como um espelho da fala na escrita, isto é, quando a escrita de alguém é influenciada pela fala (às vezes, de forma intencional). Mas será que estamos diante de uma escrita assim prejudicial: nossa compreensão da mensagem a ser transmitida? Ou será que, diante dessas escritas, somos capazes de fazer associações com a grafia oficial?

PROPOSTA DE ATIVIDADE



A seguir, veja os textos retirados de produtos, placas e/ou postagens da internet e diga com suas palavras o que eles estão querendo dizer. Depois disso, disserte como ele poderia ser usado (em qual contexto e com qual intenção).

a)



b)



c)



d)



cristine_nordstam

:



