



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

ANA CAROLINE MONTREZOL DINIZ

**RELAÇÃO FALA E ESCRITA NA ALFABETIZAÇÃO: REGISTROS GRÁFICOS DO
“r” FRACO E DO “R” FORTE EM PRODUÇÕES ESCRITAS**

CASCAVEL - PR

2022

ANA CAROLINE MONTREZOL DINIZ

**RELAÇÃO FALA E ESCRITA NA ALFABETIZAÇÃO: REGISTROS GRÁFICOS DO
“r” FRACO E DO “R” FORTE EM PRODUÇÕES ESCRITAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras – Nível de Mestrado e Doutorado, área de concentração em Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – *Campus* de Cascavel, sob a orientação da Prof.^a Dra. Sanimar Busse.

Linha de Pesquisa: Estudos da Linguagem – Descrição dos Fenômenos Linguísticos, Culturais, Discursivos e de Diversidade.

CASCADEL - PR

2022

UNIOESTE - CAMPUS DE CASCAVEL
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES-CECA PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS-PPGL
MESTRADO E DOUTORADO

DECLARAÇÃO

Declaramos para os devidos fins que ANA CAROLINE MONTREZOL DINIZ, portadora do R.G. nº 9.798.328-3, aluna regular do Programa de Pós Graduação em Letras, nível de mestrado e doutorado, com área de concentração em Linguagem e Sociedade, Linha de Pesquisa "Estudo e Descrição de Fenômenos Linguísticos, Culturais e de Diversidade", defendeu, em 03 de outubro de 2022, às 14h00, por videoconferência, a Dissertação de Mestrado "Relação fala e escrita na alfabetização: registros gráficos de 'r' fraco e do 'r' forte em produções escritas", tendo sido, pela banca de arguição presidida pela Profa. Dra. Sanimar Busse, APROVADA.

Cascavel, 03 de outubro de 2022.



Profa. Dra. Dantielli Assumpção Garcia
Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Letras/Unioeste Portaria n.
1607/2020-GRE

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

Diniz, Ana Caroline Montrezol
Relação fala e escrita na alfabetização: Registros gráficos do "r" fraco e do "R" forte em produções escritas / Ana Caroline Montrezol Diniz; orientadora Sanimar Busse. -- Cascavel, 2022.
168 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Cascavel) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2022.

1. Fala e escrita;. 2. Róticos;. 3. Desvios ortográficos;. 4. Conhecimentos fonético-fonológicos. . I. Busse, Sanimar , orient. II. Título.

*“Se eu vi mais longe,
foi por estar de pé
sobre ombros de gigantes”
(Isaac Newton)*

Dedico esta Dissertação a todos os gigantes que foram ombros
e tornaram essa conquista possível.

“Em qualquer situação, o que o professor não deve esquecer é que ele é um construtor de andaimes que criam condições para que os alunos internalizem o novo saber”.
(FARACO, 2019, p. 55)

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, pelo dom da vida e por ser meu amparo em todos os momentos.

Aos meus pais, João e Salete, por serem meu porto seguro e por nunca medirem esforços para que eu pudesse prosseguir em meus estudos.

Ao meu esposo, Douglas Diniz, por compartilhar a vida comigo e torná-la mais alegre, pelo constante incentivo, apoio e compreensão. Reitero, mesmo que em poucas linhas, meu amor e gratidão.

Aos meus familiares, em especial, ao meu irmão, cunhadas e cunhados, sogro e sogra, minha gratidão pelo suporte no decorrer desse percurso e por compreenderem minha ausência em vários momentos de lazer, foi em prol da concretização de um sonho.

Aos meus afilhados, Mireli, Murilo e Lís, filhos de coração, minha gratidão por tornarem meus dias melhores.

Sou grata à minha orientadora e professora, Sanimar Busse, pela paciência e compreensão, por todos os ensinamentos compartilhados e pela constante orientação, foi crucial para a conclusão desse trabalho.

Aos membros da banca, Dircel Aparecida Kailer e Terezinha da Conceição Costa-Hübes, minha gratidão pela cuidadosa e dedicada leitura e pelas significativas contribuições, foram essenciais para a continuidade e melhoria dessa pesquisa.

À escola municipal e às professoras que permitiram a aplicação das atividades para a geração dos dados e aos alunos participantes, minha gratidão.

Meu amigo Alex Meneghete Vaz, faltam-me palavras para agradecer por toda a ajuda e por sempre me estender a mão. O mundo precisa de pessoas como você!

Aos meus amigos, em especial à Kaoanna e ao Angelo, minha gratidão por fazerem parte da minha vida e por compreenderem essa fase em que estive ausente.

Enfim, agradeço a todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização dessa Dissertação.

RESUMO

A temática desta dissertação volta-se à relação entre a fala e a escrita em produções escritas de alunos em processo de alfabetização e o quanto esse vínculo tem influência sob a ocorrência de desvios relacionados aos registros ortográficos do “R” forte (fricativa velar, glotal ou vibrante alveolar múltipla) e do “r” fraco (tepe). A partir do tema, buscamos responder à seguinte pergunta de pesquisa: Como os desvios gráficos da consoante *r* se revelam nas produções escritas de alunos de duas turmas do 2º Ano do EF? Na busca de resposta a tal indagação, traçamos como objetivo geral refletir sobre as ocorrências de desvios relacionados à representação gráfica do “R” forte e do “r” fraco em produções escritas de alunos de duas turmas do 2º Ano do Ensino Fundamental. Justificamos a pesquisa pelo fato de que a aquisição da escrita e das convenções gramaticais configuram um desafio aos professores-alfabetizadores, uma vez que são exigidos dos aprendizes o domínio de um conjunto de saberes linguísticos. Além disso, enquanto professoras de Língua Portuguesa, observamos que os desvios de escrita são comuns na alfabetização, pois, nesta fase de escolarização, os alunos estão desenvolvendo conhecimentos sobre a codificação e decodificação da escrita e, comumente, criam hipóteses sobre essa modalidade a partir de suas experiências orais, sendo, para eles, uma orientação segura. Teoricamente, esta pesquisa está inserida no campo da Linguística Aplicada e, metodologicamente, direcionamos este estudo pelo paradigma qualitativo com abordagem interpretativista e o método de investigação utilizado é a pesquisa-ação, posto que nos colocamos não apenas como pesquisadoras, mas também como sujeitos imersos no contexto analisado. A investigação realizou-se por meio da elaboração e aplicação de uma Unidade Didática de cunho diagnóstico do nível de conhecimento acerca do registro ortográfico do “R” forte e do “r” fraco em início de palavra e entre vogais em duas turmas de 2º Ano do Ensino Fundamental. A análise dos dados gerados foi realizada a partir das contribuições de autores que embasam a presente pesquisa e abordam sobre a modalidade oral e escrita da Língua Portuguesa, como Marcuschi (2010), Mota Maia (1999), Rojo (2006); sobre aspectos relacionados à Fonética e à Fonologia, Faraco (2012), Zorzi (2003, 2006, 2008), Silva (2005); sobre a variação linguística, Busse (2013), Bagno (2007), Mollica (2012, 2018), e os processos fonético-fonológicos presentes na aquisição da linguagem, Oliveira (2005), Seara, Nunes e Lazarotto-Volcão (2017), Stampe (1973), e a apropriação dos aspectos ortográficos, Cagliari (2005, 2009), Lemle (2009), Morais (2007). Os resultados demonstram a sobressalência de realização do “r” fraco em contextos mediais intervocálicos em que se esperava o emprego do “R” forte, evidenciando a influência da oralidade sob a escrita, uma vez que identificamos na fala dos participantes essa realização, a qual é resultante das línguas de imigração do Oeste paranaense, especialmente, o alemão e o italiano. Os desvios motivados pela interferência do dialeto do aprendiz demonstram o nível de reflexão fonético-fonológica da língua e do conhecimento da ortografia. Ainda, concluímos a importância de os professores aprofundarem seus conhecimentos acerca do nível fonético-fonológico da língua para que possam compreender a natureza dos desvios apresentados pelos alunos e de fato conduzi-los com exatidão à aquisição e ao aprimoramento da escrita.

Palavras-chaves: Fala; Escrita; Desvios ortográficos; Róticos; Conhecimentos fonético-fonológicos.

ABSTRACT

The theme of this dissertation is the relationship between speech and writing in the written productions of students in the process of literacy and how much this link influences the occurrence of writing deviations related to the orthographic registers of the strong "R" (fricative velar, uvular, glottal or multiple alveolar vibration) and the weak "r" (top). Based on the theme, we aimed to answer the following research question: Are there deviations in the graphic representation of rhotics in the written productions of students from two classes of the second grade of Elementary School? In the search for an answer to this question, we trace out as a general objective to reflect on the occurrence of deviations related to the graphic representation of the strong "R" and the "weak r" in written productions of students from two classes of the second grade of Elementary School. We justify the research by the fact that the acquisition of writing and grammatical conventions constitutes a challenge for literacy teachers, since it requires mastery of a set of linguistic knowledge on the part of the learners. In addition, as Portuguese language teachers, we observe that writing deviations are common in literacy, since, at this stage of schooling, students are developing knowledge about the encoding and decoding of writing and commonly create hypotheses about this modality from their oral experiences, being for them as a safe orientation. Theoretically, this research is inserted in the field of Applied Linguistics and, methodologically, we direct this study through the qualitative paradigm with an interpretive approach and the research method used is action research, because we position ourselves not only as researchers, but also as immersed subjects in practice to investigate. The research was carried out through the elaboration and application of a Didactic Unit with a diagnostic character of the level of knowledge about the orthographic register of the strong "R" and the weak "r" at the beginning of a word and between vowels in two. 2nd Year Primary Classes. The analysis of the generated data was carried out based on the contributions of authors who support this research and address the oral and written modality of the Portuguese language, such as Marcuschi (2010), Mota Maia (1999), Rojo (2006); on aspects related to Phonetics and Phonology, Faraco (2012), Zorzi (2003, 2006, 2008), Silva (2005); on linguistic variation, Busse (2013), Bagno (2007), Mollica (2012, 2018), and the phonetic-phonological processes present in language acquisition, Oliveira (2005), Seara, Nunes and Lazarotto-Volcão (2017), Stampe (1973), and the appropriation of orthographic aspects, Cagliari (2005, 2009), Lemle (2009), Morais (2007). The results demonstrate the superior performance of the weak "r" in intervocalic medial contexts in which the use of the strong "R" was expected, evidencing the influence of orality on writing, since we identified this realization in the speech of the participants, which is the result of the immigration languages of western Paraná, especially German and Italian. The deviations caused by the interference of the learner's dialect demonstrate the level of phonetic-phonological reflection of the language and the knowledge of orthography. In addition, we conclude that it is important for teachers to deepen their knowledge of the phonetic-phonological level of the language so that they can understand the nature of the deviations that students present and in fact lead them precisely to the acquisition and improvement of writing.

Keywords: Speech; writing; orthographic deviations; rhotic; Phonetic-phonological knowledge.

LISTA DE FIGURAS E GRÁFICOS

| | |
|--|-----|
| Figura 1 – Ciclo de alfabetização e letramento desenvolvido por Magda Soares (2020) | 32 |
| Figura 2 – Exemplo 1 | 35 |
| Figura 3 – Exemplo 2 | 37 |
| Figura 4 – Distribuição da consoante r considerando o ataque silábico..... | 67 |
| Gráfico 1 – Escrita adequada e desvio no registro do grafema..... | 86 |
| Gráfico 2 – Porcentagem de alunos que realizaram adequada associação entre fonema/grafema..... | 90 |
| Gráfico 3 – Percentual de alunos que realizaram adequada correspondência fonema/grafema..... | 94 |
| Gráfico 4 – Indicativo de escrita de palavras com e sem desvio ortográfico..... | 97 |
| Gráfico 5 – Percentual de desvios e de escrita ortográfica de palavras contendo o dígrafo <i>rr</i> | 125 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro 1 – Dicotomias estritas | 34 |
| Quadro 2 – Categorização dos processos fonético-fonológicos | 45 |
| Quadro 3 – Quadro das consoantes homogêneas | 64 |
| Quadro 4 – Classificação do nível de aquisição da escrita – turma A..... | 76 |
| Quadro 5 – Classificação do nível de aquisição da escrita – turma B..... | 77 |
| Quadro 6 – Objetos de conhecimento e objetivos de aprendizagem com relação fonético-fonológica da língua | 80 |
| Quadro 7 – Registros gráficos referentes ao ditado de imagens | 97 |
| Quadro 8 – Ficha I – Trilha..... | 101 |
| Quadro 9 – Ficha II – Trilha..... | 101 |
| Quadro 10 – Ficha III – Trilha..... | 102 |
| Quadro 11 – Ficha IV – Trilha | 104 |
| Quadro 12 – Ficha V – Trilha | 105 |
| Quadro 13 – Ficha VI – Trilha | 105 |
| Quadro 14 – Ficha VII – Trilha | 106 |
| Quadro 15 – Ficha VIII – Trilha..... | 108 |
| Quadro 16 – Ficha IX – Trilha | 109 |
| Quadro 17 – Ficha X – Trilha | 110 |
| Quadro 18 – Ficha XI – Trilha | 111 |
| Quadro 19 – Ficha XII – Trilha | 112 |
| Quadro 20 – Ficha XIII – Trilha..... | 113 |
| Quadro 21 – Ficha XIV – Trilha | 114 |
| Quadro 22 – Ficha XV – Trilha | 115 |
| Quadro 23 – Ficha XVI – Trilha | 116 |
| Quadro 24 – Ficha XVII – Trilha | 117 |
| Quadro 25 – Ficha XVIII – Trilha | 118 |
| Quadro 26 – Ficha XIX – Trilha | 119 |
| Quadro 27 – Ficha XX – Trilha | 120 |
| Quadro 28 – Ficha XXI – Trilha | 120 |
| Quadro 29 – Ficha XXII– Trilha | 121 |
| Quadro 30 – Ficha XXIII– Trilha | 122 |
| Quadro 31 – Ficha XXIV– Trilha..... | 123 |

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AMOP – Associação dos Municípios do Oeste do Paraná

EF – Ensino Fundamental

LP – Língua Portuguesa

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PPC – Proposta Pedagógica Curricular

UDD – Unidade Didática Diagnóstica

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| INTRODUÇÃO | 15 |
| 1. FALA E AQUISIÇÃO DA ESCRITA..... | 23 |
| 1.1 PRINCÍPIOS DA FALA..... | 23 |
| 1.2 HISTÓRICO E CARACTERÍSTICAS DA ESCRITA..... | 27 |
| 1.2.1 Perspectivas e mitos sobre a relação fala x escrita | 33 |
| 1.3 CONSTRUÇÃO DA ESCRITA: VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E PROCESSOS FONÉTICO-FONOLÓGICOS | 38 |
| 1.3.1 Processos fonético-fonológicos e aquisição da linguagem | 42 |
| 1.4 CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICA E REFLEXÃO FONÉTICO-FONOLÓGICA DA LÍNGUA: CONTRIBUIÇÕES DA FONÉTICA E DA FONOLOGIA..... | 47 |
| 2. REPRESENTAÇÕES GRÁFICAS DA FALA E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO ORTOGRÁFICO: UM OLHAR PARA OS RÓTICOS .. | 55 |
| 2.1 DAS REPRESENTAÇÕES GRÁFICAS DA FALA À CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO ORTOGRÁFICO..... | 55 |
| 2.2 OS RÓTICOS NA LÍNGUA PORTUGUESA | 63 |
| 3. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA | 70 |
| 3.1 PERSPECTIVA TEÓRICA E A ABORDAGEM DE PESQUISA | 70 |
| 3.2 TIPO DE INVESTIGAÇÃO: PESQUISA-AÇÃO | 73 |
| 3.3 CORPUS/SUJEITOS E CONTEXTO DA PESQUISA..... | 75 |
| 3.3.1 O perfil da turma e o critério de seleção do <i>corpus</i> | 75 |
| 3.4 PROCEDIMENTO DE GERAÇÃO DE DADOS: UNIDADE DIDÁTICA DIAGNÓSTICA..... | 77 |
| 3.4.1 Proposta Pedagógica Curricular: o lugar da Fonética e da Fonologia no ensino da Língua Portuguesa..... | 79 |
| 4. DESCRIÇÃO E TRATAMENTO DOS DADOS DO CORPUS SELECIONADO..... | 83 |
| 4.1 DA SELEÇÃO DE ATIVIDADES AO TRATAMENTO DOS DADOS..... | 83 |
| 4.1.1 Atividade nº1 do <i>corpus</i> de análise – Complete as palavras conforme o som da letra <i>r</i> | 84 |
| 4.1.2 Atividade nº2 do <i>corpus</i> de análise – Pinte somente as palavras em que a consoante <i>r</i> possui o mesmo som que na palavra <i>barata</i> | 89 |
| 4.1.3 Atividade nº3 do <i>corpus</i> de análise – Discriminação de grafia e sentido em palavras escritas com “R” forte e “r” fraco..... | 91 |
| 4.1.4 Atividade nº4 do <i>corpus</i> de análise – Ditado de imagens | 95 |
| 4.1.5 Atividade nº5 do <i>corpus</i> de análise – Trilha com registro escrito | 100 |
| 4.2 UM PANORAMA GERAL DOS REGISTROS GRÁFICOS DO “R” FORTE ENTRE VOGAIS | 124 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 127 |
| REFERÊNCIAS..... | 131 |
| ANEXO A..... | 140 |

APÊNDICE A 142

APÊNDICE B 166

INTRODUÇÃO

O tema desta Dissertação é o vazamento linguístico¹ de processos fonológicos para a escrita, especificamente no registro gráfico dos róticos², em produções escritas de alunos que se encontram no ciclo de alfabetização, etapa em que mais se observa a interferência da fala nos registros escritos, ou seja, a transposição direta da fala para a escrita, sem a devida diferenciação por parte das crianças sobre estas duas modalidades da língua.

A alfabetização tem sido pauta em pesquisas, discussões e políticas governamentais, principalmente em decorrência do baixo desempenho dos alunos com relação às competências que envolvem a leitura e a escrita e das frustrações docentes diante das dificuldades em conduzi-los com eficiência à construção do conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento fonológico da Língua Portuguesa (doravante, LP), como as complexas relações fono-ortográficas, ou seja, os fonemas do português e suas variedades orais e as letras (grafemas) da LP escrita, além da apropriação ortográfica pelo aprendiz.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1997) referentes à área de LP, desde o início da década de 80, discute-se sobre a necessidade de melhorar a qualidade da educação no país, e a aquisição da leitura e da escrita constitui um importante ponto de tal discussão. Isso se dá pelo fato de o Brasil apresentar elevados índices de repetência, além de as avaliações estaduais e nacional apontarem níveis ineficientes sobre o processo de aprendizagem no país, evidenciando, também, a persistência de desvios³ gráficos que já deveriam ter sido superados nas etapas escolares anteriores e, conforme estudos apontam, a maioria destes tem relação com a transposição da fala para a escrita e com a não apropriação das convenções gramaticais.

Portanto, na ciência de que a alfabetização é a base para o desenvolvimento educacional do indivíduo, evidenciamos a necessidade de realização do presente

¹ Miranda (2006) denomina as “interferências” da fonética (campo da fala) no processo de escrita como *vazamentos linguísticos*.

² O termo *róticos* refere-se a todos os sons da consoante *r*.

³ Embora existam diferentes terminologias relacionadas ao *erro*, como *gramatical* e *agramatical*, *adequado* e *inadequado* etc., optamos por seguir os preceitos de linguistas e fazer uso do termo *desvio*. Bortoni-Ricardo (2006a) utiliza o termo *erro* para se referir aos desvios da norma. A autora justifica a utilização de tal termo dizendo que a fala prevê as variadas formas de expressão linguística, mas a escrita não, pois há uma ortografia que assegura a uniformidade. Por acreditarmos que há marcas da variação linguística também na escrita, faremos uso do termo *desvio*.

estudo, para que sejam conduzidas reflexões sobre a aquisição do código escrito, através do diagnóstico e análise das dificuldades de registro escrito do “R” forte⁴ e do “r” fraco⁵ apresentadas pelos alunos que se encontram em fase de alfabetização. Reiteramos a pertinência dessa ação para a capacitação do aluno quanto ao uso eficaz da linguagem escrita, de modo que saiba diferenciar as modalidades oral e escrita e tenha conhecimentos sobre a ortografia da língua, para que seja capaz de empregar estilos mais formais e informais, conforme o contexto e a necessidade.

Ainda, acreditamos que as contribuições teóricas e as discussões, bem como a Unidade Didática Diagnóstica (doravante, UDD) elaborada para a obtenção do *corpus* da pesquisa, podem contribuir significativamente com a prática pedagógica, auxiliando os docentes na condução dos aprendizes no percurso de aquisição da escrita e das convenções gramaticais.

A análise das produções escritas dos alunos é uma ação inerente à intervenção docente, tendo em vista que, dessa forma, é possível identificar fragilidades presentes na escrita do aprendiz e, ao compreender o porquê de o desvio estar ocorrendo, torna-se mais fácil superá-lo. Para tal, é preciso proporcionar momentos de reflexão sobre a relação fonema *versus* grafema e as convenções gramaticais. Analisar e discutir os problemas que estão “por trás” das dificuldades de aprendizagem da escrita é o caminho para a busca e proposição de alternativas eficazes.

A escolha da temática deu-se pelo fato de que há variantes na realização do “R” forte em decorrência das influências dialetais na localidade em que se situa a escola na qual foram coletados os registros escritos, gerando grafias como *escoregador*, *jara* etc. Pode-se dizer que tal fenômeno está relacionado ao perfil linguístico da comunidade, tendo em vista as línguas de imigração⁶.

O ensino da LP parece, à primeira vista, uma atividade simples, no entanto, não é isso que temos observado em nossa atividade de docência. Frequentemente nos deparamos com alunos que enfrentam dificuldade na aquisição, principalmente, do código escrito e, também, notamos que muitos têm concluído o ciclo de alfabetização (1º e 2º Ano do Ensino Fundamental, a partir daqui EF) sem compreender as relações

⁴ Utilizamos “R” forte e “r” fraco, nos termos de Silva (2005).

⁵ Nesta Dissertação, identificamos o “r” fraco como tepe (areia, parede) e o “R” forte como fricativa velar ou vibrante alveolar múltipla (carroça, carreta).

⁶ O município de aplicação da pesquisa localiza-se na região Oeste do Paraná e possui forte característica dos dialetos alemães e italianos trazidos pelos imigrantes no século XIX.

basilares entre fonemas e grafemas, conhecimento este que será ampliado ao longo do percurso escolar.

Como professora da Educação Básica, preocupo-me com as questões relacionadas à escrita dos alunos, em especial, no que tange à predominância da representação gráfica do “r” fraco em lugar do “R” forte em contexto intervocálico, pois tal dificuldade se perpetua há tempos.

Atuei como Coordenadora Pedagógica de Língua Portuguesa na Secretaria de Educação do município de aplicação da presente pesquisa, e, ao longo dos quatro anos nessa função, por meio dos grupos de estudos e formações ministradas, evidenciei que de fato a aquisição da LP é algo complexo e que é um anseio dos professores auxiliar os alunos no decorrer desse percurso. Tal situação nos inquieta e nos provoca à investigação na perspectiva de identificar, dentre as várias dificuldades existentes, a representação gráfica do “R” forte e do “r” fraco e as possíveis razões para tais ocorrências, de modo que essa compreensão, aliada às demais contribuições teóricas aqui trazidas, possam tornar o processo de ensino e aprendizagem de língua mais eficiente em nossa atuação docente.

Considerando os desafios do processo de aquisição da escrita e sua relação com a modalidade oral da língua, a pergunta que orienta esta pesquisa é: Como os desvios gráficos da consoante *r* se revelam nas *produções escritas de alunos de duas turmas do 2º Ano do EF?*

Com base na pergunta que norteou esta pesquisa, foram formuladas hipóteses, a saber: (i) as representações gráficas dos róticos sofrem interferência da variação dialetal, principalmente em contexto medial de palavra⁷; (ii) os alunos apresentam diferentes graus de dificuldades para observar as relações contextuais dos registros gráficos do “R” forte e do “r” fraco. Elas serviram de guia para alcançarmos tanto nosso objetivo geral quanto os objetivos específicos deste trabalho.

Sendo assim, o objetivo geral desta Dissertação de mestrado é *refletir sobre as ocorrências de desvios relacionados à representação gráfica do “R” forte e do “r” fraco em produções escritas de alunos de duas turmas do 2º Ano do EF.*

Já os objetivos específicos são:

I – Descrever o conhecimento dos alunos do 2º Ano do EF sobre a relação entre a fala e a escrita em atividades de leitura, escrita e reflexão fonêmica;

⁷ *Contexto medial* refere-se à posição de determinada letra no meio da palavra, como a consoante *r* no vocábulo *carroça*.

II – Ratificar, a partir da aplicação de uma UDD, as interferências da fala na representação gráfica do “R” forte e do “r” fraco;

III – Refletir sobre os desvios de ortografia e as experiências linguísticas do aprendiz, considerando o processo de aquisição da escrita.

Esta pesquisa apresenta contribuições de Bagno (2007), Bortoni-Ricardo (2006, 2008), Busse (2013), Cagliari (2005, 2009), Câmara Jr. (1995), Faraco (2012), Kato (1990), Labov (2008), Lemle (2009), Mollica (2012, 2018), Oliveira (2005), Scliar-Cabral (1982), Soares (2017, 2019, 2020), Silva (2005) e Zorzi (2003, 2006, 2008), além de outros pesquisadores da relação entre fonética, fonologia, variação linguística e aquisição da escrita e das regras gramaticais que regem a LP.

Teoricamente, amparamo-nos nas reflexões do campo da Linguística Aplicada e, metodologicamente, direcionamos este estudo sob o viés qualitativo, através dos aportes de Moita Lopes (2005), Bortoni-Ricardo (2008) e Rojo (2006). Compreendemos nossa pesquisa conforme os pressupostos conceituais da pesquisa-ação, embasadas Engel (2000) e Tripp (2005), os quais trazem significativas contribuições.

A investigação realiza-se por meio de uma revisão bibliográfica, para a compreensão da relação entre os conhecimentos fonético-fonológicos da língua e a aquisição da escrita. Ainda, nosso estudo desdobrou-se na definição das duas turmas de 2º Ano do EF de uma escola situada na região Oeste do Paraná para aplicação das referidas atividades. Então, elaboramos uma UDD, a qual consistiu em duas etapas, organizadas com atividades de reconhecimento de fonemas e grafemas, por meio da leitura (decodificação) e escrita (codificação), e de reflexão e manipulação da língua, através das habilidades de consciência fonológica. Após a aplicação e em posse de todos os dados gerados, realizamos uma classificação do nível de escrita dos alunos, conforme Soares (2017), e selecionamos textos produzidos pelos que já se encontravam no nível ortográfico.

Salientamos que, embora o foco deste trabalho seja a análise da representação gráfica da consoante *r* entre vogais, buscamos obter esses dados por meio de atividades contextualizadas, por isso foram contemplados os gêneros parlenda, trava-línguas, história infantil, poemas e relatos de experiências pessoais, todos previstos

para o 2º Ano conforme a Proposta Pedagógica Curricular – PPC (AMOP, 2020)⁸. Selecionamos exemplares desses gêneros para, a partir deles, desencadear as atividades linguísticas aplicadas, responsáveis pela geração dos dados.

Nesta Dissertação, a consciência fonêmica e fonológica⁹ na aquisição da escrita é tomada como princípio para a reflexão sobre a relação fala e escrita, como um alicerce na construção destas habilidades e competências com vistas à superação das dificuldades apresentadas pelos alunos do ciclo de alfabetização.

Dentre os fatores que podem contribuir para o processo de alfabetização, estão as relações grafofônicas desenvolvidas por meio da consciência fonológica, já que nosso sistema alfabético pressupõe uma intuição fonológica pelo fato de os fonemas (sons) serem representados por letras. A aquisição desse conhecimento deve ocorrer em um contexto interativo, que possibilite uma reflexão sobre o que se está aprendendo, enfim, que o aluno seja protagonista de sua aprendizagem.

O interesse pelo estudo acerca da realização dos róticos, da relação entre o código escrito e a fonologia da língua emergiu em virtude da complexidade do processo de aprendizagem da escrita ortográfica e da nítida influência das marcas orais, as quais acarretam desvios gráficos que precisam ser superados. Outrossim, faz-se necessário que os docentes compreendam que a análise dos desvios apresentados pelos alunos é condição necessária para a preparação de uma intervenção pedagógica adequada, uma vez que são indicadores do percurso que os educadores têm trilhado e das hipóteses que vêm construindo, pois, dessa forma, terão subsídio para a prática docente, visando à superação desses vazamentos linguísticos na escrita e, para tal, é crucial que, além do conhecimento das convenções gramaticais, os aprendizes saibam refletir sobre o funcionamento da língua.

Convém mencionar que há vários estudos que abordam sobre a relação fala e escrita e a ocorrência dos desvios fonológicos, como em Silva e Guimarães (2013). Monteiro (2014), complementarmente, apresenta uma análise sobre a relação entre

⁸ A PPC foi elaborada pela Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP), em conjunto com coordenadores de áreas e equipes pedagógicas dos municípios da região Oeste do Paraná e foi submetida à consulta pública, sendo aprovada por meio da Resolução nº 003/2019, de 31 de julho de 2019.

⁹ Esta pesquisa adota o conceito de consciência fonológica e fonêmica apresentado por Silva (2014), com base em Cagliari (2009), Lemle (2009) e Correa e Maclean (2011). Para a autora, denomina-se *consciência fonêmica* a habilidade de identificar e manipular sons individuais, ou seja, fonemas que compõem uma palavra. Já a *consciência fonológica* é mais abrangente e compreende a habilidade de manipular conscientemente não apenas os sons individuais, como também as sílabas que compõem as palavras. Em suma, a consciência fonêmica compreende uma das habilidades da consciência fonológica.

fonologia e a escrita infantil. Nesse viés, Miranda e Veloso (2017) debatem sobre a aquisição da linguagem e o desenvolvimento fonológico das crianças.

Há, também, pesquisas que relacionam a interferência dos aspectos orais nos registros escritos aos processos fonético-fonológicos já categorizados por autores, como Oliveira (2005). No entanto, estes estudos têm focos diferentes do proposto pela presente pesquisa, já que escolhem como tema determinados fenômenos, além de terem *corpus* específicos para atingirem os objetivos propostos, portanto, variam conforme a localidade e faixa etária avaliadas, bem como método selecionado para a geração de dados etc.

Com relação aos róticos, tendo em vista suas variadas representações na LP, tornaram-se interessantes objetos de estudo, sendo possível encontrar pesquisas contemplando esta variedade representacional em diferentes regiões do Brasil, em virtude das especificidades regionais que desencadeiam diferentes processos fonético-fonológicos. Pode-se mencionar Comiotto e Margotti (2019), que investigaram a realização da variável da consoante *r* nos estados do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina, em virtude do contato entre a LP e os dialetos italianos trazidos pelos imigrantes no século XIX. Já Azeredo (2012) avaliou o emprego do “r” fraco ao invés de “R” forte na comunidade bilíngue de Flores da Cunha (RS). Xavier (2020) apresenta um estudo acerca da realização da fricativa velar em lugar da vibrante e o fenômeno do apagamento, e debruçou-se nas ocorrências de músicas populares brasileiras do século XX.

Há pesquisas que abordam os róticos em diferentes regiões, em virtude do plurilinguismo existente em nosso país, porém, relacionadas ao ensino e especificamente à representação do “R” forte e do “r” fraco em registros escritos, localizamos o estudo de Pereira (2019), a qual investigou a representação escrita da fricativa velar e da vibrante alveolar em início de palavra e entre vogais em turmas de 2º e 5º Ano do Ensino Fundamental, apresentando um comparativo de ocorrências nesses distintos Anos, apontando o fato de que, à medida que o aprendiz avança na escolarização e se apropria dos conhecimentos linguísticos, os desvios vão sendo superados.

Portanto, nota-se a necessidade de pesquisas que se proponham a descrever, a analisar e a estudar a realização do “R” forte e do “r” fraco em contexto medial nos registros escritos de alunos, especialmente os pertencentes ao ciclo de alfabetização, etapa em que há maior incidência da interferência da fala na escrita. Ainda, destaca-

as dificuldades encontradas por parte dos docentes com relação ao ensino da LP, já que é preciso fazer com que os alunos conheçam e façam uso da norma-padrão sem desconsiderar ou menosprezar sua bagagem linguística, social e cultural.

Nesse sentido, a temática desta Dissertação justifica-se em virtude do significativo número de ocorrências gráficas de trocas do “R” forte (como em *erra*) pelo “r” fraco (como em *era*) observadas pelos professores, de modo que sejam apontadas suas possíveis motivações e contextos favoráveis, rumo ao desenvolvimento de estudos e propostas didáticas que subsidiem a ação docente para que sejam organizadas atividades eficazes, que façam com que os alunos reflitam acerca da língua e, gradativamente, superem os “vazamentos linguísticos” e se apropriem do uso gramatical da LP.

Salientamos que o presente estudo é pioneiro no que tange à investigação da relação fala e escrita e a representatividade dos róticos no ciclo de alfabetização de um município do Oeste paranaense¹⁰, o qual possui forte característica dos dialetos alemães e italianos trazidos pelos imigrantes no século XIX. Haja vista que os trabalhos já existentes sobre os róticos na escrita escolar contemplaram outras localidades e etapas de ensino, sentimos a necessidade de fazer uma investigação voltada à nossa localidade, no intuito de expandir as pesquisas sobre o tema proposto e auxiliar docentes que se deparam com esse desvio em sala de aula.

Vale mencionar que o desenvolvimento desta Dissertação de mestrado deu-se em período pandêmico da Covid-19. Embora as atividades tenham sido realizadas de forma presencial na instituição de ensino, os resultados desta pesquisa sujeitam-se aos efeitos do ensino na modalidade não presencial. Além do mais, não podemos desconsiderar o aspecto emocional dos alunos, abalados pela situação vivenciada, o que gera impactos no processo de aprendizagem.

O momento vivenciado é, sem dúvida, desafiador, exigindo que se repense as trajetórias já percorridas, na busca de novos caminhos para que de fato as crianças se apropriem com exatidão da língua escrita e desenvolvam as demais competências linguísticas adjacentes.

Na perspectiva de atender ao proposto, a presente Dissertação encontra-se estruturada em quatro seções: Na primeira, abordamos sobre a aquisição da linguagem e sobre as dimensões e os percursos para a aprendizagem da modalidade

¹⁰ Ressaltamos que esta pesquisa tramitou no Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual do Oeste do Paraná e encontra-se aprovada sob CAAE nº 52533921.7.0000.0107 (ANEXO A).

oral e escrita da língua. Tendo em vista o fato de o nosso alfabeto ser fonográfico, ou seja, há um vínculo entre as letras (grafemas) e os sons (fonemas) que compõem as palavras, discutimos sobre o código escrito e sua relação com a fonologia, o que justifica o apoio na fala como pista para os registros gráficos e a ocorrência de processos fonético-fonológicos. Ainda, abordamos sobre as contribuições da Fonética e da Fonologia para apropriação do código escrito e evidenciamos o papel da consciência linguística e de uma ação docente que proponha ao aluno uma reflexão fonético-fonológica da língua, para que de fato a aquisição da linguagem ocorra de forma congruente.

Na segunda, discutimos sobre as características da consoante *r*, também conhecida como rótico, na LP e a relação de suas realizações com as variações linguísticas. Tratamos, também, acerca da ortografia e dos registros gráficos do “R” forte e do “r” fraco, nossos objetos de estudo.

A terceira seção trata do percurso teórico-metodológico que assumimos nesta pesquisa e o método de investigação elencado para atender aos propósitos estabelecidos. Na sequência, definimos os sujeitos e o contexto que integram a pesquisa, apresentando o perfil das turmas selecionadas, além dos critérios que definem o *corpus* de análise pormenorizados. Ainda, discorremos sobre o procedimento de geração de dados e o roteiro metodológico que compreende a elaboração e a aplicação de uma UDD, a qual está organizada em duas etapas e compreende atividades desencadeadas a partir de textos previstos, conforme a PPC – AMOP (2020), para serem trabalhados em turmas de alfabetização. Ainda que brevemente, expomos uma análise acerca de como se dá, no 2º Ano do EF, a presença da Fonética e da Fonologia nesse currículo norteador.

A quarta e última seção compreende a descrição e interpretação dos dados gerados a partir da escolha de cinco atividades dentre as trinta e duas que compõem a UDD aplicada. Na sequência, realizamos uma análise destes dados, refletindo acerca da incidência de ocorrências nos registros gráficos da realização do “r” fraco em vez do “R” forte, evidenciando a relação fala e escrita e o grau de reflexão dos alunos sobre o funcionamento da língua no nível fonético-fonológico.

Salientamos que tecemos nossas considerações na certeza de que estas não são finais, mas que apontam para novas possibilidades e caminhos para o processo de alfabetização e letramento e para o aprimoramento do conhecimento linguístico por parte do aprendiz.

1 FALA E AQUISIÇÃO DA ESCRITA

Nesta seção, discutimos, inicialmente, sobre as características e os aspectos relacionados aos usos da modalidade oral e escrita da língua, buscando observar como se constrói essa relação no processo de alfabetização e sua implicação na ortografia. Abordamos, ainda que de forma breve, acerca dos processos fonético-fonológicos considerados comuns durante a aquisição da escrita, detendo-nos posteriormente a explicar com maior aprofundamento, na seção dois, sobre a representação do “R” forte entre vogais, o qual deve ser grafado com *rr*. Tratamos também sobre a relação da Fonologia com o processo de construção da escrita.

1.1. PRINCÍPIOS DA FALA

Para compreender a trajetória do aluno na construção dos conhecimentos ortográficos, colocam-se como basilares os estudos sobre linguagem, especialmente acerca da modalidade oral da língua.

De acordo com Busse (2015), com toda a sua dinamicidade e complexidade, a língua organiza e acomoda os processos de interação do homem, seja entre homem/homem ou homem/meio e por isso pode ser tomada como fator de expressiva representação da história da humanidade. Coseriu (1988, p. 17), complementarmente, afirma que a língua pode ser concebida como “[...] uma instituição em equilíbrio, não estática, mas dinâmica” que tem como condição de existência as impressões que nela a realidade registra. O autor reitera que a dinamicidade e a variabilidade inerentes à língua são acionadas pela fala, a qual se encontra “determinada constantemente (e não de uma vez por todas) por sua função, não está feita, mas se faz continuamente pela atividade linguística concreta” (COSERIU, 1988, p. 30).

Mota Maia (1999, p. 7) afirma que “[...] a fala é a porta de acesso mais fácil ao estudo da linguagem”. Para a autora, há dois princípios para a realização da fala: o histórico e o estrutural. O primeiro diz respeito ao fato de que “[...] visto ser o homem um animal que trabalha, é vantajoso utilizar da audição para comunicação, deixando os demais sentidos livres para executar outras atividades” (MOTA MAIA, 1999, p. 8); o segundo refere-se ao fato de que a fala é produzida por meio das vias respiratórias e por isso tem articulações naturais, o que possibilita a separação, a combinação e a transmissão de muitas mensagens utilizando poucos recursos.

Falar, portanto, envolve principalmente planejamento e execução e, ao voltar os olhares para esse objeto complexo e antigo chamado linguagem natural, evidencia-se que história e estrutura têm se influenciado mutuamente desde o início, isto é, o homem, no decorrer do uso oral da língua, visando utilizá-la eficazmente para certos fins, tornou sua estrutura cada vez mais flexível, atribuindo-lhe propriedades como a segmentabilidade (capacidade de se desdobrar em unidades, como palavras, sons etc.) e a combinabilidade (capacidade de combinar de forma variada as unidades), assim, multiplicar seu uso a tornaria mais simples e prática (MOTA MAIA, 1999).

A fala é fugaz e fluida e insinua os contornos que a linguagem lhe empresta, dessa forma, segmenta-se e se organiza dentro de uma complexa hierarquia de unidades sonoras e reestruturadas pelo falante que as transforma em unidades/cadeias significativas, como os fonemas, palavras e frases. Essa operação cognitiva, inicialmente, ocorre de forma inconsciente e só passará a ser consciente mediante o letramento.

Nesse sentido, Kato (1990) defende a ideia de que o processo de aquisição da fala ocorre sem que a criança perceba ou se esforce para tal, do mesmo modo como aprende a andar. Isso ocorrerá desde que a criança tenha condições para isso, ou seja, não possua deficiência(s) que afetem tal desenvolvimento e tenha contato com pessoas que falam. Ou seja, os fatores maturacionais para o desenvolvimento da linguagem oral necessitam ser ativados pela interação verbal/social.

Para que a criança desenvolva a fala, tanto para produzi-la por si mesma quanto para a compreensão da sua utilização pelos outros, ela precisa ter oportunidades de ouvir e falar em um contexto motivador, receptivo e significativo, para que possa, a partir dessas experiências, gerar e testar hipóteses acerca da língua e até dominar a técnica da fala, trilhando um caminho com dificuldades e avanços.

Faraco (2019) ressalta que até o momento nenhuma teoria do conhecimento foi capaz de explicar, exatamente, como as crianças passam de não falantes a falantes. Sabe-se que se trata de um processo universal, ou seja, acontece em todas as partes do mundo, por volta da mesma faixa etária com todas as crianças, salvo, como já mencionamos, aquelas afetadas por acentuadas limitações auditivas e/ou profundas.

Sabemos que não é preciso ensinar a língua da comunidade à criança, basta que ela esteja em contato com seus falantes, além disso, o mais surpreendente é que, por mais limitados e precários que sejam os dados a que a criança tem acesso, ela se

torna um falante autônomo dessa língua, com conhecimento suficiente da estrutura básica dessa língua.

Vigotski (2007), em seu estudo sobre o desenvolvimento da atividade cognitiva humana, defende que a interação das crianças com o meio pode não ser inteiramente suficiente para a dinâmica cognitiva, pois algo também acontece no cérebro. Essa interação entre os que já dominam determinado saber e os que estão começando a dominá-lo é absolutamente necessária. Acredita-se que seja dessa maneira que cada indivíduo adquire uma autonomia cognitiva, porém não se tem detalhes sobre como ocorre todo o processo.

De acordo com Scliar-Cabral (1982, p. 24), desde que nasce, “[...] a criança é inundada pela oralidade da palavra” e, à medida que vai ampliando o léxico, aprende a dar forma ao pensamento. O código oral é utilizado por meio de uma ininterrupta cadeia de comunicação e gradualmente ocorre a aquisição dos sons da fala de uma determinada língua, por meio da execução dos esquemas fonoarticulatórios. Inicialmente, possuem um limitado inventário de classes de sons da fala e possibilidades fonológicas e, ao mesmo tempo em que fala, ouve o que está dizendo e passa a confrontar o que quer dizer e o que realmente está pronunciando, de modo que constantemente reavalia suas produções, as quais são decorrentes de próprias regras e padrões organizacionais.

Com relação à modalidade oral da língua, Mota Maia (1999) diz que

[...] não há fronteiras nítidas entre segmentos no sinal acústico, mas isso não exclui a possibilidade de que ele contenha pistas que permitam a nossa percepção realizar ativamente tal segmentação. Comece pela observação da própria sílaba [pa]. Você certamente tem dificuldade de articular o [p] separadamente do [a], mas poderá fazê-lo se deixar a língua em posição de repouso e afastar os lábios somente quando sentir uma forte pressão por detrás. O que você deverá ouvir então é uma pequena explosão que, embora soando um pouco artificial, é auditivamente reconhecível como [p]. A separação dos segmentos não só custa muito esforço ao falante, como também obscurece e dificulta a tarefa do ouvinte (MOTA MAIA, 1999, p. 25-26).

A fala é segmentada em torno de unidades de acentos e o ritmo prosódico faz com que os segmentos, em princípio, separáveis, “sejam fundidos num contínuo aparentemente sem fronteiras” (MOTA MAIA, 1999, p. 26), assegurando, dessa forma,

maior eficiência na produção da fala e essa rápida fluidez e economia de esforço confere à fala um caráter fugaz.

Herdamos uma língua que sempre se serviu da fala (expressão articulada de sons produzidos pelo aparelho fonador) para se manifestar, porém, com o passar do tempo, a humanidade criou um segundo meio de expressão – a escrita. Se compararmos com o meio oral (que supõem-se ter perto de 100 mil anos), o meio escrito é recentíssimo, pois foi desenvolvido há aproximadamente cinco mil anos (ROJO, 2006).

Da mesma forma que a linguagem oral precedeu, na história da humanidade, em milênios, a linguagem escrita também a precede na vida do indivíduo, dado que, de um modo geral, as crianças passam a falar próximo dos dois anos de idade. Contudo, iniciam a apropriação da escrita somente por volta dos seis. Além do mais, como dissemos, a fala ocorre espontaneamente, já a escrita, demanda um ensino sistematizado.

Diante dos embates acerca da apropriação da fala e da escrita, Stanovich (2000) diz que, ao afirmar que a aquisição da fala acontece da mesma forma que a aprendizagem da língua escrita, ignora-se:

[...] os fatos óbvios de que todas as comunidades de seres humanos desenvolveram línguas orais, mas só uma minoria dessas línguas existem na forma escrita; que a fala é quase tão antiga quanto a espécie humana, mas a língua escrita é uma invenção cultural recente de apenas os últimos cinco mil anos; que todas as crianças em ambientes normais desenvolvem facilmente a fala por si mesmas, enquanto a maior parte das crianças necessita de instrução explícita para aprender a ler e escrever, e um número significativo de crianças enfrenta dificuldades, mesmo depois de intensos esforços por parte de professores e pais (STANOVICH, 2000, p. 364).

Na aprendizagem natural de uma língua, o caminho percorrido dá-se da fala para a escrita, e esta segunda sofrerá forte influência da primeira e se dará por um “processo de construção de conhecimento *intermediado* pela oralidade” (OLIVEIRA, 2005, p. 09), uma vez que, antes mesmo de ingressar no ambiente escolar, o aluno já possui uma bagagem linguística constituída a partir da manifestação oral da língua – por meio da fala – e, a partir disso, estabelece os primeiros passos rumo ao processo de codificação. No entanto, a tendência é que, conforme avance no desenvolvimento do código escrito, a influência da oralidade seja cada vez menor.

Os saberes da oralidade que os alunos detêm são de extrema importância para o processo de alfabetização, afinal, esse período deve significar uma ampliação dos conhecimentos que possuem sobre a língua.

Esta pesquisa considera o fato de que a fala e a escrita são modalidades representacionais de uma mesma língua e compartilham algumas características, porém, há algumas que são específicas de cada uma delas. Além disso, consideramos que o processo de aquisição oral da língua é distinto da aprendizagem do código escrito.

Apresentamos, na próxima subseção, a dimensão escrita da língua, seu contexto histórico e características dessa modalidade de representação da LP.

1.2. HISTÓRICO E CARACTERÍSTICAS DA ESCRITA

Levando em consideração a longa história da humanidade, podemos dizer que a escrita é uma invenção recente, com aproximadamente 5000 anos. Como diz Arnaldo Antunes, no poema *Modo Perpétuo*, “[...] Antes de existir enciclopédia, Existia alfabeto; Antes de existir alfabeto, Existia a voz[...]”, ou seja, a escrita sucede a fala e precede a enciclopédia. Todos os povos do mundo dispõem de linguagem oral, porém, ainda hoje, nem todos escrevem (subsistem comunidades ágrafas, como é o caso de certos grupos indígenas do Brasil).

Vamos, nesse momento, com base nas contribuições de Cagliari (2009) e Rojo (2006), recorrer à história do surgimento e evolução da escrita, para compreendermos o fato de que as representações, até então, ideográficas, passaram a ser fonográficas – representar os sons das palavras, tendo, portanto, uma relação com a fala.

Os vestígios mais antigos de escrita cuneiforme¹¹, datados de 3300 a.C, foram encontrados na cidade de Uruk, na Mesopotâmia. A escrita cuneiforme nasceu, sobretudo, das necessidades do povo mesopotâmico, que eram artesãos, comerciantes, administradores e precisavam registrar suas trocas comerciais. Ela é herdeira dos pictogramas e das pinturas rupestres, que, inicialmente, eram desenhos ou grafismos que representavam coisas ou seres.

¹¹ A *escrita cuneiforme* é a designação para escritas feitas com auxílio de objetos em formato de *cunha* (uma ferramenta de metal ou madeira dura, em forma de prisma). Eram usados cerca de 2000 símbolos, todos feitos da direita para a esquerda.

Os pictogramas, na escrita cuneiforme dos sumérios, foram se transformando para atender às demandas dos povos e se constituíram como signos-imagem dos objetos. Depois, começaram a ser combinados entre si para representar novas ideias ou ações mais abstratas, compondo os ideogramas¹², ou signos-ideias.

Os signos gráficos, no decorrer dos anos, tornaram-se mais simples em termos de traçado e, além disso, deixaram de ter uma relação imediata com a imagem do objeto. Por volta de 3000 a.C., os pictogramas e ideogramas “passam a ser utilizados com valor fonético, cada signo representando uma sílaba. São signos-sons, que colocam, portanto, pela primeira vez, a escrita em relação com a fala” (ROJO, 2006, p. 13). Essa passagem do signo-imagem ao signo-som facilitou a expansão da escrita, que passou a ter a finalidade de registrar contratos, documentos, textos poéticos, literários etc.

Nas palavras de Rojo (2006), pode-se distinguir basicamente três grandes sistemas de escrita:

- O sistema *ideográfico ou logográfico* – onde cada signo representa um objeto (*pictograma*) ou uma ideia (*ideograma* ou *logograma*). A escrita ideográfica exige milhares de signos e, por isso, um longuíssimo aprendizado. Embora um ideograma possa, teoricamente, ser compreendido por pessoas falantes de diferentes línguas, cada povo representou diferentemente os objetos e ideias.
- Os sistemas *silábicos* – onde cada signo representa o som de uma sílaba. Como vimos, o primeiro silabário foi o sumério, grafado em escrita cuneiforme. Outros povos também criaram silabários que se desenvolveram em alfabetos: os fenícios, os hindus, os hebreus. Um silabário dispõe de cerca de 80 a 120 signos.
- Os sistemas *alfabéticos* – onde cada signo representa um som decomposto (fonemas e não mais sílabas) e esses signos podem se combinar para representar sons diferentes. Graças a essas múltiplas combinações possíveis, bastam alguns signos para que um alfabeto dê conta de uma língua, o que torna seu aprendizado consideravelmente mais simples (ROJO, 2006, p. 14-15).

Nota-se que, historicamente, os povos foram modificando seus sistemas de escrita à medida que surgiam necessidades sociais e as representações gráficas atuais contêm marcas dos três sistemas de escrita acima mencionados. Assim, evidenciamos uma importante característica da escrita: ela não é algo pronto e estático, pelo contrário, está a serviço da sociedade, numa constante evolução.

¹² *Ideograma* é um símbolo gráfico, em que cada elemento pode representar um objeto, uma ideia ou um conceito abstrato.

As representações ideográficas se distanciam das fonográficas em virtude de uma análise fonológica – processo de análise e decomposição dos sons das línguas –, a qual fez com que fossem retidos alguns sons para representar, de forma prática, o que fosse necessário. Isso ocorre em nosso alfabeto atual, onde muitos sons não são representados. Para exemplificar, consideremos a consoante *t*, que varia conforme a região em que vive o falante, podendo corresponder ao fonema /t/ ou aos fonemas /tʃ/: diz-se [ˈnɔɾtɐ] na região sul e [ˈnɔɾtʃi] na região sudeste (ROJO, 2006, p. 17).

A partir disso, pode-se desmistificar a crença de que a escrita imita a fala, haja vista que a fala se dá de variadas maneiras em diferentes grupos e regiões, porém, a escrita elege apenas algumas letras e sinais para representar esses sons, como vimos, no exemplo anterior, a escrita ortográfica da consoante *t* é capaz de representar os sons da pronúncia da região sul, mas da sudeste, não. Nesse sentido, Rojo (2006) afirma que

Logo, a escrita não é, embora muitos creiam nisto, uma transcrição da fala, não é um código de transcrição. Ao contrário, como bem lembrava Emília Ferreiro (1986), a escrita elege alguns sinais gráficos para representar alguns aspectos (sons, pausas, entonações) da fala, mas não outros. Uma transcrição mais exata da fala só pode ser obtida por meio do alfabeto fonético, mas não por meio da escrita alfabética convencional. Logo, a escrita é um processo de *representação* e não de *transcrição*, que exige análise, mas que tem muito de convenção (ROJO, 2006, p. 17, grifos da autora).

A escrita alfabética da LP é um sistema de representação escrita, por meio dos grafemas, dos segmentos sonoros presentes na fala, assim, conforme Cagliari (2009, p. 101), “[...] é uma ilusão pensar que a escrita é um espelho da fala. A única forma de escrita que retrata a fala, de maneira a correlacionar univocamente letra e som, é a transcrição fonética”. O autor complementa mencionando que, pelo fato de a escrita não espelhar a fala, é complicada a relação entre sons e letras. Dessa forma, embora a escrita tenha sido concebida para representar a fala, ela não chega a ser fônica, pois há de se considerar as marcas dialetais, as variações estilísticas e a constante mudança da língua.

O sistema alfabético possui como elementos linguísticos de referência as consoantes e vogais e, como princípio base, há uma correlação entre os fonemas, que são unidades sonoras abstratas, e os grafemas, unidades gráficas abstratas

(FARACO, 2019). Desse modo, seu domínio exige que a criança alcance operativamente tal nível de abstração e, durante esse processo, embora a escrita goze de relativa autonomia, possui como ponto de partida e referência a modalidade oral da língua, tendo em vista que isso confere ao aprendiz certo grau de confiança e, por essa razão, apoia-se nessa relação (fala e escrita) para apropriar-se da escrita alfabética.

Sabemos que a aquisição da escrita desempenha um papel significativo no desenvolvimento cognitivo e social da criança e, apesar de o alfabeto da língua portuguesa ser um sistema fonográfico, ou seja, tem como princípio a representação dos sons, não há relação direta entre o sistema sonoro e o alfabeto, o que torna a apropriação do código escrito, especialmente do conhecimento ortográfico, uma tarefa complexa, como veremos mais adiante, na seção dois.

Por conseguinte, alfabetizar não tem sido uma tarefa fácil: profissionais da área da educação buscam, incessantemente, subsídios que os ajudem a construir uma resposta à pergunta “como é que se faz para ensinar as crianças a ler e a escrever?”. Conforme Oliveira (2005, p. 7-8), para compreender esta situação, é preciso considerar algumas questões: que ao longo de seu processo de aprendizagem da escrita, “move-se de um sistema de representação calcado na fala para um sistema de representação calcado na língua e que é através dos sons de sua fala que o aprendiz se guia nas primeiras produções escritas”. Nessa tentativa de escrever, o aprendiz exerce o controle qualitativo e quantitativo de sua escrita, deixando-a muito próxima de uma escrita fonética e, ao mesmo tempo, distante da escrita ortográfica oficial.

Oliveira (2005) enfatiza que é preciso

[...] perceber que o aprendiz associa o sistema de escrita alfabética, num primeiro momento, ao conhecimento que ele tem do sistema fonológico de sua língua (no caso, o português); Perceber que a escrita é construída pelo aprendiz, com base em hipóteses que ele formula, e reformula, sobre este sistema; Perceber que cada estágio do processo de apropriação da escrita corresponde a uma hipótese diferente sobre o que seja escrever; Perceber que os problemas de escrita possuem naturezas diferentes, relacionadas às hipóteses levantadas pelo aprendiz; Perceber que uma intervenção pedagógica eficaz requer do professor a habilidade de reconhecer a natureza da hipótese que o aprendiz formula a cada momento (OLIVEIRA, 2005, p. 2) .

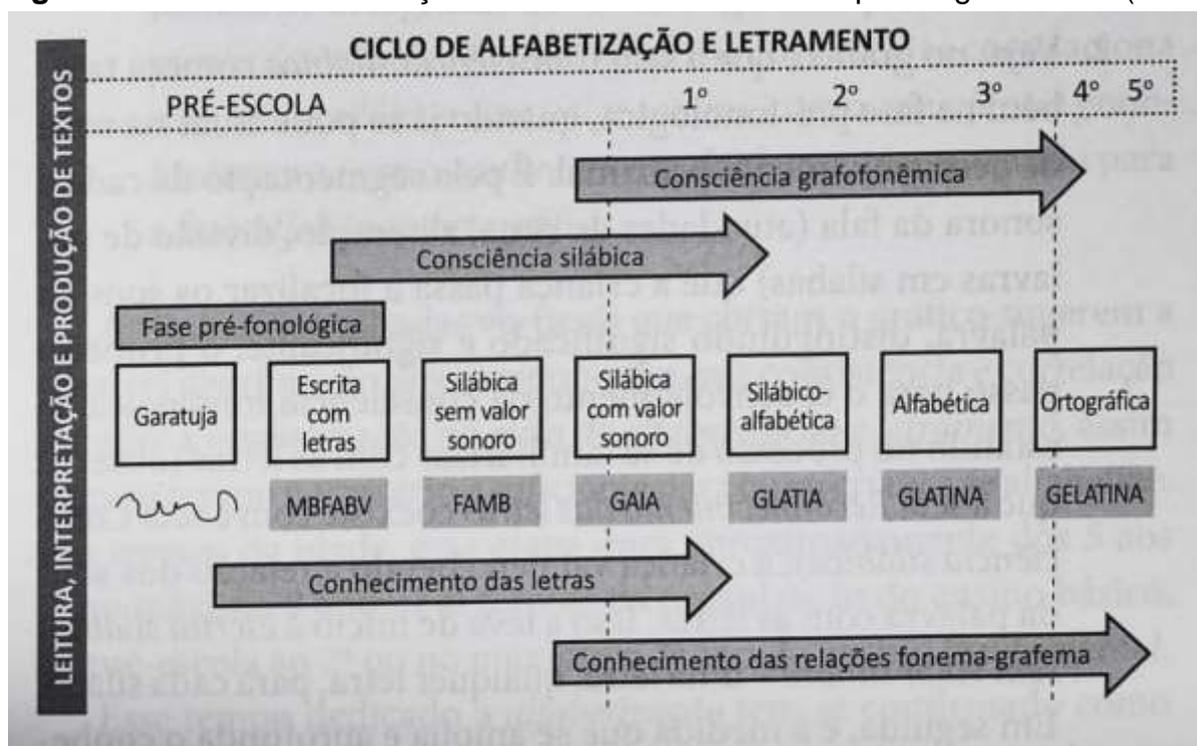
Ao construir conhecimentos sobre o sistema de escrita, a criança extrai informações das suas experiências de letramento e aciona outros conhecimentos linguísticos construídos no decorrer de sua vida por meio de suas vivências e interações sociais. Assim, no processo de aquisição da escrita, o aprendiz retoma conhecimentos já construídos, especialmente os relacionados à fonologia de sua língua e, à medida que se apropria da escrita, estes saberes tornam-se disponíveis ao acesso consciente, pois passam a refletir sobre o sistema linguístico. Tudo isso caracteriza, para o aprendiz, um processo lógico. Se o docente não considerar isso, corre-se o risco de propor métodos e técnicas de ensino na contramão do aprendiz e não a seu favor.

Com relação à escrita, é preciso ter a clareza de que seu ensino deve ter como instrumento de orientação a realidade linguística da comunidade, pois, como Bortoni-Ricardo (2006a) destaca, “a grande maioria dos nossos alfabetizandos já detêm, quando chega à escola – um capital simbólico de muita importância no processo de alfabetização” (BORTONI-RICARDO, 2006a, p. 207).

Soares (2020) ressalta que antes de ingressar no ambiente escolar, a criança vive um processo de construção do conceito de escrita e isso se dá mediante experiências obtidas pelos contextos socioculturais e familiares. Porém, a criança vai compreender, progressivamente, que a escrita alfabética é um sistema de representação dos sons da língua e, conseqüentemente, se apropriará do princípio alfabético por meio da interação entre o desenvolvimento dos seus processos cognitivos e linguísticos e uma aprendizagem intencional e sistemática que terá acesso no contexto escolar.

Sabendo que a apropriação do sistema de escrita alfabética ocorre de forma progressiva e considerando os estudos desenvolvidos por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999) acerca da psicogênese da escrita, Soares (2020) propôs um esquema representando o ciclo de alfabetização:

Figura 1 – Ciclo de alfabetização e letramento desenvolvido por Magda Soares (2020)



Fonte: SOARES (2020, p. 137)

Soares (2020) salienta que na *fase pré-fonológica*, ou seja, antes da fonetização da escrita, a criança já é capaz de perceber o caráter arbitrário da escrita, porém não a relaciona aos sons da fala. Nesse período, ela utiliza-se de garatuja na tentativa de imitar a escrita cursiva empregada pelos adultos, ou começa a conhecer as letras e passa a “escrevê-las” sequenciando-as. Após isso, a criança passa a compreender a segmentação da cadeia da fala e adentra na etapa denominada *consciência silábica*, em que percebe essa divisão silábica da palavra, no entanto, utiliza qualquer letra para representar cada sílaba, etapa denominada *escrita silábica sem valor sonoro*.

À medida que amplia seus conhecimentos acerca das letras e assimila sua relação com os sons que compõem as sílabas das palavras, o discente inicia a *escrita silábica com valor sonoro*, uma vez que representa cada sílaba com uma letra que corresponde a um de seus fonemas (SOARES, 2020).

Conforme aprimora seus conhecimentos linguísticos, progressivamente passa a identificar cada sílaba como um conjunto de sons e percebe a relação dos sons intrassilábicos¹³ com as letras. Assim, introduz em sua escrita, até então silábica,

¹³ Sons intrassilábicos são todos aqueles que compõem uma sílaba.

letras que representam os fonemas das palavras. Portanto, encontra-se na etapa da *escrita silábico-alfabética*.

Por meio da consciência grafofonêmica, a criança avança gradativamente seu conhecimento sobre as relações fonemas-grafemas, atingindo a *fase alfabética* e passa a incorporar regras básicas da ortografia. Conforme avança na hipótese alfabética, etapa em que a criança já compreendeu o funcionamento do sistema alfabético de escrita e assimilou que cada um dos caracteres da palavra corresponde a um valor sonoro menor que a sílaba, vai, gradativamente, dominando as convenções ortográficas.

Com relação aos estágios que as crianças perpassam no processo de alfabetização, Russo (2012) afirma que

Em cada nível, a criança elabora hipóteses a respeito do processo de construção da leitura e da escrita, baseando-se na compreensão que possui desses processos. Assim, a passagem de um nível para outro só irá ocorrer quando ela se deparar com questões que o nível em que se encontra não puder explicar e a desestabilidade cognitiva for suficiente para levá-la a procurar novos caminhos e encontrá-los. Nesses momentos, ao tomar consciência de que considera como certo é insuficiente, ela irá elaborar hipóteses e considerar novas questões, até se apropriar do sistema de escrita como resultado particular de construção de conhecimento (RUSSO, 2012, p. 35).

Logo, é evidente que a apropriação da escrita não acontece de forma inconsciente e mecânica, pelo contrário, é resultante de ambientes motivadores e práticas significativas que estimulam seu processo cognitivo, de modo que passam a refletir sobre a língua e, conseqüentemente, formulam e reformulam hipóteses frente aos obstáculos, visando à assimilação dos conhecimentos.

Além disso, há de se compreender que a fala e a escrita são modalidades pertencentes a uma mesma língua e complementares uma da outra, entretanto, cada qual apresenta a sua própria forma de manifestação, sendo ela acústica-articulatória e visual-ortográfica, respectivamente.

1.2.1 Perspectivas e mitos sobre a relação fala x escrita

A relação fala e escrita, desde muito tempo, tem sido motivo de discussões e, apesar de tantos estudos realizados ao longo dos anos, ainda hoje, comumente, evidenciamos, seja em literaturas, reportagens, mídias sociais e, especialmente, no

ambiente escolar, há visões distorcidas acerca da modalidade oral e escrita da língua. Por essa razão, julgamos pertinente, baseadas, principalmente, nas contribuições de Marcuschi (2010), discutir sobre alguns mitos e verdades sobre o oral e o escrito, para que, gradativamente, determinadas crenças sejam superadas, principalmente por nós professores, para que elas não sejam difundidas aos nossos alunos.

Sabemos que há uma relação entre fala e escrita, pois a LP utiliza-se desses meios para cumprir sua função comunicativa. Kato (1990) revela que ambas são produções de uma mesma gramática, no entanto, apresentam peculiaridades individuais, temporais e sociais.

Diante do fato de que há especificidades que caracterizam a fala e a escrita, Marcuschi (2010) aponta que a primeira é uma manifestação textual-discursiva oral e não necessita do uso de tecnologias/recursos para sua efetivação, basta o aparato humano para produzir uma esfera sonora. A escrita, por sua vez, requer materiais para que possa, por meio da grafia, fazer seus registros.

Faz-se pertinente rememorar a tradicional dicotomia fala/escrita rumo à superação das respectivas características atribuídas a essas modalidades linguísticas, haja vista que o avanço tecnológico dos meios de comunicação e a evolução da sociedade fez com que a forma como nos comunicamos também sofresse alterações, já não falamos ou escrevemos da mesma forma como há alguns anos.

Marcuschi (2010, p. 37) defende a ideia de que “[...] as diferenças entre fala e escrita se dão dentro de um *continuum tipológico* das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois polos opostos”, ou seja, embora tenham especificidades, não há grandes diferenças entre elas, muito menos oposições. Ambas, por meio de diferentes gêneros textuais e permeadas de uma diversidade dialetal e de registro, destinam-se à interação em práticas sociais. O autor elabora um quadro intitulado “dicotomias estritas” para esquematizar as diferenças apontadas por autores que assumem a perspectiva da dicotomia.

Quadro 1: Dicotomias estritas

| Fala | versus | Escrita |
|-----------------|---------------|--------------------|
| Contextualizada | | descontextualizada |
| Dependente | | autônoma |
| Implícita | | explícita |
| Redundante | | condensada |

| | | |
|-----------------|--|-------------|
| não-planejada | | planejada |
| Imprecisa | | precisa |
| não-normatizada | | normatizada |
| Fragmentária | | completa |

Fonte: Marcuschi (2010, p. 27)

Ao atribuir determinadas características à fala e à escrita, generaliza-se tais modalidades linguísticas, o que é um grande equívoco, pois, dessa forma, não se considera os usos discursivos nem as produções textuais em si, apenas analisa-se sob a ótica de pertencerem a uma modalidade e não à outra e, por tal fato, recebem características já pré-estabelecidas para tal modalidade (MARCUSCHI, 2010).

Para melhor compreendermos o fato de que é incongruente, por exemplo, afirmar que a linguagem oral possui características de uma conversa cotidiana não-normatizada e que todos os escritos têm um teor mais formal (normatizado), observemos os exemplos apresentados por Rojo (2006).

Figura 2 – Exemplo 1

| | |
|--|---|
| Conversa telefônica entre amigos (inventada) | Notícia retirada de http://www.teatroaugusta.com.br/14/03/2006 , adaptação. Acesso em: 14 mar. 2006. |
| <p><i>Paulo:</i> Ôpa, Mano! Beleza?</p> <p><i>Ricardo:</i> Beleza.</p> <p><i>Paulo:</i> Cê viu, Bró? A Beta vai dançar agora em Londres. Primeira bailarina, Mano. É mole?</p> <p><i>Ricardo:</i> Irado! Mas já dava prá sacar, né? Do jeito que ela leva fé! Tá ligado na medalha de prata?</p> <p><i>Paulo:</i> Tô ligado. Foi a russa mesmo lá da medalha de prata que colocou ela nessa. Lá em Londres. Pô, vou sentir saudades.</p> <p><i>Ricardo:</i> Só!</p> <p><i>Paulo:</i> Tão tá. Vô nessa.</p> <p><i>Ricardo:</i> Falou.</p> | <p><i>Brasileira será a primeira bailarina do Royal Ballet</i></p> <p>Pela primeira vez uma brasileira assume o posto de primeira bailarina do Royal Ballet de Londres. A carioca Roberta Marquez, uma das estrelas do Teatro Municipal do Rio, vai integrar o elenco da companhia em setembro. Roberta começou a dançar muito cedo. Ainda menina fazia aulas na Escola Estadual de Danças Maria Olenewa. Lá ela se formou com louvor sob a direção de Maria Luiza Noronha. Em 1994 fez uma audição para dançar no Balé do Teatro Municipal do Rio e em 2002 conquistou o posto de primeira bailarina.</p> <p>A chegada ao Royal começa com Dalal Achcar. Diretora do Municipal, Dalal convidou a diva Natalia Makarova para montar La Bayadère em 2000. “Houve um planejamento. Primeiro Roberta dançou com Makarova, uma oportunidade sem preço. Em 2001, conquistou a Medalha de Prata no 9.º Moscow International Dance Competition, vencendo os russos, quando alcançou outro patamar e, depois, dançou o Lago dos Cisnes, também com Makarova”, conta Dalal, a empresária da bailarina.</p> |

Fonte: Rojo (2006, p. 25)

No exemplo 1, apresentado por Rojo (2006), o mesmo fato é retratado de forma oral (conversa telefônica entre amigos) e de forma escrita (por meio do gênero notícia). Estes textos evidenciam algumas das características elencadas pelos autores que creem na dicotomia, tal como o fato de que, nas situações apresentadas, a fala possui um teor mais espontâneo (não-planejada) e os dois falantes não se atentaram à norma-padrão, por se tratar de um momento informal e por serem amigos. O discurso nos dá pistas de que Paulo e Ricardo se conhecem há muito tempo e possuem uma relação com a Roberta, pois, inclusive, chamam-na de *Beta* e afirmam que sentirão saudades.

Além do mais, nota-se que eles conhecem bem o perfil e a trajetória profissional da Roberta, já que disseram “Mas dava pra sacar, né? Do jeito que ela levava fé!”, demonstrando que ela sempre acreditou e se dedicou para realizar o sonho de ser dançarina. A linguagem se torna fragmentária e contextualizada, uma vez que é evidente que ambos sabem que ela participou e conquistou a Medalha de Prata no 9º *Moscow International Dance Competition* e que isso ocorreu porque Natalia Makarova apresentou-lhe essa oportunidade, bem como convidou-a para participar de um espetáculo com o *Royal Ballet* e que por isso foi contratada e irá para Londres. Portanto, não precisam detalhar estas informações.

Já a notícia, por ser pública (veiculada em um *site* na *internet*) e pertencer a um contexto formal – jornalismo digital –, adota uma linguagem conforme a norma-padrão da LP. Além disso, considerando o fato de que seus leitores desconhecem a Roberta e sua história profissional, necessitam planejar a escrita, para que ela seja completa, precisa e contextualize os leitores acerca dos fatos mencionados, de modo que a finalidade comunicativa se realize com exatidão.

Por outro lado, Rojo (2006), corroborando as ideias de Marcuschi (2010) na crítica à generalizadora dicotomia estabelecida, apresenta-nos outro exemplo:

Figura 3 – Exemplo 2

Ôpa, Bró! Cê viu? A Beta vai dançar em Londres agora. Primeira bailarina, Mano. É mole? Foi a russa mesmo lá da medalha de prata que colocou ela nessa. Lá em Londres. Pô! Vou sentir saudades! Liga pra ela, falou? Vou nessa. Paulo.

Fonte: Rojo (2006, p. 27)

A figura 3 apresenta um bilhete de Paulo para Ricardo e demonstra que, embora seja escrito, possui um caráter informal, tanto quanto a conversa telefônica que analisamos anteriormente. Além disso, ao considerarmos o contexto da escrita, pode-se afirmar que é fragmentária e contextualizada, pois os interlocutores subentendem que possuem conhecimentos comuns sobre o assunto comentado. Portanto, visualizamos características atribuídas à fala em um texto escrito.

Em vista disso, a perspectiva da dicotomia, embora se adeque a determinadas situações, tê-la como “verdade absoluta”, uma regra geral para designar a modalidade oral e escrita da língua, é insuficiente e desencadeou mitos, tanto do ponto de vista das características quanto sobre seus efeitos sociais e culturais.

Conforme postula Marcuschi (2010), não se pode olhar para as relações entre fala e escrita centrando-se apenas no código – manifestando, assim, uma insensibilidade aos fenômenos dialógicos e discursivos –, é necessário considerar seus usos na vida social, concebendo, dessa forma, língua e texto como um conjunto de práticas sociais.

Logo, fala e escrita podem assumir diferentes formas de organização, de acordo com o gênero e o contexto. São modalidades de linguagem que servem para dar materialidade e concretizar uma mesma língua e suas diferenças se reduzem, basicamente, à materialidade em que a fala ocorre por meio dos sons e a escrita pela grafia, e não a características como espontâneo/controlado, informal/formal. A respeito disso, Koch (1997) observa que

[...] existem textos escritos que se situam, no contínuo, mais próximos da fala conversacional (carta familiar, textos de humor), ao passo que existem textos falados que mais se aproximam do polo da escrita formal (entrevistas profissionais para altos cargos administrativos, dentre outros), existindo, ainda, tipos mistos, além de muitos outros intermediários (KOCH, 1997, p. 32).

Em suma, pode-se dizer que as características apresentadas na dicotomia fala x escrita representam, na realidade, maneiras de usar uma língua e não atributos de uma de suas modalidades linguísticas. Ao elaborarmos nosso discurso – oral, escrito e multimodal¹⁴ – fazemos escolhas dada a situação em que nos encontramos e a quem estamos nos dirigindo, e essa ação é permeada por marcas que evidenciam os sujeitos envolvidos, seu modo/estilo de dizer e o contexto histórico, social, político, econômico e cultural do meio que o circunda.

1.3 CONSTRUÇÃO DA ESCRITA: VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E PROCESSOS FONÉTICO-FONOLÓGICOS

O caminho para a aprendizagem de uma língua dá-se da fala para a escrita. Nesse sentido, para Oliveira (2005), o aprendizado da escrita se dá por um “processo de construção de conhecimento *intermediado* pela oralidade” (OLIVEIRA, 2005, p. 09, grifo do autor). Segundo ele, de um modo geral, conforme o indivíduo avança no desenvolvimento da escrita, a influência da oralidade passa a ser cada vez menor.

A aquisição da escrita, como vimos, é um processo complexo e não ocorre de forma natural, requer uma mediação, um ensino sistematizado. Para Bortoni-Ricardo (2006), aprender a escrever exige conhecimentos de natureza sintática, semântica e pragmático-cultural, este é um processo ininterrupto, uma vez que continuamente ampliamos nosso léxico, aprendemos novas organizações estruturais e descobrimos novos sentidos, pois a língua está em constante mudança.

Além das questões propriamente linguísticas relacionadas à aquisição da escrita, a heterogeneidade da língua é um aspecto a ser considerado. Portanto, conforme Busse (2013), a coexistência de diferentes línguas, culturas e falares em uma comunidade adentra o espaço escolar.

¹⁴ Entende-se por multimodalidade a existência, em um texto, de diferentes tipos de linguagens, por exemplo, a linguagem oral ou verbal escrita acompanhada de onomatopéias, imagens, cores, ícones, gravuras etc., utilizados pelo autor do enunciado tendo em vista o que dizer, a quem, por que, onde e quando, ou seja, em função da dimensão extraverbal de um enunciado (COSTA-HÜBES, 2017).

Sob o enfoque de que a língua é entendida como um sistema heterogêneo e dinâmico, condicionada a mudanças e a diferentes realizações, Weinreich, Labov e Herzog (2006), na chamada Teoria da Variação ou Sociolinguística, descrevem a língua e seus determinantes sociais e linguísticos, levando em conta seu uso variável, o que a torna um organismo vivo que está em uma constante construção e reconstrução. Complementarmente, Bagno (2007) diz que

Ao contrário da norma-padrão, que é tradicionalmente como um produto homogêneo, [...] a língua, na concepção dos sociolinguistas, é intrinsecamente **heterogênea**, *múltipla, variável, instável e está sempre em desconstrução e em reconstrução*. Ao contrário de um produto pronto e acabado, de um monumento histórico feito de pedra e cimento, a língua é um *processo*, um fazer-se permanente e nunca concluído. A língua é uma **atividade social**, um trabalho coletivo, empreendido por todos os seus falantes, cada vez que eles se põem a interagir por meio da fala ou da escrita (BAGNO, 2007, p. 36, grifos do autor).

A reflexão de Bagno (2007) faz com que percebamos a relevância dos estudos da Sociolinguística para a compreensão da(s) atividade(s) que ocorre(m) no sistema linguístico, tanto na fala quanto na escrita, haja vista a relação estabelecida entre ambas as modalidades.

Embasados nas investigações da Sociolinguística, autores como Coutinho (1976), Preti (2000), Bagno (2007), entre outros, tecem reflexões acerca de como se processam as variações dentro de um mesmo sistema de linguagem e postulam que elas decorrem basicamente devido à posição geográfica, ou diatópica; em virtude das relações socioculturais, ou diastráticas; ou então, por questões de estilo, chamada de diafásica. Tarallo (2005) corrobora afirmando que o discurso (in)formal, o sexo, o grau de escolaridade, a faixa etária, regionalidade e o nível socioeconômico são fatores “condicionadores” para as variantes dos falantes e diz que “[...] a cada variante correspondem certos contextos que a favorece” (TARALLO, 2005, p. 36). A lista de fatores preponderantes não se esgota, pois sempre que o homem manifestar o uso da língua, haverá um fator que o influenciou.

Mollica (2012, p. 10) afirma que “[...] a variação linguística constitui fenômeno universal e pressupõe a existência de formas linguísticas alternativas denominadas variantes”. Esse fenômeno é denominado *variável linguística*, que pode ser descrito, por exemplo, com as diferentes pronúncias do /R/ em determinadas regiões do Brasil

e em diferentes posições na palavra, por exemplo, em final de sílaba (coda silábica¹⁵), como na palavra *corda*, que pode ocorrer como [ˈkɔxdɐ], [ˈkɔrdɐ], [ˈkɔrdɛ], dentre outros e como em *carro*, que pode ser realizado como [ˈkaxo], [ˈkaʁo], [ˈkaho] etc. A ocorrência de uma ou outra variante é determinada pelas relações entre condicionantes linguísticos, que “[...] podem ser de natureza interna ou externa à língua e podem exercer pressão sobre os usos, aumentando ou diminuindo sua frequência de ocorrência” (MOLLICA, 2012, p. 11).

Os condicionadores permitem identificar os contextos propícios para a ocorrência das variantes. São considerados fatores internos ao sistema linguístico os lexicais, sintáticos, morfológicos, semânticos etc. Os chamados de condicionadores extralinguísticos ou sociais, como o nome sugere, encontram-se fora da estrutura da língua, referem-se ao sexo/gênero, ao grau de escolaridade, nível socioeconômico e à faixa etária do informante.

Para a Sociolinguística, há uma forte correlação entre os mecanismos internos da língua e os fatores externos a ela, tanto em uma dimensão macro quanto micro. A primeira diz respeito a uma estratificação social mais ampla, as várias culturas que compõem a LP, como as africanas, portuguesas, asiáticas etc. A convivência da LP com as culturas locais caracteriza a perspectiva micro que envolve o grau de contato e de identificação com os grupos com os quais o indivíduo interage no dia a dia. A cultura gaúcha, paulista, baiana etc. compõem um diversificado arcabouço cultural que fundamenta a existência de variantes dentro do Brasil, demonstrando a pluralidade de culturas que se relacionam por meio da língua em uso.

A língua é heterogênea e diversificada. Não existe um caos linguístico, pelo contrário, há variações sistemáticas, um sistema (uma organização) por trás da heterogeneidade da língua falada. Esta afirmação se evidencia pelo fato de indivíduos de uma comunidade se comunicarem e se entenderem apesar das variações ou diversidades linguísticas.

Labov (2008) sintetiza que o objeto da Sociolinguística é o estudo da língua falada em relação ao contexto social, tendo como ponto de partida a comunidade linguística, que é o conjunto de indivíduos que, além de interagirem verbalmente,

¹⁵ Embora as realizações do *r* em coda não sejam o foco da pesquisa, estão presentes nas atividades e análises, no intuito de verificar que essa consoante, em diferentes posições nas palavras, causa confusão nos alunos, gerando desvios gráficos.

compartilham normas relativas aos usos da língua, a qual é construída ininterruptamente pela coletividade.

Nessa perspectiva, Faraco (2008) diz que

A língua, no entanto, é sempre plural, diversificada e heterogênea. Por isso é que dizemos que ela é, de fato, um conjunto de variedades. Não existe a língua de um lado e as variedades de outro – a língua é o próprio conjunto das variedades. [...] E isso é assim porque a língua está profundamente enraizada na vida cotidiana, nas experiências históricas e culturais de cada uma das comunidades que a falam. Como a vida, a história e a cultura de cada uma dessas comunidades são muito diversificadas, assim também será seu modo de falar. As variedades se diferenciam pelo modo como os enunciados são pronunciados, como as frases são construídas, como os processos morfológicos (conjugação dos verbos, por exemplo) se realizam e também pelas palavras que são mais comumente usadas e pelos sentidos agregados a cada uma delas (FARACO, 2008, p. 05).

Desse modo, é preciso desenvolver o respeito por todas as variedades e reconhecer a língua como parte das identidades nacionais e sociais das comunidades linguístico-culturais, que possuem suas normas próprias e singulares. Não obstante, não se pretende alijar o ensino da gramática, dado que, por meio dela, na modalidade escrita ou falada, há padrões que facilitam o entendimento da língua e o ato de comunicação por meio dela. Com relação à gramática, Bagno (2007) comenta que

Ao contrário da norma-padrão, que é tradicionalmente como um produto homogêneo, [...] a língua, na concepção dos sociolinguistas, é intrinsecamente *heterogênea, múltipla, variável, instável* e está sempre em desconstrução e em reconstrução. Ao contrário de um produto pronto e acabado, de um monumento histórico feito de pedra e cimento, a língua é um processo, um fazer-se permanente e nunca concluído. A língua é uma atividade social, um trabalho coletivo, empreendido por todos os seus falantes, cada vez que eles se põem a interagir por meio da fala ou da escrita (BAGNO, 2007, p. 36, grifos do autor).

As reflexões de Bagno (2007) reiteram a importância da sociolinguística para a compreensão da atividade fonética que ocorre no sistema linguístico. Sob esse enfoque, é preciso considerar que nos falares existem diversas manifestações fonéticas, motivadas por ambientes sociais e contextuais caracterizados por diferentes estruturas. Consideravelmente, além de colaborar para a descrição e explicação de fenômenos linguísticos, fornece subsídios para a área de ensino das línguas, fazendo com que os docentes superem o preconceito linguístico incutido na sociedade e

valorizem os dialetos. Além disso, permite que sejam captadas informações quantitativas e hipotéticas sobre os variados dizeres e relacioná-los a um tipo de fenômeno linguístico, elucidando, dessa maneira, os processos fonético-fonológicos existentes na fala, os quais são transportados para a escrita.

Passemos agora para questões relacionadas aos processos fonéticos-fonológicos e sua relação com a aquisição da linguagem.

1.3.1 Processos fonético-fonológicos e aquisição da linguagem

Há um sistema fonológico que subjaz o conhecimento da criança em suas tentativas de produções orais, contudo, isso não ocorre de forma desordenada e assistemática, pois, por exemplo, quando, ao tentar pronunciar determinadas palavras, ela troca um som por outro, exclui ou inclui fonemas, denuncia suas estratégias adotadas para facilitar a produção de sons e realização de palavras na língua materna. Yavas, Hernandorena e Lamprecht (1991) reiteram que essa ação representa processos naturais e inatos, de modo que

São naturais porque derivam das necessidades e dificuldades articulatórias e perceptuais do ser humano, resultam em adaptações dos padrões da fala às restrições da capacidade humana, tanto em termos de produção como de percepção. São inatos porque são limitações com as quais a criança nasce e tem de superar na medida em que não façam parte do sistema da sua língua materna (YAVAS; HERNANDORENA; LAMPRECHT, 1991, p. 91).

Nascemos com um sistema inato de processos fonológicos naturais, os quais refletem as restrições da capacidade humana para realizar a fala e, como consequência disso, as crianças buscam simplificações sistemáticas, em termos de planejamento articulatorio ou motor, da forma como os adultos falam. São processos inatos e, por isso, considerados normais durante os primeiros anos de aquisição da linguagem, momento em que enfrentam dificuldades e limitações.

Cagliari (2009) afirma que “Uma criança de 7 anos que entra na escola para se alfabetizar já é capaz de entender e falar a LP com desembaraço e precisão, nas mais diversas circunstâncias de sua vida” (CAGLIARI, 2009, p. 14). Desse modo, faz-se necessário que a escola esteja preparada para lidar com os domínios orais do aluno em sua comunidade de fala e, além disso, que ela dê atenção aos fenômenos de

variação linguística, situando o aluno quanto a sua forma de falar o português brasileiro, em suas variantes sociais e regionais.

Grande parte do caminho linguístico trilhado pela criança e da consciência que ela tem sobre a linguagem oral se deturpa durante a aprendizagem na modalidade escrita, pois, precisa se desvencilhar da fala e compreender as regras e características do código escrito. No entanto, no processo de apropriação, é comum haver escritas com propriedades fonéticas que revelam a consciência que as crianças têm do modo como falam e a partir do conhecimento oral da língua, formulam hipóteses lógicas que, para elas, possam contribuir com a aprendizagem.

Sabendo que a língua é determinada pela mescla de condicionantes intrínsecos e extrínsecos¹⁶, conhecer o perfil linguístico da comunidade e considerar tais fatores permitem a compreensão dos fenômenos encontrados nos registros escritos dos alunos, para que, gradativamente, apropriem-se da norma-padrão da LP, sem desmerecer sua identidade linguística.

Segundo Marcuschi (2007):

Partir da fala para um trabalho com a escrita seria uma excelente maneira de se entender muitas das questões aparentemente difíceis na produção escrita. Podemos dizer que uma das grandes diferenças enunciativas entre fala e escrita é o fato de a fala apresentar uma sintaxe em construção, isto é, emergente no ato de produção, ao passo que a escrita revela uma sintaxe cristalizada que pode receber formatos novos e estilizados para efeitos expressivos como o fazem os poetas e os romancistas (MARCUSCHI, 2007, p. 84).

Como falantes fluentes do português brasileiro, ao entrarem na escola, as crianças fazem uso dos seus conhecimentos sobre a língua – baseados na sonoridade, léxico, sintaxe e semântica da oralidade – e constroem hipóteses quanto à representação na escrita. Por essa razão, analisar e compreender a natureza dos processos fonético-fonológicos permite que o professor consiga auxiliar seus alunos a estabelecerem padrões de representação e de distinção do que pertence à fala e o que compete à escrita. Oliveira (2005), complementarmente, afirma que, ao passo que o aprendiz amadurece o conhecimento da escrita, o efeito da oralidade diminui e desenvolve a capacidade de visualizar fala e escrita de forma dissociada, ou seja, “a escrita se torna autônoma em relação à fala” (OLIVEIRA, 2005, p. 10). Contudo, no

¹⁶ O desenvolvimento da linguagem é resultado da interação entre fatores intrínsecos/internos (características biológicas, fatores genéticos, motores, cognitivos) e extrínsecos (culturais, regionais e ambientais).

início do aprendizado da escrita, a oralidade possui grande influência na grafia dos aprendizes.

Segundo Menn e Stoel-Gammon (1997, p. 281), “[...] as crianças normalmente têm formas sistemáticas de reduzir as palavras adultas a formas que se adequam a suas capacidades de produção”, desse modo, essas alterações sonoras ocorrem nas formas básicas dos morfemas e quando realizadas foneticamente, são explicadas pelas regras que caracterizam os processos fonológicos.

O conceito de processos fonológicos foi, primeiramente, concebido por Stampe (1973), e, a partir de suas contribuições, tais processos têm sido revistos e ampliados. Segundo Stampe (1973),

Um processo fonológico é uma operação mental que se aplica à fala para substituir, no lugar de uma classe de sons ou de uma seqüência de sons que apresentam uma dificuldade específica comum para a capacidade de fala do indivíduo, uma classe alternativa idêntica, porém desprovida da propriedade difícil (STAMPE, 1973, p. 01).

Seara, Nunes e Lazarotto-Volcão (2017), complementarmente, afirmam que

O componente fonológico é formado por um conjunto de representações subjacentes e por regras que definem como essas representações emergem na superfície (saída fonética). Quando a aplicação de uma regra altera a representação subjacente, estamos diante de um processo fonológico. Os processos são as modificações que os morfemas sofrem quando se combinam para formar palavras. Eles podem alterar ou acrescentar traços articulatórios, eliminar ou inserir segmentos (SEARA; NUNES; LAZAROTTO-VOLCÃO, 2017, p. 140).

Nessa perspectiva, mencionamos como exemplo a consoante líquida não-lateral *r*, que representa, em geral, um desafio para as crianças, principalmente quando ela se encontra em posição intervocálica. Diante da dificuldade, como estratégia, a criança poderá, tanto na fala quanto na escrita, realizar o simples apagamento da líquida não-lateral, resultando, por exemplo, na grafia *futa* para *fruta*; realizar uma semivocalização, como em *coida* para *corda*, em que houve a substituição da consoante líquida não-lateral por uma semivogal; ou, pode ainda, realizar a substituição dessa líquida não-lateral pela líquida lateral *l*/, que é de mais fácil produção, resultando em *calona* para *carona*.

Stampe (1973) afirma que a troca sistemática de um som ou grupo de sons por outro(s) é motivada por diversos fatores, mas principalmente pelos de características físicas da fala. O autor diz que “Apesar de a substituição fonológica ser uma operação mental, ela é claramente motivada pelo caráter físico da fala – suas propriedades neurofisiológicas, morfológicas, mecânicas, temporais e acústicas (STAMPE, 1973, p. 06).

Os processos fonológicos são transformacionais, pois atuam sobre segmentos e os alteram. Eles podem ser classificados em função das modificações que ocorrem nos segmentos. Ao longo dos anos, muitos estudiosos buscaram identificar e classificar os processos fonológicos transpostos para a escrita. Nesse sentido, como ponto-chave para as nossas análises, abordamos, a seguir, a categorização proposta por Oliveira (2005) sobre a natureza dos processos fonológicos. Salientamos que as análises dos dados gerados foram embasadas, além de outras fontes, nas contribuições do referido autor.

Oliveira (2005) assevera a pertinência de uma classificação dos desvios de escrita conforme a natureza deles, para que se possa identificar as hipóteses do aprendiz durante a construção de determinada palavra, revelando, assim, seu nível de conhecimento linguístico e de reflexão sobre a língua. Reitera também que há aspectos da classificação que deverão ser adequados e considerados, como, as diferenças dialetais.

Tomando como exemplo a líquida não-lateral /r/ e as variações dialetais, destacamos o fenômeno de representação do /R/ no interior da palavra na localidade pesquisada, que varia entre o “R” forte (fricativa velar ou vibrante alveolar múltipla) e o “r” fraco (tepe), como em [‘tɛra] para [‘tɛxa] ou [‘tɛʁa].

Oliveira (2005) classifica os problemas de escrita de acordo com a sua natureza em três grupos, os quais possuem subdivisões, conforme o quadro a seguir.

Quadro 2: Categorização dos processos fonético-fonológicos

| | |
|--|--|
| Grupo 1 (G1): Problemas que violam a própria natureza de uma escrita alfabética | G1A – Escrita pré-alfabética, em que a escrita do aprendiz reflete o total desconhecimento sobre a relação fonema x grafema e ainda não definiu entre a representação de grupos de sons (escrita silábica) ou a representação de sons individuais (escrita alfabética), como exemplo, citamos o registro <i>epdimabla</i> (= eu perdi minha bola). |
| | G1B – Escrita alfabética com correspondência trocada por semelhança de traçado, refere-se aos casos em que há espelhamento da escrita – <i>p/b, b/d, m/n</i> . |
| | G1C – Escrita alfabética com correspondência trocada pela mudança de sons, em que há problemas de troca de fonemas surdos por |

| | |
|---|--|
| | sonoros e vice-versa. Ao ouvir as palavras, o aluno as repete, sussurrando e, como consequência, os sons se ensurdecem e comprometem a discriminação auditiva, gerando a troca das letras, como <i>xarra</i> para <i>jarra</i> , <i>fila</i> para <i>vila</i> , <i>cato</i> para <i>gato</i> etc. |
| Grupo 2 (G2) Desvios motivados pelo desconhecimento dos aspectos grafo-fonêmicos da língua ou desconhecimento de formas dicionarizadas | G2A – Violações das relações biunívocas entre os sons e os grafemas, em que o aprendiz ainda não conseguiu estabelecer as relações mínimas entre alguns sons e alguns grafemas e, por isso, escreve <i>bola</i> na tentativa de representar <i>mola</i> . |
| | G2B – Violações das regras invariantes que controlam a representação de alguns sons. Essa categoria contempla os casos de escrita que se baseiam na pauta sonora, mas, ao mesmo, tempo são regidos por regras, por exemplo, o aprendiz grafava adequadamente a palavra <i>gato</i> , mas realiza a omissão da vogal <i>u</i> em contexto de <i>gue</i> e <i>que</i> , ocasionando grafias <i>gera</i> para <i>guerra</i> e <i>qeijo</i> para <i>queijo</i> . Ou seja, são os casos da ortografia da LP que são regidos por regras invariantes. |
| | G2C – Violações da relação entre os sons e os grafemas por interferência das características estruturais do dialeto do aprendiz, enquadram-se, aqui, as variações dialetais, como o fato de que no Rio de Janeiro a pronúncia é [fufj' bɔw] e em São Paulo, [fute' bɔw] |
| | G2D – Violação de formas dicionarizadas, especialmente as grafias de natureza totalmente arbitrárias, em que, a maioria delas não pode ser controlada nem pelo som que se pronuncia, nem por uma regra. Exige consulta ao dicionário e memorização da escrita ortográfica, como <i>xícara</i> e <i>chocolate</i> . |
| Grupo 3 (G3) Casos em que a ortografia exige o controle de fatores que ultrapassam a relação entre sons e letra. | G3A – Violação na escrita de sequências de palavras, representando os fenômenos de hipossegmentação (juntura indevida de palavras – <i>gostode/gosto de</i>) e hipersegmentação (separação de um vocábulo em mais de um segmento – <i>es cola/escola</i>). |
| | G3B – Outros casos. Contempla as hipercorreções – <i>rrato</i> , <i>pegol</i> – e casos acidentais, em que, olhando para a grafia do aluno, não se pode identificar o que o motivou a escrever de tal forma, se, por exemplo, grafou <i>aprandim</i> por <i>aprendi</i> , em decorrência de falta de atenção ou por outra razão. |

Fonte: Adaptado de Oliveira (2005, p. 50-54)

Conhecer os desvios e sua natureza é crucial para a compreensão de algumas das estratégias utilizadas pelas crianças na aquisição fonológica de sua língua materna e, conseqüentemente, tendo em vista o apoio na oralidade para a aquisição da escrita, o professor compreenderá as hipóteses construídas pelos alunos durante a aquisição do código escrito e conseguirá atuar para a superação desses vazamentos linguísticos, visando à apropriação de uma escrita ortográfica.

Os desvios de grafia podem ser tomados como indícios dos processos pelos quais os alunos constroem o conhecimento sobre a escrita e, ao passo que avançam na escolarização, vão esclarecendo suas dúvidas e conflitos sobre a sistematização e organização da escrita até que se apropriem do código e saibam usá-lo de forma adequada a cada situação.

Discutimos, na sequência, acerca da necessidade de o professor alfabetizador ter conhecimentos fonético-fonológicos da língua, para que possa auxiliar os alunos na aprendizagem do sistema notacional de escrita. Nessa perspectiva, vemos na seção seguinte sobre as contribuições da Fonética e da Fonologia para o aprimoramento da consciência linguística do aprendiz e do usuário da língua.

1.4 CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICA E REFLEXÃO FONÉTICO-FONOLÓGICA DA LÍNGUA: CONTRIBUIÇÕES DA FONÉTICA E DA FONOLOGIA

Recorrer aos estudos da Fonética e da Fonologia e conhecer de forma apurada os aspectos fonético-fonológicos da língua é de fundamental importância para professores de LP. Essa necessidade se torna ainda mais enfática ao professor-alfabetizador, dado que isso proporciona o conhecimento da estrutura da língua que está ensinando e o entendimento dos desvios ortográficos presentes na escrita dos aprendizes, os quais são naturais e esperados na fase de aquisição da linguagem. Do contrário, não compreenderão o raciocínio linguístico dos alunos e, conseqüentemente, negligenciarão uma adequada explicação e correção visando à adequação gramatical da LP, posto que é função da escola o ensino formal da língua.

É crucial que alfabetizadores tenham conhecimentos básicos sobre a língua para que possam conduzir sua ação didática com exatidão. Lemle (2009, p. 4) pontua como conceitos necessários os que se referem “aos sons da fala, à relação entre os sons da fala e as letras da língua escrita, às diferentes maneiras existentes de pronunciar as palavras [...]”. De posse desses conhecimentos, o docente compreenderá como as variações de pronúncia podem interferir na aprendizagem da língua escrita e será capaz de refletir sobre as ocorrências presentes nos registros escritos dos alunos, na ciência de que esses desvios, que comumente “assustam”, na verdade, fazem parte do processo de aprendizagem.

Nesse sentido, Morais e Leite (2005, p. 87) realçam que a aprendizagem do código escrito deve ocorrer por meio de uma ação pedagógica em que o docente e o aprendiz “participam sistematicamente de momentos de reflexão fonológica”. Desse modo, para que de fato ocorra uma reflexão acerca da língua, o professor deve ter conhecimento sobre as ciências que permeiam esse saber.

Primariamente, faz-se necessário compreender que são ciências distintas, com objetos próprios. A Fonética tem os sons da fala como objeto de estudo, já a Fonologia

é a ciência linguística cujo foco é a “organização do sistema sonoro da língua, ou seja, a organização funcional abstrata que preside as emissões concretas da fala” (FARACO, 2019, p. 57), ou, dito de outro modo, investigam a forma como os seres humanos percebem e produzem os sons da fala. A distinção entre essas duas áreas também é marcada pela utilização de barras inclinadas pela Fonologia (para representação dos sons da língua) e pelo fato de a Fonética utilizar colchetes para a transcrição dos sons da fala (SEARA; NUNES; LAZZAROTTO-VOLCÃO, 2017).

Silva (2005, p. 23) complementa que “a fonética é a ciência que apresenta os métodos para a descrição, classificação e transcrição dos sons da fala, principalmente aqueles utilizados na linguagem humana”. Assim, compreende-se que a Fonética analisa o som priorizando sua descrição em face das possibilidades articulatórias dos órgãos fonadores, de suas propriedades acústicas e de sua percepção, para que seja possível realizar a descrição e sua transcrição.

No que tange à Fonologia, Hora (2009, p. 11) afirma que ela “está ligada aos sistemas e padrões que os sons possuem. Todas as línguas do mundo têm seus próprios padrões sonoros”. Logo, o que importa para essa ciência é o sentido do som para determinada língua, haja vista que essa pertinência pode variar de uma língua para outra. Consoante a essa ideia Silva (2005, p. 118) pondera que a Fonologia, dada a referência à cadeia sonora da fala, é um instrumental para fornecer pistas aos aprendizes quanto à conversão da linguagem oral em código escrito.

Cagliari (2009a) e Oliveira (2005) corroboram com essa ideia ao afirmarem que é relevante compreender a diferença entre sons e letras, fala e língua, fone e fonema e entre Fonética e Fonologia, para que seja possível entender os vários aspectos da escrita ortográfica, bem como a maneira como o aprendiz evolui quanto à construção do sistema de escrita. Segundo Oliveira (2005)

Uma distinção que deve ser claramente mantida é a distinção entre sons e letras. As letras, ou grafemas, são os elementos mínimos da escrita. Os sons, por sua vez, são os elementos mínimos da fala (os fones) e da língua (os fonemas). A escrita alfabética atribui às letras a função de representar os sons. Portanto, a relação entre as letras e os sons é uma relação de representação (OLIVEIRA, 2005, p. 29).

Com relação aos termos *fala* e *língua*, Oliveira (2005, p. 30) reitera que é crucial estabelecer a diferença entre eles, pois “A fala é, portanto, individual, enquanto que a língua é coletiva. A fala é heterogênea, já a língua, num certo sentido, pode ser

chamada de homogênea”. Por isso, faz-se necessário, também, definir a diferença entre os sons da fala e os sons da língua, já que os *fonos* representam os sons da fala e os sons da língua são denominados *fonemas*. O autor reitera que “Ao contrário dos fonos, que são falados, os fonemas não são falados: ninguém fala através de fonemas. Os fonemas, enquanto unidades da língua, são, assim como a língua, de caráter abstrato” (OLIVEIRA, 2005, p. 30).

Ainda, enfatizamos que tal distinção se faz necessária, pois, por exemplo, nem todas as diferenças fonéticas possuem relevância funcional em uma língua. Cagliari (2009, p. 37) explica que “Quando um falante diz, por exemplo, *potxi, txia, tudo, tapa, até* etc., a fonética constata as pronúncias diferentes *tx* e *t*, e a fonologia interpreta essa diferença atribuindo um valor único a esses dois sons”.

A escrita alfabética representa as sequências sonoras da linguagem oral e, para isso, estabeleceram-se várias propriedades e restrições. Ao combinar elementos que formam palavras, há um conjunto de fatores morfológicos, sintáticos e fonéticos, por isso, a consciência metalinguística¹⁷ torna-se essencial para a escrita, atrelada ao conhecimento ortográfico, de modo que o aprendiz seja capaz de fazer uso da modalidade escrita em diferentes situações e finalidades.

Conforme Marinho e Val (2006),

Saber uma língua significa ter a capacidade de usá-la considerando as regras de sua organização fonológica (relativa à maneira como os sons funcionam na língua), morfológica (relativa à estrutura das palavras), sintática (relativa à estrutura da sentença), semântica (relativa ao significado), lexical (relativa ao léxico ou vocabulário) e pragmática (relativa ao sentido dos textos nos contextos em que ocorrem) (MARINHO; VAL, 2006, p. 17).

Ao fazer uso da língua, os usuários acionam os conhecimentos linguísticos já internalizados e, constantemente, buscam ampliar e aperfeiçoar suas competências. Com relação à escrita, as habilidades metalinguísticas são consideradas preditoras de um bom desempenho na aquisição dessa modalidade linguística.

A aprendizagem do código escrito pressupõe uma reflexão deliberada da fala, a qual é utilizada de forma natural e eficiente em situações comunicativas e se aperfeiçoa em diferentes contextos e grupos, sob influência de uma heterogênea

¹⁷ Reiteramos que, tanto na bibliografia estrangeira quanto na nacional, pesquisadores e estudiosos da área propõem diferentes nomenclaturas para designar as dimensões da consciência metalinguística, que compreendem a consciência fonológica, morfológica, sintática, lexical e pragmática.

gama de condicionantes intrínsecos (características biológicas, fatores genéticos, motores, cognitivos) e extrínsecos (culturais, regionais e ambientais).

A fala deve tornar-se objeto de atenção consciente, no intuito de que se desenvolva a consciência metalinguística, envolvendo variadas habilidades, como ser capaz de perceber semelhanças sonoras entre palavras, segmentar e manipular a fala em suas diversas unidades (palavras, sílabas, fonemas) etc. para que, gradativamente, ocorra a aprendizagem do código escrito e o aperfeiçoamento de características inerentes a essa modalidade da língua (MARINHO; VAL, 2006).

Nesse viés, abordamos sobre a consciência fonológica, parte integrante da consciência metalinguística, muito importante no processo de aprendizagem da escrita, uma vez que ela antecede a compreensão do princípio alfabético da escrita e beneficia essa apropriação.

Cunha e Capellini (2011) descrevem que

A consciência fonológica é uma parte integrante da consciência metalinguística e está relacionada à habilidade de refletir e manipular os segmentos da fala, abrangendo, além da capacidade de reflexão (consultar e comparar), a capacidade de operar com rimas, aliteração, sílabas e fonemas (contar, segmentar, unir, adicionar, suprimir, substituir e transpor) (CUNHA; CAPELLINI, 2011, p. 87).

Pelo fato de a criança ingressar na escola com uma linguagem oral já sistematizada, é preciso que o aprendiz reflita e estabeleça relações entre os sons da fala e sua representação na forma gráfica, por isso, pode-se dizer que a aquisição da escrita está intimamente ligada à Consciência Fonológica. Por meio dos processos de alfabetização e de letramento, os aprendizes buscam sistematizar a língua graficamente, para que se apropriem dos processos linguísticos predominantes na escrita.

Conforme Hullen, Ferreira e Busse (2013, p. 3), “[...] considerando que o aluno utiliza a sua fala como parâmetro para a atividade de escrita, é comum a presença dos processos fonológicos em suas produções”. Dessa maneira, a aprendizagem da escrita é subsidiada pelos conhecimentos fonético-fonológicos da língua.

Nessa mesma perspectiva, Niedermayer (2019, p. 48) afirma ser necessário trabalhar a codificação e a decodificação da língua de forma sistemática, para que, com práticas intencionais e sequenciadas, o aprendiz seja capaz de “compreender as relações grafofônicas constituintes da Língua Portuguesa” e este processo é

denominado *consciência fonológica*. Todavia, não se trata de uma ação repetitiva, mecânica e artificial, mas sim através de uma reflexão fonológica engendrada em práticas significativas. Assim, Bortoni-Ricardo (2006) salienta que

Agregando à nossa premissa a ideia de que as chaves para o processo de alfabetização são a decodificação de palavras e a compreensão do código alfabético e, considerando ainda mais, que para cumprir esses requisitos iniciais é necessário que o leitor novíço se familiarize com o processamento fonológico das palavras, seguisse, como um corolário, que a aquisição da consciência fonológica tem de estar no fulcro da reflexão sobre os métodos de alfabetização adotados no país e sobre as teorias que lhes dão sustentação (BORTONI-RICARDO, 2006, p. 207).

Niedermayer (2019) ainda frisa que cabe ao professor-alfabetizador ter a compreensão de que o termo *consciência fonológica* não é suficiente para abranger todo o processo de aquisição da escrita, pois, conforme Soares (2017, p. 170) “ele se constitui também da consciência da palavra (consciência lexical), pela compreensão das rimas e aliterações e pela consciência de sílabas (consciência silábica)”, além das demais habilidades metalinguísticas já mencionadas. Soares (2017) retrata ainda que é na consciência fonêmica que se encontram os maiores problemas da alfabetização e isso ocorre porque “os fonemas se encontram imersos e sobrepostos às sílabas, ou seja, eles não estão isolados, são representações mais abstratas e que necessitam ser aprendidas dentro da arbitrariedade do código linguístico” (SOARES, 2017, p. 170).

Niedermayer (2019) comenta que isso caracteriza a “cadeia hierárquica” existente no processo de alfabetização, pois primeiramente a criança adquire a consciência de rimas e aliterações para então alcançar a consciência de sílabas e, por fim, a consciência fonêmica. Assim sendo, uma vez que o docente compreende a hierarquia deste percurso, organizará práticas pedagógicas eficazes para estimular o aprendiz em cada etapa, mediando-o para que consiga superar as dificuldades e, desse modo, efetivar o aprendizado da língua escrita. Enfatiza-se, portanto, as contribuições da Fonética e da Fonologia.

Diante do exposto, é notório que os estudos apontam a intrínseca relação entre consciência fonológica e o processo de alfabetização e a importância de esta ser desenvolvida para que aconteça de forma consistente às demais aprendizagens subjacentes à língua falada e à escrita.

Conforme Navas (2008, p. 157), “o desenvolvimento das habilidades metalinguísticas prediz o sucesso da aquisição de leitura/escrita e a instrução formal em um sistema de escrita alfabética desenvolve ainda mais a consciência fonológica (no nível fonêmico)”. Por esse ângulo, Zorzi (2003) reforça essa ideia dizendo que, ao aprender sobre a escrita, a criança desenvolve seus conhecimentos sobre fonemas e, quanto mais desenvolve conhecimentos fonêmicos, do mesmo modo aprende sobre a escrita.

Piccoli e Camini (2012) salientam que se pode denominar a consciência fonológica como um conjunto de habilidades que propiciam à criança a compreensão e manipulação das unidades sonoras da língua, permitindo-lhes segmentar as unidades maiores em menores e estas habilidades são fundamentais para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Zorzi (2008, p. 2) comenta que apesar de, na escrita alfabética, haver uma relação entre fonema (som) e grafema (letra), esta “correspondência não significa a existência de uma escrita fonética, isto é, uma escrita que transcreve a oralidade”, posto que a tendência que as crianças têm de escrever da mesma forma que pronunciam as palavras acarreta desvios ortográficos, com maior incidência na fase da alfabetização, já que estão adquirindo os conhecimentos linguísticos e desenvolvendo a consciência fonológica da língua.

Quanto à relação grafema-som-fonema, Callou e Leite (1995, p. 46) lembram que não se pode esquecer de que: “a) quando falamos não realizamos fonemas (entidade abstrata), realizamos fones (elemento concreto) e b) quando escrevemos devemos representar esses sons através de grafemas ou letras”. Assim, som e letra possuem diferenças e essa representação não demanda apenas certa intuição do aprendiz, mas sim, por exemplo, conhecimentos ortográficos e etimológicos. Dessa maneira, se não houver a compreensão da diferença entre o fonético e fonológico, a aprendizagem será prejudicada, devido ao fato de que

Cada som tem sua natureza, sua especificidade, e pode ser caracterizado por meio do entrelace da Fonética com a Fonologia. Desse modo, se há produção da cadeia fônica e distinção de elementos fonêmicos, instaura-se a perspectiva fonético-fonológica, ao se abordar a realidade concreta da língua, na medida em que, enquanto falamos, produzimos sons da linguagem humana e, ao mesmo tempo, apresentamos sons distintos, responsáveis pela diferença de significado no contexto comunicativo (MADUREIRA; SILVA, 2017, p. 84-85).

Então, como sinalizam os propósitos da Fonética e da Fonologia, faz-se necessário instigar os alunos a perceberem e refletirem sobre os sons, de modo que haja uma adequada associação entre som e letra. Além do mais, à medida que a criança vai se apropriando das habilidades metalinguísticas e das convenções ortográficas, consegue superar estas dificuldades. Para tanto, é muito importante que os professores compreendam os processos fonético-fonológicos que caracterizam os desvios na produção gráfica de seus alunos, para que sejam capazes de escolher estratégias assertivas, visando a um constante avanço na apropriação do código escrito.

Os PCNs (BRASIL, 1997) de LP para o Ensino Fundamental reiteram a importância da reflexão sobre a língua e afirmam que as atividades que envolvem fonética, morfologia ou sintaxe devem ser realizadas visando à reflexão linguística. Ainda, o documento explicita a interligação das modalidades oral e escrita da língua.

Segundo os PCNs (BRASIL, 1997),

Apesar de apresentadas como dois sub-blocos, é necessário que se compreenda que leitura e escrita são práticas complementares, fortemente relacionadas, que se modificam mutuamente no processo de letramento — a escrita transforma a fala (a constituição da “fala letrada”) e a fala influencia a escrita (o aparecimento de “traços da oralidade” nos textos escritos) (BRASIL, 1997, p. 40).

Nota-se que a visão oficial reconhece a inter-relação entre fala e escrita e a presença de marcas da oralidade em registros escritos. Portanto, essa afirmação vem ao encontro de muitas pesquisas que evidenciam as confluências entre fala e escrita, bem como dos anseios docentes ao identificarem tais ocorrências e da necessidade de uma mediação para sua superação e apropriação das convenções ortográficas.

Quanto à ação didático-metodológica para apropriação da escrita, os PCNs dizem que

Algumas situações didáticas favorecem especialmente a análise e a reflexão sobre o sistema alfabético de escrita e a correspondência fonográfica. São atividades que exigem uma atenção à análise — tanto quantitativa como qualitativa — da correspondência entre segmentos falados e escritos (BRASIL, 1997, p. 54).

Fica, assim, expressa a necessidade do desenvolvimento da consciência fonográfica e, acrescentamos, da reflexão linguística, especialmente para crianças

que se encontram em fase de alfabetização. Rememoramos que tal ação deve ocorrer por meio da análise da língua em uso, em diferentes situações de produção e interpretação. Dessa forma, o aprendiz adquirirá e aprimorará o controle sobre a própria produção linguística (oral ou escrita).

A partir do que foi discutido no decorrer desta seção, reforçamos a importância da Fonética e da Fonologia como alicerce para a reflexão da língua falada e para a compreensão acerca da conexão entre fala e escrita, o que, em alguns casos, favorece a aquisição do código escrito, mas em outros, resulta em transgressões ortográficas. No entanto, para a apropriação da ortografia, deve-se desenvolver nos estudantes a consciência linguística e a habilidade de reflexão fonético-fonológica da língua, para que descubram como ocorre o funcionamento do sistema grafo-fonêmico da língua e quais são suas convenções ortográficas, de modo que haja uma adequada correspondência entre letra e som, considerando as convenções gramaticais e, mais importante, que de fato ocorra uma reflexão a respeito da língua, particularmente, da modalidade escrita, para um eficaz uso comunicativo.

Em suma, enquanto docentes, é preciso cumprir o papel de investigadores da linguagem, de modo que os aprendizes saibam identificar sons e realizar a discriminação e reflexão sonora, além de compreender como estes se combinam e funcionam na língua conferindo sentido ao que é falado, bem como os mecanismos e contextos favoráveis para determinadas realizações linguísticas. Dessa maneira, ao aliar esses conhecimentos ao aprimoramento das convenções ortográficas, conduzirão a escrita com exatidão.

Na sequência, discorreremos sobre a relação entre a fala, a escrita e o conhecimento ortográfico, considerando, especialmente, os róticos na LP.

2. REPRESENTAÇÕES GRÁFICAS DA FALA E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO ORTOGRÁFICO: UM OLHAR PARA OS RÓTICOS

Nesta seção, discutimos, inicialmente, sobre a escrita como representação gráfica da fala e as implicações ocasionadas pela ideia de que se trata de uma transcrição, ferindo, dessa forma, as normas gramaticais da LP. Ainda, comentamos sobre a construção do conhecimento ortográfico e como se dá a sistematização das complicadas relações entre sons e letras, dada as relações de monogamia, poligamia e de arbitrariedades apontadas por Lemle (2009). Tratamos, também, de questões fonéticas e fonológicas concernentes aos róticos no Português Brasileiro (PB), focalizando a realização do “R” forte e do “r” fraco, considerando a posição da consoante *r* na palavra e as características linguísticas do Oeste paranaense, dado o local de aplicação da presente pesquisa.

2.1 DAS REPRESENTAÇÕES GRÁFICAS DA FALA À CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO ORTOGRÁFICO

O desenvolvimento da linguagem das crianças caracteriza-se por transformações quantitativas e qualitativas, pois, gradativamente, por meio do processo de crescimento, desenvolvimento e de maturação, aliado às relações sociais, ampliam e aprimoram suas percepções acerca da língua, do seu léxico e de sua organização. A exemplo, lembramos o fato de que a criança, desde muito pequena, compreende os enunciados demonstrando muito conhecimento sobre a língua de sua comunidade e, ao interagir, utiliza-se da linguagem gestual e oral e, por meio desta, elucida a compreensão de várias palavras e as organiza compondo uma frase, além disso, já estabelece relações de concordância.

Em vista disso, Corrêa e Augusto (2017) comentam que é por meio da organização e combinação de palavras e de enunciados que produzem sentido que se evidencia a aquisição da sintaxe, de modo que as organizações passam a ser cada vez mais variadas e complexas. Segundo as autoras,

Cada língua possui um léxico e durante os primeiros anos de vida a criança extrai dos dados da fala “pistas” que lhe permitam “recortar” o fluxo da fala a ela dirigida e à sua volta, em unidades que possibilitem a identificação de unidades lexicais. Os elementos do léxico das diferentes línguas se distinguem não só no que diz respeito às suas propriedades fonológicas (sua forma fônica) e às suas propriedades

semânticas (que podem decorrer de diferentes recortes de ordem conceptual). Variam também em suas propriedades sintáticas, que dizem respeito ao modo como estes se combinam de forma estruturada em enunciados (CORRÊA; AUGUSTO, 2017, p. 121-122).

Em síntese, a aquisição de uma língua decorre da constituição do seu léxico e da identificação das propriedades dos seus elementos (fonemas que geram um morfema ou uma palavra), bem como dos componentes que são combinados para originar enunciados que expressam ideias, intenções etc., ou seja, possuem sentido.

Convém mencionar que, ao considerar e avaliar a evolução das capacidades verbais da criança, nota-se a percepção precedente à produção, uma vez que, primeiramente, a criança observa e recorre aos conhecimentos implícitos que possui sobre a estrutura e o funcionamento do nível fonológico, para então realizar produções linguísticas, as quais, em suas formas iniciais, tendem a ser distintas da adulta. Miranda e Veloso (2017, p. 441) acrescentam que “O patrimônio fonológico da criança pode ser observado ainda em revelações das suas habilidades epilinguísticas¹⁸”, posto que estas emanam dos conhecimentos implícitos já estabelecidos e do controle cognitivo que se tem sobre o nível fonético-fonológico da língua.

Adquirir o léxico da língua materna requer da criança o “domínio de um intrincado sistema de especificidades fonológicas” e essa complexidade se intensifica em virtude da existência “de padrões combinatórios entre os sons e as unidades suprasegmentais, tais como a sílaba e a palavra” (MATZENAUER; COSTA, 2017, p. 51). Tais combinações não são aleatórias, pelo contrário, seguem uma convenção estabelecida, para que haja adequada associação entre forma e significado, tanto na modalidade oral quanto na escrita.

Assim, é preciso considerar que a fala se manifesta na escrita, isso porque a criança tem contato com a língua falada desde o seu nascimento e durante a escolarização, utilizando-se dos conhecimentos linguísticos que possui como recurso

¹⁸ Conforme Gombert (2013), os comportamentos epilinguísticos referem-se aos conhecimentos implícitos, os quais têm relação com conhecimento tácito da língua, adquiridos durante o desenvolvimento linguístico através de experiências informais e espontâneas. Por outro lado, os comportamentos metalinguísticos derivam de uma aprendizagem explícita e por meio de situações formais de aprendizagem. Ainda, demandam uma reflexão consciente e deliberada sobre a linguagem, havendo, portanto, uma manipulação durante o processamento. O autor acrescenta que no nível epilinguístico, o controle sobre o processamento linguístico é exercido de forma automática, inconsciente, ao passo que nos procedimentos metalinguísticos o processamento e a reflexão da língua ocorrem de forma consciente. Sella *et al.* (2022) reiteram que o ensino na língua deve ocorrer por meio da integração de atividades epilinguísticas e metalinguísticas. Ainda, mencionam a relação dos elementos linguísticos com a criatividade, tendo em vista que o usuário tem à sua disposição uma gama de possibilidades de construção quanto ao uso da língua.

para a aprendizagem da escrita. No entanto, a orientação na fala faz com que os alunos acreditem, equivocadamente, que a escrita é uma atividade de transcrição da fala.

No ideário de Zorzi (1998, p. 36), “o sistema alfabético que caracteriza a escrita implica correspondências entre sons e letras, ou melhor, os sons da fala são representados por letras e, inversamente, as letras se transformam em sons”. Portanto, é notória a relação existente entre sons e letras, assim, em alguns casos, é possível encontrar palavras em que sua grafia é idêntica ao modo como são faladas, não havendo discrepâncias entre a forma de falar e a forma de escrever, no entanto, há palavras cuja pronúncia é diferente de sua escrita. Sendo assim, não se trata de uma escrita fonética, pois “o padrão acústico-articulatório não coincide com o padrão visual ortográfico, ou seja, nem sempre se escreve da maneira como se fala” (PEREIRA, 2004, p. 270).

Para Busse (2013), é importante ter como ponto de partida o contínuo entre a oralidade e a escrita, de modo que a criança consiga perceber que ambas as modalidades têm uma essência comunicativa, contudo possuem especificidades. A autora relembra que a fragmentação entre “essas duas dimensões acaba colocando os alunos em conflito, pois a escrita passa a figurar como um suporte específico da escola, dominado puramente por regras, e vazio de estratégias interativas” (BUSSE, 2013, p. 28).

Portanto, fica evidente que não se deve dissociar oralidade, leitura e escrita, mas sim interligá-las, compreendendo suas confluências e limites, possibilidades e inadequações. Compete, ainda, conscientizar os alunos de que, além das características específicas da fala e da escrita, deve-se atribuir especial atenção ao contexto comunicativo, pois este pode demandar ora estilos mais formais e monitorados, ora informais e espontâneos, os quais evidenciam, também, uma atividade lógica, posto que há possibilidades/flexibilidades dentro da língua e construções inaceitáveis.

A oralidade possui elementos que subsidiam a escrita e, por essa razão, as crianças criam hipóteses e experimentam essa relação de representação simbólica da fala. Como consequência, reproduzem as marcas linguísticas da comunidade em que estão inseridos. Busse (2013, p. 196) reitera que “na atividade de escrita o aluno toma a fala como ponto de partida, registrando as variantes da sua comunidade de fala ou transcrevendo-a a partir do seu contínuo”. Por isso, o docente deve conhecer a

comunidade e a identidade linguística de seus alunos, dessa forma, terá subsídios para propor práticas metodológicas para um efetivo trabalho de desenvolvimento e aprimoramento da escrita, ajustando-a à norma-padrão da LP.

Nessa lógica, Mezzomo, Mota e Dias (2010) reiteram a relevância da observação constante do aluno e de suas dificuldades, pois, uma vez que inicialmente as operações de processamento da escrita baseiam-se na estrutura fonológica da língua, alterações fonológicas da fala terão forte influência sobre a escrita, acarretando trocas de fonemas, resultantes da dificuldade de conversão grafema-fonema.

Embora haja variadas possibilidades de representações orais, conforme Faraco (2012), é preciso considerar que há uma neutralidade do sistema gráfico em relação à pronúncia. Isso ocorre porque, apesar da relação biunívoca entre fonema e grafema, há diferentes maneiras de se pronunciar uma palavra (de acordo com a variante linguística), porém, há uma única forma de grafá-la, seguindo a norma-padrão. Um exemplo é a palavra *dente*, alguns dizem [‘dẽ.ti], outros [‘dẽ.tʃi] etc.

Tasca (2002, p. 31) afirma que há um consenso por parte dos estudiosos da área de que três componentes envolvem o aprendizado da escrita: “um sistema de unidades fonológicas, um sistema de unidades gráficas e um sujeito que estabelece relações entre os dois sistemas”. Essa tríade influencia tanto no registro escrito, seguindo as convenções ortográficas, quanto na ocorrência de desvios.

Sabe-se que um dos componentes da escrita é a ortografia, que pode ser definida como uma negociação social, um acordo, que assume um caráter prescritivo e normatizador, capaz de fixar na escrita a forma de falar dos usuários de uma mesma língua, na perspectiva de que, ao escrever de forma unificada, a comunicação se torna mais fácil (MORAIS, 2007).

No entanto, a relação entre a variação dialetal e a uniformização gráfica assegurada pelas normas gramaticais configura um impasse para o aprendiz que precisa fazer uso correto das letras. Como pontua Mateus (2011), a utilização adequada depende de vários fatores,

[...] como a posição da letra na palavra (em Português atual, por exemplo, a letra <ç> nunca inicia uma palavra), as relações morfológicas entre palavras (a forma verbal *traz*, do verbo *trazer*, termina em <z>, mas o advérbio *trás*, homônimo dessa forma verbal, termina em <s>) ou aspectos lexicais ligados ao percurso histórico das palavras (passo com dois <ss> e paço com <ç> têm a mesma forma

fonética, mas têm diferentes significados e são escritas de modo diverso, conforme as formas latinas que estiveram na sua origem) (MATEUS, 2011, p. 21).

Realizar o adequado uso da grafia não é uma tarefa simples, especialmente para aqueles que se encontram em fase inicial de aquisição da escrita. É preciso considerar alguns fatores e refletir sobre o contexto de uso e não apenas decorar a grafia das palavras. A língua coloca à disposição dos usuários um amplo repertório e múltiplas possibilidades combinatórias, as quais permitem, por exemplo, exprimir uma mesma ideia, fazer uso de diferentes sons e compor várias palavras. Isso nos dá uma ideia da amplitude do acervo linguístico de uma dada língua.

Cagliari (2005) destaca que o sistema linguístico escrito da LP mescla fonologia e ortografia, tendo em vista a relação entre sons e letras. Nesse sentido, o autor aponta que

O princípio acrofônico é o começo, a chave que começa a abrir a porta da decifração. Mas, somente isso não é suficiente para decifrar a nossa escrita. Disso tudo resulta a ideia de que a escrita permite a leitura e com o nome das letras podemos começar a descobrir os sons que a escrita representa, até chegarmos à identificação final da palavra. Esta discussão é imprescindível na alfabetização (CAGLIARI, 2005, p. 78).

Parte-se do princípio acrofônico¹⁹, mas gradualmente, apresentam-se as arbitrariedades da língua, para que o aluno compreenda as reais possibilidades e aquilo que seria classificado como um desvio, com base nas regras ortográficas, pois, conforme postula Lemle (2009, p. 11), a relação grafofônica é “um pouco mais complicada do que essa perfeição de casamento monogâmico entre uma letra e um som. Há poligamia, há poliandria, há rivalidades, há abandonos”. Ou seja, nem sempre há a correspondência de uma letra para um som e vice-versa, o que se denomina *relação biunívoca*.

¹⁹ Cagliari (2009a) aponta que o alfabeto foi inventado através do princípio acrofônico, ou seja, os nomes das letras possuem o som mais representativo delas. Por exemplo, para nomear as vogais orais, basta a leitura delas, já as consoantes são designadas por monossílabos iniciados pelo seu som característico, seguidas de uma vogal – na maioria dos casos a vogal E –, de modo que seus nomes são *cê, tê, dê* etc. Portanto, o princípio acrofônico refere-se ao fato de os nomes das letras darem a pista de seus sons. Salientamos que embora consideramos o princípio acrofônico e o nome das letras, há vários casos que fogem à regra apresentada, citamos como exemplo as consoantes *m* e *n* que iniciam pela vogal *e* seguida do seu som característico + a vogal *e* (*ême, êne*, respectivamente). A letra *h* não possui som, logo, seu nome não representa seu som característico.

Considerando as arbitrariedades do sistema ortográfico, o aprendiz necessita compreender que um fonema pode ser representado por mais de um grafema²⁰ e que um grafema pode representar mais de um fonema²¹. Diante disso, Mateus (2011, p. 22, grifos nossos) afirma que há “línguas mais ‘transparentes’, enquanto outras são consideradas mais ‘opacas’”, em outras palavras, há mais incidência de relações arbitrárias na determinação da relação entre o som e sua grafia.

Rememoramos que Lemle (1999) faz uso do termo *arbitrariedades*, já Morais (2009) define que as dificuldades ortográficas se relacionam às *regularidades* e às *irregularidades* do sistema ortográfico. Quanto às correspondências fonográficas regulares, Morais (2009) estabelece a existência das *diretas, morfológico-gramaticais e contextuais*.

As *regularidades diretas* referem-se aos chamados “pares mínimos” ([p]-[b]; [t]-[d]; [f]-[v]; [k]-[g]; [s]-[z]; [ʃ]-[ʒ]), pois a realização desses sons no aparelho fonador é muito semelhante, com exceção do traço sonoridade, em que nas consoantes sonoras as cordas vocais vibram e nas consoantes surdas não (MORAIS, 2009). Lemle (1999) acrescenta que, principalmente no período de alfabetização, o aprendiz tem dificuldades de discriminação auditiva, dada a semelhança dos fonemas, por isso tais trocas são recorrentes, motivadas também pela crença de um “casamento monogâmico”, ou seja, de que há uma relação de um som para uma letra e uma letra para um som.

Os casos de *regularidades morfológico-gramaticais* referem-se à natureza gramatical da palavra, por exemplo, o uso de *ss* em *partisse* e *amasse* por se tratarem de flexões verbais no pretérito imperfeito do subjuntivo. Ou seja, o conhecimento de determinada normatização permite prever a grafia de certas palavras.

As dificuldades relacionadas às *regularidades contextuais* englobam as palavras cuja grafia é definida pelo seu contexto interno. A localização do som dentro da palavra define a letra ou o dígrafo a ser utilizado. Para esses casos, Lemle (1999) afirma tratar-se de uma poligamia com restrições de posição. Por exemplo, em início de palavras (rato), início de sílabas precedidas de consoante (trabalho) e em final de sílabas (amar), utiliza-se apenas a consoante *r* para representar um som forte, já em

²⁰ Um caso notável é o do fonema /s/ que possui inúmeras representações gráficas. Exemplos: *seta, cebola, espesso, excesso, açúcar, auxílio, asceta*.

²¹ O caso da consoante *c*, tendo em vista que diante das vogais *a, o* e *u*, representa o fonema /k/. Exemplo, *casa, correr* e *cupido*. No entanto, quando anteceder as vogais *e* e *i*, passa a representar o fonema /s/, como em *cenoura* e *cigarra*.

contextos intervocálicos (errou), emprega-se o dígrafo *rr*. Porém, para representar um som brando entre vogais, faz-se uso apenas de *r* (arara).

Por outro lado, as dificuldades relacionadas às irregularidades (ou, arbitrariedades) referem-se aos casos cujas grafias são explicadas pela etimologia da palavra ou pelo seu uso na língua. Nessas situações, não há normas capazes de auxiliar o aprendiz quanto à grafia correta, é preciso memorizá-las ou recorrer a dicionários para solucionar as dúvidas. Por isso, é interessante que o professor inicie o trabalho com as palavras que os alunos possuem mais contato, para então contemplar as menos usuais.

Segundo Lemle (1999, p. 31), as dificuldades ligadas às arbitrariedades perduram durante toda a vida porque “[...] ninguém escapa de um momento de insegurança sobre a ortografia correta de uma palavra rara”. Além do mais, em virtude do apoio na oralidade, é comum que haja dúvidas quanto à grafia correta. Por isso, Ferreira e Busse (2019) afirmam que durante o processo de aquisição da escrita,

[...] o aluno necessita refletir sobre os aspectos que caracterizam os sistemas fonológico e ortográfico da língua. A sistematização da escrita inicia-se ainda nos primeiros anos da alfabetização, em que as relações fonema/grafema e a relação entre fenômenos da fala e sua representação gráfica deverão ser apresentadas ao aluno sob uma ótica reflexiva, a partir de conhecimentos ortográficos (FERREIRA; BUSSE, 2019, p. 235).

Nesse sentido, é notório que um dos caminhos para a apropriação da variante culta é a reflexão acerca da língua, principalmente nas e pelas práticas sociais, considerando os diferentes dispositivos indexados em sua produção, bem como recepção, além dos diferentes planos contextuais. Corroborando com essa ideia, Mollica (2018) comenta que para essa apropriação, sobretudo na língua escrita, deve-se

[...] partir da naturalidade do sistema, com base em princípios imanentes que governam os usos linguísticos variáveis, estruturados, sistemáticos e internalizados naturalmente pelo falante em tenra idade durante o processo de aquisição da língua materna. Os indivíduos ingressam na escola com o domínio pleno da modalidade coloquial falada de sua língua mãe, de modo que o percurso de apropriação da língua padrão na fala e na escrita tem que levar em conta leis que estruturam o sistema e princípios de usos linguísticos (MOLLICA, 2018, p. 7).

Morais (2007) acrescenta que, por maior que seja a variedade linguística utilizada pelos falantes e toda riqueza cultural da língua representada por meios destas variações, a ortografia funciona como um “filtro”, capaz de neutralizar na escrita os diferentes modos de falar dos usuários de uma mesma língua e essa unificação facilita a comunicação entre os usuários, posto que garante que qualquer leitor reconheça uma dada palavra escrita, tendo, portanto, valor significativo.

Conforme salienta Mollica (2018, p. 52), para que seja possível facilitar o acesso aos saberes letrados, é preciso que esse percurso ocorra por meio “de uma via natural por parte do usuário da língua”, de modo que seja despertada no aprendiz a consciência dos conhecimentos já existentes, os quais devem ser devidamente selecionados, no intuito de fazer com que “o processo de aprendizagem se torne mais rápido e prazeroso”. A autora ainda reforça que “Dessa forma, amplia-se a gama de possibilidades linguísticas do aprendiz, incluindo-se a língua padrão a que todos os falantes têm direito de chegar a dominar ainda que não a venham a usar” (MOLLICA, 2018, p. 52) e, o mais importante, que esse acesso à norma-padrão de escrita ocorra sem negar a identidade dos alunos e causar opressão ou constrangimentos.

O ensino da ortografia é um processo contínuo que deve, conscientemente, situar o aluno em diferentes contextos de escrita. Assim, diante dos desvios ortográficos que emergirem, o docente deve propor atividades que desencadeiem uma reflexão sobre o sistema ortográfico. Moraes (2011) comenta que

[...] é necessário o professor saber distinguir os diferentes tipos de relação letra-som regulares de nossa norma e identificar os casos irregulares. Isso permite ver que os mecanismos de aprendizagem exigidos por aqueles diversos tipos de dificuldades ortográficas são variados e que, portanto, muitas questões deverão ser aprendidas através da compreensão e da capacidade de o aluno gerar (e não decorar) regras, que ele poderá aplicar na escrita de novas palavras (MORAIS, 2011, p. 80).

A capacidade de fazer a adequada relação entre letra e som é aprimorada por meio de atividades de leitura e escrita, de modo que, progressivamente, o aprendiz apropria-se dos conhecimentos fundamentais relativos à escrita alfabética e, conseqüentemente, as dificuldades ortográficas são superadas. Conforme avança em sua escolarização, quando colocado em contato com variadas situações linguísticas, o aprendiz passa a detectar situações de conflitos que geram dúvidas, então ele reflete sobre as possibilidades que atendem o que é preconizado pela ortografia.

No decorrer desse processo, é preciso observar e analisar os desvios ortográficos encontrados na escrita dos alunos e utilizá-los como ferramenta de ensino e reflexão sobre a língua. Ainda, para uma adequada conduta pedagógica, o professor precisa ter o “entendimento de que as partes do sistema da convenção ortográfica que têm relação arbitrária com os sons da fala variam de dialeto a dialeto” (LEMLE, 2009, p. 23), reiterando, assim, a necessidade de um olhar atento e sensível à realidade dos alunos, posto que, em seus registros gráficos, haverá marcas linguísticas da comunidade a que pertencem.

Por fim, Cagliari (2001, p. 79) frisa que “Mais interessante é ensinar a ler e a escrever, explicando o que é a escrita, contando a sua história, mostrando tipos possíveis de escrita que usamos, explicando o que é a ortografia e como funciona”. Desse modo, devem-se propor atividades de letramento que de fato façam sentido ao aprendiz, para que supere a ideia de escrita como mera transcrição da fala e de fato conheça as normas que regem a LP, tornando-se capaz de fazer uso eficaz da língua em variadas situações, sejam mais formais ou informais, com estilos mais ou menos monitorados, tanto na modalidade oral quanto escrita, com a ciência de que a aprendizagem da escrita é um processo ininterrupto, haja vista que, constantemente, o léxico é ampliado, novas estruturas sintáticas são possíveis e diferentes sentidos são atribuídos às palavras, tudo isso graças à vivacidade e à dinamicidade da língua.

Na sequência, abordamos sobre os róticos e suas diferentes realizações no português brasileiro.

2.2 OS RÓTICOS NA LÍNGUA PORTUGUESA

Desde o Latim Vulgar, a LP passou por vários processos de transformação, até se constituir da forma como hoje a conhecemos. Os processos transformacionais de uma língua são chamados de *metaplasmos* e designam não somente as modificações sofridas da passagem do Latim para a LP, mas também todos os fenômenos que permanecem atuando e transformando a língua.

Dentre as transformações, algumas ocorrem apenas no discurso oral, porém, outras já foram registradas nos dicionários. A exemplo, citamos o fato de que “as consoantes homogêneas se reduziram a consoantes simples na passagem do Latim para o Português” (LIMA; ANDRADE; OLIVEIRA, 2012, p. 154). Os autores apresentam um quadro sobre essas transformações.

Quadro 3 – Quadro das consoantes homogêneas.

| Consoantes homogêneas | Simplificação | Latim | Português |
|-----------------------|---------------|----------------|-----------|
| Cc | c | <i>bucca</i> | boca |
| Ff | f | <i>effectu</i> | efeito |
| Ll | l | <i>illa</i> | ela |
| Mm | m | <i>flamma</i> | chama |
| Nn | n | <i>pannu</i> | pano |
| Pp | p | <i>stuppa</i> | estopa |
| Tt | t | <i>gutta</i> | gota |

Fonte: Lima, Andrade e Oliveira (2012, p. 154)

Conforme o quadro, nota-se que no Latim era comum a presença de consoantes homogêneas ou geminadas em posição medial das palavras. Said Ali (1964, p. 43) rememora que no português arcaico havia também a duplicação da consoante *r* no início de palavras, como em *rreyno* (reino) e *rrico* (rico). Mas, com as modificações da LP, permaneceram apenas as que possuem valor distintivo em posição intervocálica, sendo *s* e *ss* (asa e assa) e *r* e *rr* (aranha e arranha). Quanto à consoante *c*, Cavaliere (2000, p. 224) explica que não houve sua simplificação nos casos de *cç*, em que a primeira letra tem o som forte e a segunda um som brando, como em *sucção*, pois a supressão interferiria na pronúncia. Nas ocorrências em que o dígrafo *cc* representa apenas um som, houve a redução consonantal (*distinção – distinção*). Portanto, registros escritos do passado configuram importantes ferramentas de estudo, posto que auxiliam na compreensão de aspectos relacionados à fonologia de uma língua.

Dentre os fonemas vocálicos e consonantais que compõem o PB, as líquidas não-laterais, também conhecidas como róticos, são consideradas interessantes objetos de estudo. Isso se deve pelo fato de que os sons do grafema *r* se comportam de diferentes formas conforme sua posição na sílaba ou na palavra e por possuírem uma gama de variações decorrentes dos múltiplos dialetos existentes.

Conforme Rigatti-Scherer (2013), essas variações interessam pesquisadores de diferentes áreas, não somente os linguistas, fonoaudiólogos, mas também os profissionais da área educacional, já que o dialeto reflete no emprego dos sons dos *erres* e, embora seja melhor perceptível na modalidade oral da língua, esta influência dialetal reflete também na escrita, especialmente no que tange aos registros ortográficos do “R” forte e do “r” fraco, resultando, por exemplo, no desvio gráfico *caro* para representar o automóvel.

A história e a cultura de um povo se manifestam na língua, pois há, nela, marcas da sua ocupação territorial. Por ser o Brasil um país composto por diferentes migrações, evidencia-se uma pluralidade cultural em todo o nosso território. Nesse sentido, é interessante rememorar que a presente pesquisa ocorreu em uma localidade do Oeste paranaense, cuja colonização teve a participação de jesuítas, espanhóis, indígenas e imigrantes do Sul do Brasil, em grande parte, descendentes de italianos e alemães (PRIORI *et al.*, 2012).

Os sulistas ocuparam expressivamente as terras do Oeste paranaense e alavancaram o progresso da referida região, pois, de acordo com Priori *et al.* (2012, p. 93), a venda das terras era “feita de preferência para gaúchos e catarinenses, em sua maioria com descendência alemã ou italiana”. As atividades de colonização, como a comercialização dos lotes, as madeireiras, a limpeza das terras (posseiros), além da posse ilegal de terras feita pelos grileiros, eram realizadas por esses povos. Desse modo, até os dias de hoje, é evidente a herança linguística e cultural oriunda dos descendentes de alemães e italianos, percebida pelo modo de falar, pelos costumes e tradições etc.

Dessa maneira, cabe abordarmos a geolinguística, a qual é um campo de estudo que tem ganhado notoriedade no Brasil, dadas as publicações de atlas linguísticos e de pesquisas realizadas em diferentes regiões, posto que “há uma grande variação entre o português falado no Norte e o português falado no Sul, por exemplo” (COMIOTTO; MARGOTTI, 2019, p. 2). Considerando a expressiva colonização de italianos oriundos de Vêneto, ao norte da Itália, Margotti (2004, p. 10) comenta acerca da variação do fonema /R/ nestes falares dialetais e ressalta que ocorre um “[...] abrandamento de [r] forte, seja na posição inicial de vocábulos, seja na posição intervocálica, ou mesmo no início de sílaba precedida por consoante”. Por isso, como resultado da interferência da língua veneta e de outros dialetos italianos para a LP, tem-se, predominantemente, a realização do “r” fraco em detrimento do “R” forte, tanto em contextos intervocálicos, quanto em início de sílaba.

Silva (2005, p. 142) afirma que “O ‘r’ fraco sempre se manifesta em português como o tepe [r]: caro, prata”, ou seja, ocorre em todos os dialetos do PB em posição intervocálica e como segundo elemento de grupo consonantal. Quanto ao “R” forte, Silva (2005) reitera que possui grande variabilidade e, de um modo geral, possui as seguintes manifestações fonéticas: como fricativas [X, ɣ, h, h], como vibrante [r̃] e,

ainda, há a realização como retroflexa alveolar vozeada [ʝ], pronúncia típica do dialeto caipira do *r* em final de sílaba. Botassini (2011) acrescenta que

O *r*-forte ocorre em início de palavra ou *onset* absoluto (por exemplo: rato), em início de sílaba precedida por consoante (por exemplo: Israel), em posição intervocálica (por exemplo: carro, situação em que é representada graficamente pela duplicação do “r”) e em posição pós-vocálica (por exemplo: carne, mar) (BOTASSINI, 2011, p. 1061-1062, grifos do autor).

Os róticos apresentam, portanto, uma multiplicidade de variações. No entanto, essas não se realizam em todos os contextos linguísticos nem em todos os dialetos. Há ambientes que favorecem o emprego de determinadas realizações, por exemplo, a estrutura silábica e a posição que a consoante *r* ocupa na sílaba.

Com relação à sílaba e à posição da consoante *r* na palavra, Silva (2005) destaca a presença do rótico em início de palavras (rato), em contexto intervocálico (arara), adjacente à outra consoante na mesma sílaba (prato) e em sílaba diferente (parto), antes de consoante vozeada (tarde), antes de consoante desvozeada (torto) e final de palavra (lar). A autora realça o fato de que em ambiente intervocálico, o emprego do “R” forte ou do “r” fraco denota uma distintividade fonológica, como em *era/erra*, *careta/carreta* etc. Esse contexto de contraste fonêmico interessa à presente pesquisa, pois, nos registros gráficos, a troca, por exemplo, do “R” forte pelo “r” fraco ou do dígrafo *rr* pela consoante *r*, respectivamente, forma os pares mínimos e denota que o usuário faz esse uso de forma inconsciente e indistintamente, não se atentando às mudanças de significados.

Na perspectiva acústico-articulatória, para a produção do som vibrante alveolar múltiplo, a língua (articulador ativo) toca várias vezes os alvéolos (articulador passivo), produzindo múltiplas vibrações, como em *carro*, *churrasco* ([ˈkaʝo], [ʝuˈʝasko]). Já para a produção do tepe (vibrante simples), o articulador ativo toca rapidamente o articulador passivo, ocorrendo desta forma uma ligeira obstrução da passagem do ar através boca, como em *cara*, *brava* ([ˈkara], [ˈbrava]) (SILVA, 2005, p. 34). Portanto, quanto ao ponto de articulação, ambas são vibrantes alveolares, diferindo-se quanto ao modo ou maneira de articulação (como e em qual grau ocorre a obstrução da passagem do ar), já que no tepe a vibração e a obstrução do ar são mais rápidas e simples do que na fricativa velar, glotal ou vibrante alveolar múltipla. Essa proximidade

articulatória pode levar os alunos à troca entre “r” fraco e “R” forte, pois, embora tenha diferença, é quase imperceptível.

Miranda (1996, p. 26) aborda que no PB a consoante *r* manifesta-se como ‘*r-forte*’ e ‘*r-fraco*’ (nos termos da autora) e reitera que as propriedades fonéticas variam de dialeto para dialeto e ocorrem também dentro de um mesmo grupo dialetal. Quanto à distribuição da consoante e sua relação com a posição na sílaba, a autora apresenta o seguinte esquema de representação.

Figura 4 - Distribuição da consoante *r* considerando o ataque silábico

| <u>“R” forte /R/</u> | <u>“r” fraco /r/</u> |
|----------------------------------|----------------------|
| /R/ ato | ----- |
| ca/R/o | ca/r/o |
| is/R/rael – en/R/olar – guel/R/a | ----- |
| ----- | p/r/ato |

Fonte: Adaptado de Miranda (1996, p. 26)

A partir do esquema acima e das contribuições de Silva (2005), e considerando a existência de dois tipos de *r* no PB, destacamos que o “r” fraco ocorre entre vogais (como em *caro*) e em encontros consonantais tautossilábicos²³ (como em *prato*, *pedra*). O “R” forte acontece em início de sílaba que pode coincidir com início de palavra (como em *rato*), na sequência de consoantes seguidas de vogais (*enrolar*, *israel*, *guelra*) e entre vogais (*carro*).

Ao refletirmos sobre as diferentes realizações da consoante *r* e a relação com a posição na sílaba, fica evidente que o “R” forte e o “r” fraco contrastam unicamente em ambiente intervocálico (*carro/carro*), nos demais casos temos apenas alofones, ou seja, diferentes realizações fonéticas de um mesmo fonema condicionadas por fatores contextuais, dialetais ou por opções estilísticas individuais, que não geram mudança de sentido, “como na pronúncia carioca e na gaúcha - ma[R] e ma[r], po[R]ta e po[r]ta, respectivamente” (MIRANDA, 1996, p. 26), que pode ser pronunciada de diferentes

²² O registro entre barras indica que é um arquifonema e representa as possíveis variações do *r*, por exemplo, como uvular, glotal, velar, vibrante múltipla etc.

²³ “Encontros consonantais tautossilábicos no português brasileiro consistem de uma sequência de (obstruinte-líquida) que ocorre em uma mesma sílaba”, compondo a estrutura CCV. “A obstruinte pode ser uma das consoantes [p, b, t, d, k, g, f, v] e a consoante líquida pode ser [l] ou [r]” (MIRANDA; SILVA, 2011, p. 15).

maneiras, sem alterar seu significado e continuará representando uma grande quantidade de água.

Com relação aos ambientes contrastivos, tanto na fala quanto na escrita, vimos que a variação compromete o significado, posto que *caro* (“r” fraco) refere-se a um alto valor e *carro* (“R” forte) representa um automóvel. Nesse sentido, Câmara Jr. (1995) afirma que

[...] o que distingue o «fonema», em face do «alofone», é a sua capacidade de distinguir as formas da língua. Assim, em português o /r/ forte (seja múltiplo, ou velar, ou uvular, ou fricativo) é um fonema oposto ao /r/ brando (um único golpe vibratório da ponta da língua junto aos dentes superiores), porque com ele se distingue *erra*, de *era*, ou *ferro*, de *fero*, ou *carro*, de *caro*, ou *corre*, de *core*, e assim por diante (CÂMARA JR., 1995, p. 27).

Diante dos demais casos de realizações fonético-fonológicas que compreendem as características dialetais e a posição do rótico na palavra, Callou e Leite (1995, p.73) afirmam que “se existem duas vibrantes em português que só se opõem em posição intervocálica é porque nos outros ambientes a oposição fica neutralizada”, ou seja, há variações, mas estas não caracterizam um contraste fonêmico.

A realização oral e o registro escrito do “r” fraco e do “R” forte (consoante *r* e dígrafo *rr*) caracteriza uma grande dificuldade para os usuários da língua e, dentre as líquidas do PB, é a sonorante de aquisição mais tardia, além do fato de que a consoante *r* figura estruturas silábicas complexas (MATZENAUER; COSTA, 2017).

As línguas possuem um determinado conjunto de sons que compõem seu sistema fonológico – sons que carregam valor distintivo. Apesar disso, além desses segmentos, o sistema fonológico também é composto de unidades prosódicas cujos elementos se organizam, tendo como menor partícula a sílaba. Os fonemas combinam entre si seguindo determinados princípios da gramática, para, então, compor unidades maiores, como morfemas, sílabas e palavras.

Miranda (2009) comenta que no PB, há diferentes estruturas silábicas, sendo a mínima composta por vogal e a maior por consoantes, por exemplo, a-mor (v) e trans-por-tar (CCVCC)²⁴. Dentre o inventário de estruturas silábicas, tem-se CV (ca-sa), VC (ár-vo-re), CVC (tor-to), CCV (cra-vo), CCVC (tron-co), CVCC (pers-pec-ti-va), VCC

²⁴ A letra V representa as vogais e C as consoantes.

(ins-pi-rar). Estudos sobre aquisição da linguagem demonstraram que o aprendizado das crianças sobre os padrões silábicos segue uma ordem, de modo que iniciam com as estruturas mais simples, para então adquirirem as mais complexas, por exemplo, V, CV, CVC, CCV etc.

Considerando o exposto acerca das estruturas silábicas e da complexidade da consoante *r*, além de suas múltiplas formas de realização em virtude das marcas dialetais, é comum encontrar tanto na oralidade quanto na escrita processos fonológicos envolvendo os róticos. Principalmente na alfabetização, as crianças tendem a cometer desvios ortográficos, pois, por não terem conhecimento das convenções gramaticais, notam a presença da consoante *r* na palavra, mas, ao escrever, não sabem ao certo sua posição e isso lhes causa confusão, resultando, por exemplo, nos processos de metátese, que, segundo Bagno (2007), é a reordenação dos sons em uma mesma sílaba, como em *parteleira*>*prateleira*, *perciso*>*preciso* e hipértese, para os casos em que a alteração do fonema ocorre em sílabas diferentes, como em *estrupe*> *estupro*, *tauba*> *tábua*²⁵. Uma discussão mais detalhada acerca dos processos fonológicos consta na seção 1.3 da presente pesquisa.

Com relação ao ambiente escolar, os aprendizes demonstram constantemente dúvidas quanto à forma ortográfica de determinadas palavras, porque em suas vivências sociais, deparam-se com as múltiplas realizações dos róticos. Em vista disso, buscar e propor alternativas didáticas para um trabalho em sala a fim de superar estes desvios ortográficos não é uma tarefa fácil, isso porque compete ao professor a atribuição de ensinar a norma-padrão, sem desconsiderar os aspectos históricos, culturais, geográficos e sociais dos educandos.

Encerramos, assim, a fundamentação teórica e, na seção seguinte, abordamos sobre a metodologia que conduziu a geração e análise dos dados desta pesquisa.

²⁵ Há autores que não distinguem *metátese* e *hipértese*. Utilizam o termo *metátese* para designar a permutação de fonemas ou sílabas dentro do mesmo vocábulo. Todavia, entendemos, que esses metaplasmos comportam denominações diferentes.

3. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Nesta seção, apresentamos o percurso metodológico responsável pela organização da nossa investigação. Discorremos sobre o método de abordagem da pesquisa, ressaltando o amparo na Linguística Aplicada. Informamos também que este estudo é de natureza qualitativa. Além disso, o método de investigação ocorreu pelo viés da pesquisa-ação, delineamento escolhido para atender aos propósitos da presente pesquisa, a qual tramitou no Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual do Oeste do Paraná e encontra-se aprovada sob CAAE nº 52533921.7.0000.0107²⁶ (ANEXO A).

Na sequência, definimos os sujeitos e o contexto que integram a pesquisa, indicando os critérios que motivaram a seleção da instituição de ensino e dos alunos. Na parte final, apresentamos os instrumentos e procedimentos utilizados para a geração de dados, os quais consistem em avaliações, aplicação de uma UDD, anotações no diário de campo e observação constante dos sujeitos participantes da pesquisa.

3.1 PERSPECTIVA TEÓRICA E A ABORDAGEM DE PESQUISA

Para que uma pesquisa possa de fato produzir conhecimento e ser significativa, sua proposição deve partir da percepção e problematização de uma dada situação, visando à solução de tais problemas. Ressalta-se que, pelo fato de esta pesquisa envolver o ambiente escolar e seres humanos em desenvolvimento, o pesquisador tem um compromisso ainda mais enfático.

Este estudo problematiza o aprendizado da língua, mais precisamente no que tange à representação ortográfica do “R” forte e do “r” fraco e a relação desse registro com as interferências da oralidade e as habilidades metalinguísticas do aprendiz, de modo que seja capaz de refletir sobre a língua e estabelecer as relações grafofônicas entre os sons da fala (fonema) e os sinais convencionais da escrita (letras). Portanto, entendemos que a presente pesquisa se situa no âmbito da Linguística Aplicada (doravante, LA), pois busca descrever e analisar os dados a partir do contexto escolar e social.

²⁶ CAAE – Certificado de Apresentação de Apreciação Ética. É a numeração gerada para identificação do projeto de pesquisa submetida à apreciação ética no CEP – Comitê de Ética em Pesquisa.

Aqui são consideradas as relações contextuais que favorecem os desvios gráficos dos alunos, compreendendo sua relação com os aspectos históricos, sociais e culturais do meio que os circunda. Assim, reforçamos a relação desta pesquisa com a LA, pois, como pontua Moita Lopes (2006), dentre outros autores, ela é vista como uma ciência social cuja ideia central está nos problemas de uso da linguagem enfrentados pelos participantes do discurso no contexto social.

Tendo em vista que a LA tem como objetivo “fornecer subsídios para que as pessoas envolvidas na situação de uso da linguística enfocada reflitam sobre ela criticamente” (KOPSCHITZ; MATTOS, 2012, p. 20), pretende-se que os resultados alcançados contribuam com os profissionais que atuam nas escolas do município de realização da pesquisa, bem como a todos que se deparam com situação/realidade semelhante à nossa. Ainda, esperamos que essa pesquisa se estenda àqueles que tiverem interesse pelo assunto.

Para nos subsidiar metodologicamente, Moita Lopes (1996, p. 22-23) afirma que a LA é uma ciência social, posto que seu foco está em problemas de uso da linguagem, os quais “são enfrentados pelos participantes do discurso no contexto social, isto é, usuários da linguagem (leitores, escritores, falantes, ouvintes) dentro do meio de ensino/aprendizagem e fora dele”. A partir desse viés social, a LA proporciona uma pesquisa aplicada voltada aos problemas de uso da linguagem no contexto escolar, não com o compromisso de resolvê-los, mas sim de problematizá-los e discuti-los.

Nesse sentido, Moita Lopes (2006, p. 20) defende que a LA, ao contrário de assumir a reponsabilidade de encaminhar soluções ou resolver os problemas, procura “[...] criar inteligibilidade sobre eles, de modo que alternativas para tais contextos de usos da linguagem possam ser vislumbradas”. Estamos cientes de que não elucidaremos os problemas relacionados aos registros gráficos da consoante *r*, mas buscamos problematizar e compreender ocorrências relacionadas a isso por meio de encaminhamentos que possibilitam refletir sobre o tema a problemática.

Menezes, Silva e Gomes (2009) acrescentam que a LA visualiza “[...] a linguagem como prática social, seja no contexto de aprendizagem de língua materna ou outra língua, seja em qualquer outro contexto em que surjam questões relevantes sobre o uso da linguagem” (MENEZES; SILVA; GOMES, 2009, p. 25). Sendo a linguagem uma prática social, compreende-se que as nossas práticas discursivas são influenciadas por vários fatores e, na perspectiva de uma língua em uso, permeada

de condicionantes físico-geográficos e sócio-histórico-culturais, procuramos investigar a relação existente entre fala e escrita, resultando na heterogeneidade da representação gráfica dos róticos na grafia de alfabetizandos e, para tal, desenvolvemos uma Unidade Didática de cunho diagnóstico da realidade e do nível de conhecimento ortográfico dos alunos sobre a consoante *r*.

Ao abordar sobre a aquisição da escrita na fase de alfabetização escolar, nossa pesquisa faz um levantamento, analisa e descreve as dificuldades ortográficas relacionadas aos róticos, especialmente quanto ao “R” forte e ao “r” fraco. Tem-se o propósito de despertar nos docentes um olhar atento e sensível às ocorrências de desvios, suscitando-lhes a percepção da necessidade de estratégias para superá-las, de modo que a aquisição da escrita ortográfica se concretize, cumprindo, assim, uma dentre as variadas atribuições do ensino institucionalizado. Entrelaçamos a proposta da nossa pesquisa às contribuições de Rojo (2006, p. 258), que afirma que os estudos devem emergir de “[...] problemas com relevância social suficiente para exigirem respostas teóricas que tragam ganhos a práticas sociais a seus participantes, no sentido de uma melhor qualidade de vida [...]”.

Com base nas características desta pesquisa, entendemos que esta se inscreve, metodologicamente, nas bases epistemológicas da pesquisa de abordagem qualitativa com paradigma interpretativista, uma vez que analisamos os desvios ortográficos considerando o perfil linguístico dos alunos. De acordo com Triviños (1987), para que os resultados da pesquisa possam ser interpretados, deve-se considerar o todo, isto é, o objeto de investigação precisa ser tomado no seu contexto imediato de produção.

A interpretação dos dados baseia-se em contribuições teóricas, as quais conferem cientificidade, de modo que na identificação e análise dos fenômenos, sejam consideradas suas essências, origens e relações. Nesse tipo de pesquisa, entende-se que não é possível “[...] observar o mundo independente das práticas sociais e significados vigentes” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32). É preciso situar o objeto de estudo e interpretar os fenômenos sociais, considerando o contexto em que a pesquisa se insere.

Compreendemos, então, que a bagagem linguística trazida pelo aluno deve ser considerada, de modo que o ensino escolar seja um aperfeiçoamento e ampliação dos seus conhecimentos e habilidades relacionadas à língua.

Corrêa (2004, p. 2) cita que as ocorrências linguísticas (fenômenos da fala e da escrita) devem ser consideradas como práticas sociais, posto que há uma relação entre fala/escrita e práticas de letramento. Tendo em vista que a pesquisa qualitativa “não está interessada em descobrir leis universais por meio de generalizações estatísticas, mas sim em estudar com muitos detalhes uma situação específica para compará-la a outras situações” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 42), ponderamos detalhadamente sobre a ocorrência de processos fonético-fonológicos, considerando sua natureza, observados em produções escritas de alunos do 2º Ano do EF e que interferem em seus registros de escrita alfabética.

A partir da identificação e compreensão de tais ocorrências, é possível propor práticas que vão ao encontro das necessidades dos aprendizes, levando-os ao aprimoramento dos conhecimentos e à constante reflexão linguística. A seção seguinte tratará do método de investigação que caracteriza a presente pesquisa.

3.2 TIPO DE INVESTIGAÇÃO: PESQUISA-AÇÃO

Ao observarmos nossa pesquisa, é possível compreendê-la conforme os pressupostos conceituais da pesquisa-ação, visto que, diante de uma problemática relacionada à representação ortográfica do “R” forte e do “r” fraco, propusemo-nos, primeiramente, a certificar a real ocorrência e incidência, para então refletirmos sobre sua motivação.

Esta pesquisa ocorreu dentro da sala de aula, com sujeitos reais, na busca por dados reais, que fornecessem significativos subsídios para o alcance dos objetivos estabelecidos. Portanto, embora não sejamos professoras regentes da turma em que aplicamos as atividades da UDD, somos docentes e, inseridas no ambiente escolar, ao longo de nossa trajetória, identificamos a problemática do registro gráfico envolvendo a consoante *r*.

Desse modo, apoiamo-nos na pesquisa-ação, haja vista que em ambientes educacionais, o professor pesquisador, além de ser participante, tem, simultaneamente, o papel de ator na ação desenvolvida, uma vez que nossas ações geram reflexões a partir da observação dos participantes e, conseqüentemente, novas ações, ou seja, é uma oportunidade de reflexão sobre o próprio fazer docente. Engel (2000, p. 182) afirma que “[...] a pesquisa-ação procura unir a pesquisa à ação ou prática [...] É, portanto, uma maneira de se fazer pesquisa em situações em que

também se é uma pessoa da prática e se deseja melhorar a compreensão desta”. Assim, por meio da pesquisa-ação nos colocamos não apenas como pesquisadoras, mas também como sujeitos imersos na prática que se almeja investigar e melhorar.

De acordo com Tripp (2005),

A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores, de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos (TRIPP, 2005, p. 445).

Dessa maneira, a pesquisa-ação caracteriza-se por uma investigação bilateral, pois, ao mesmo tempo em que se observa os sujeitos da pesquisa (*corpus*), atua-se sobre ele. O autor afirma que a pesquisa-ação se organiza da seguinte forma: “Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação” (TRIPP, 2005, p. 446).

Bortoni-Ricardo (2008), ao discorrer sobre pesquisa científica, salienta a importância de esta acontecer também no ambiente escolar, visto que o professor é um profissional capaz de promover investigações a partir das problemáticas que visualiza em seu entorno. A autora reforça o quão pertinente é a observação e a análise dos materiais produzidos em sala, pois eles trazem dados reais, excelentes subsídios ao docente investigador, que busca, por meio desta análise, planejar e direcionar sua prática docente. Conforme destaca Bortoni-Ricardo (2008),

o docente que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos. Vai também ter uma melhor compreensão do processo de ensino e aprendizagem (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32-33).

A autora destaca que as ações de pesquisa e investigação na área educacional permitem reflexões produtivas das práticas exercidas pelos agentes envolvidos, contribuindo positivamente para seu fortalecimento e desenvolvimento profissional e, por consequência, propicia uma análise das transformações necessárias para o aprimoramento de sua ação didática.

Na próxima seção, apresentamos o *corpus* e o contexto de realização da presente pesquisa. Informações cruciais para a compreensão dos dados gerados através da aplicação da UDD.

3.3 CORPUS/SUJEITOS E CONTEXTO DA PESQUISA

Nesta seção, delineamos as principais características contextuais que envolvem nosso estudo, como o perfil da turma – local de investigação e aplicação da UDD – e os critérios de seleção do *corpus*.

Em seguida, abordamos acerca da geração dos dados, apresentando o roteiro metodológico da UDD e o caminho percorrido para a análise dos dados gerados.

3.3.1 O perfil da turma e o critério de seleção do *corpus*

A escolha do 2º Ano do EF deu-se em virtude do nível de desenvolvimento dos alunos, pois, como o objetivo da presente pesquisa é avaliar a representação escrita da consoante *r* em início de palavra e entre vogais, em conversa com a equipe pedagógica da instituição de ensino e com as professoras dos segundos anos, fomos informadas de que em comparação às demais turmas, estes alunos demonstram maior avanço quanto aos conhecimentos linguísticos, o que é necessário já que estamos avaliando o nível de reflexão da língua que estas crianças, em ciclo de alfabetização, possuem.

Diante disso, após a aplicação das atividades da UDD (que veremos adiante) com todos os alunos das duas turmas de 2º Ano do EF (nominadas como A e B), analisamos o ditado de imagens e a produção de frases para uma classificação do nível de aquisição de escrita, pautando-se no esquema do ciclo de alfabetização apresentado por Soares (2020). Optamos por observar o ditado e a produção de frases para categorizar o nível dos alunos pelo fato de serem atividades que compreendem certa autonomia na escrita, assegurando maior lisura aos dados

Considerando a temática e os objetivos estabelecidos na presente pesquisa, compuseram o *corpus* de análise pormenorizada apenas os alunos que estavam na fase ortográfica, pois, nessa etapa, já possuem conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabético-ortográfico e certo nível de reflexão sobre a modalidade escrita da língua.

Passamos à apresentação da turma A, a qual possui dezesseis alunos devidamente matriculados e destes apenas um optou pela modalidade não presencial²⁷, conforme o Decreto nº114/2021 e a Instrução Normativa 001/2021 que dispõem sobre o retorno das atividades presenciais e/ou híbridas na Rede Municipal de Ensino.

Elaboramos um quadro para melhor visualização do nível de aquisição da escrita dos alunos, a partir do esquema do ciclo de alfabetização apresentado por Soares (2020), apresentado na subseção 1.2 deste trabalho.

Quadro 4 – Classificação do nível de aquisição da escrita – turma A:

| ETAPA | NÚMERO DE ALUNOS |
|---------------------------|------------------|
| Garatuja | 0 |
| Escrita com letras | 2 |
| Silábica sem valor sonoro | 0 |
| Silábica com valor sonoro | 2 |
| Silábico-alfabética | 0 |
| Alfabética | 5 |
| Ortográfica | 6 |

Fonte: elaborado pelas autoras

De um modo geral, com base nos relatos da professora regente e da observação constante dos sujeitos participantes, esta turma é participativa e se dedica à realização das atividades propostas, no entanto, a maioria ainda apresenta limitações e dificuldades com relação à aquisição da escrita. Considerando que o ciclo de alfabetização compreende até o fim do 2º Ano do EF, conforme preconiza a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), os alunos precisam avançar com relação ao código escrito e demais conhecimentos linguísticos adjacentes à aprendizagem da língua, seguindo as convenções da norma-padrão.

A turma B possui dezenove alunos devidamente matriculados e, destes, três optaram pela modalidade não presencial e por isso não participaram da presente pesquisa.

No que tange ao nível de aquisição da escrita, mantendo os mesmos critérios de análise já citados na apresentação da turma A, segue o quadro para melhor visualização.

²⁷ Os alunos que optaram pela modalidade de ensino não presencial não participaram da pesquisa.

Quadro 5 – Classificação do nível de aquisição da escrita – turma B:

| ETAPA | NÚMERO DE ALUNOS |
|---------------------------|------------------|
| Garatuja | 0 |
| Escrita com letras | 0 |
| Silábica sem valor sonoro | 0 |
| Silábica com valor sonoro | 0 |
| Silábico- alfabética | 0 |
| Alfabética | 2 |
| Ortográfica | 14 |

Fonte: elaborado pelas autoras

Portanto, estabeleceu-se que a análise detalhada dos registros escritos nas atividades da UDD aplicada, em virtude da presente pesquisa, compreende vinte alunos, todos em nível ortográfico, sendo seis da turma A e catorze da turma B.

A seguir, explicamos sobre como se deu o procedimento de geração de dados e, na sequência, apresentamos e discutimos os resultados gerados.

3.4 PROCEDIMENTO DE GERAÇÃO DE DADOS: UNIDADE DIDÁTICA DIAGNÓSTICA

Os instrumentos de geração de dados utilizados para atingir os objetivos propostos nesta pesquisa consistiram na aplicação de uma UDD, além de constantes observações dos participantes da pesquisa que anotamos no diário de campo.

A UDD foi elaborada e aplicada por nós pesquisadoras em duas turmas do 2º Ano do EF no decorrer do mês de novembro do ano de dois mil e vinte e um, por cerca de quatro horas-aula na semana.

Este instrumento consistiu em duas etapas, a primeira com o intuito de averiguar o desempenho dos alunos com relação à identificação e ao registro da consoante *r* por meio da leitura (decodificação) e escrita (codificação) e a segunda contém atividades de cunho reflexivo e sistemático da língua escrita, com exercícios que conduziram o aluno à reflexão linguística e ao registro ortográfico da representação do “R” forte e do “r” fraco em início de palavra e entre vogais. Por meio desse roteiro metodológico, foi possível verificar a ocorrência de processos fonéticos-fonológicos na escrita dos alunos e identificar, com base nas contribuições de autores, suas possíveis motivações/natureza.

Todas as atividades da referida UDD foram elaboradas visando à observação dos alunos com relação à reflexão que possuem sobre o funcionamento da língua no

nível fonético-fonológico. Salienta-se que, para evitar que no momento de aplicação minhas marcas dialetais interferissem na geração de dados, os enunciados foram lidos oralmente para o grande grupo, mas as atividades foram feitas de forma individual, não havendo mediação no sentido de dar pistas quanto às respostas e grafias corretas.

Para melhor visualização e compreensão do material aplicado, a UDD encontra-se na íntegra no apêndice A, já que na próxima seção são apresentadas apenas cinco das atividades aplicadas, as quais servirão para o levantamento e análise dos dados gerados.

Reiteramos que todas as atividades desenvolvidas e aplicadas nessa pesquisa contemplam conteúdos previstos para a fase de escolarização em questão e foram elaboradas considerando as orientações teórico-metodológicas da PPC-AMOP (2020), a qual segue a concepção interacionista e dialógica da linguagem, de modo que este documento orienta que compreender a linguagem no ensino de LP significa trabalhar com textos que circulam socialmente e que se configuram em algum gênero.

Como o foco deste trabalho é a análise da representação do “r” fraco e do “R” forte entre vogais em registros escritos dos alunos, não focalizamos em questões de interpretação dos textos, no entanto, buscamos obter esses dados por meio de atividades contextualizadas, por isso trabalhamos com exemplares dos gêneros parlenda, trava-línguas, história infantil, poemas e relatos de experiências pessoais, todos previstos na PPC-AMOP para o 2º Ano.

Convém salientar que, ao trabalhar com os respectivos gêneros discursivos, explorou-se, brevemente, seus elementos constitutivos, conforme apresenta Bakhtin (2003), sendo eles o conteúdo temático, a estrutura composicional e o estilo. O autor frisa que “Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados ao todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação” (BAKHTIN, 2003, p. 262-263).

Diante do exposto e em conformidade com o previsto pela PPC-AMOP, o trabalho com a língua partiu da escolha de um gênero e da seleção de exemplares de texto(s). Nessa perspectiva, é preciso compreender e explorar sua função social, construção composicional e conteúdo, para então desencadear atividades linguísticas. Nesse sentido, para atingir os objetivos estabelecidos, os quais compreendem aspectos ortográficos, primeiramente exploramos os gêneros

elencados, investigando os conhecimentos que os alunos possuíam sobre eles, se os viram em outros lugares, quais foram essas esferas de circulação. Também os instigamos a apresentarem outros exemplos do gênero estudado.

Posteriormente, observamos a dimensão extraverbal do(s) texto(s) selecionado(s) e os alunos foram indagados sobre onde e quando o determinado texto foi produzido, onde circula, sobre o que diz, por que fala sobre determinado tema ou assunto e qual a sua finalidade. Após, passamos à análise da construção composicional e do estilo, de modo que oralmente discutimos sobre sua organização geral, emprego dos sinais de pontuação que auxiliam na compreensão, para então adentrar nas atividades da UDD e realizar a análise das palavras, sílabas, letras, fonemas, elementos estes fundamentais para que o aluno se aproprie da escrita e essenciais à identificação das violações da relação entre sons e grafemas motivadas pela interferência do dialeto do aprendiz, especificamente as ocorrências nos registros gráficos da consoante *r* em início de palavra e entre vogais.

Ressaltamos, ainda, que a UDD por nós elaborada, *a priori*, tem a função de diagnose, mas, diante de mediação docente aliada a outras práticas pedagógicas, poderá ser utilizada pelos professores no intuito de auxiliar os alunos quanto à superação do desvio gráfico da troca do “R” forte por “r” fraco, pelo fato de que as atividades colocam os alunos em situações de confronto e reflexão fonêmica e, quando exploradas e mediadas pela ação docente, trarão resultados satisfatórios.

3.4.1. Proposta Pedagógica Curricular: o lugar da Fonética e da Fonologia no ensino da Língua Portuguesa

Considerando que a PPC-AMOP (2020) é um documento que embasa as práticas pedagógicas e, tendo em vista que, para a realização dessa pesquisa, buscamos amparo nos elementos contemplados por esta proposta curricular, refletimos, ainda que brevemente, sobre como se dá a presença da Fonética e da Fonologia nesse currículo norteador, no intuito de demonstrar que nossa pesquisa está amparada e contempla reflexões sobre conteúdos previstos pelo documento.

O quadro abaixo apresenta os objetos do conhecimento e as habilidades que se relacionam com as áreas em questão, como as características do sistema

alfabético de escrita, a relação grafofonêmica²⁸ e habilidades de consciência fonológica, as quais já foram discutidas na presente pesquisa. Trazemos, aqui, apenas os saberes propostos para o 2º Ano do EF.

Quadro 6 – Objetos de conhecimento e objetivos de aprendizagem com relação fonético-fonológica da língua

| OBJETOS DE CONHECIMENTO | OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM |
|--|--|
| Conhecimento do alfabeto do português do Brasil. Relação grafema x fonema. | (EF02LP06) Perceber o princípio acrofônico que opera nos nomes das letras do alfabeto, a fim de dominar as convenções da escrita. |
| Decodificação/fluência de leitura. | (EF12LP01) Ler palavras novas com precisão na decodificação, no caso de palavras de uso frequente, ler globalmente, por memorização, adquirindo paulatinamente fluência na leitura. |
| Construção do sistema alfabético e da ortografia. | (EF02LP02) Segmentar palavras em sílabas e remover e substituir sílabas iniciais, mediais ou finais para criar novas palavras, a fim de compreender que este é um dos princípios para formação de novas palavras. |
| Construção do sistema alfabético e da ortografia; Relação grafema x fonema; Relações biunívocas, cruzadas e arbitrárias. | (EF02LP03) Ler e escrever palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (f,v,t,d,p,b) e correspondências regulares contextuais (c e q; e e o, em posição átona em final de palavra, apropriando-se progressivamente da ortografia. |
| Construção do sistema alfabético e da ortografia; Convenções da língua; Sílabas canônicas e complexas. | (EF02LP04) Ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, identificando que existem vogais em todas as sílabas, de modo que, gradativamente, apresente domínio das sílabas canônicas e complexas. |
| Construção do sistema alfabético e da ortografia; Sons nasais. | (EF02LP05) Ler e escrever corretamente palavras com marcas de nasalidade (til, m, n), a fim de compreender o uso de cada nasalizador. |
| Construção do sistema alfabético/ Convenções da escrita. Símbolos do alfabeto; Segmentação. | (EF02LP01) Utilizar, ao produzir o texto, grafia correta de palavras conhecidas ou com estruturas silábicas já dominadas, letras maiúsculas em início de frases e em substantivos próprios, segmentação entre as palavras, ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação, de modo a apropriar-se, gradativamente, das convenções de uso da linguagem escrita. |
| Segmentação de palavras/Classificação de palavras por número de sílabas. | (EF02LP08) Segmentar corretamente as palavras ao escrever frases e textos, a fim de evitar a hipossegmentação ou a hipersegmentação de palavras. |
| Rimas, aliteração e assonância. | (EF12LP07) Identificar e (re)produzir, em cantiga, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas e canções, rimas, aliterações, assonâncias, o ritmo de fala relacionado ao ritmo e à melodia das músicas e |

²⁸ A correspondência grafofonêmica ou correspondência grafofônica define as relações de correspondência entre letras (grafemas) e sons. Os sons ocorrem na modalidade oral da linguagem. As letras ocorrem na modalidade escrita da linguagem (SILVA, 2014, n. p.).

| | |
|---|--|
| | seus efeitos de sentido, de modo a adequar, progressivamente, seu discurso ao estilo do gênero. |
| Relato oral/registro formal e informal. | (EF15LP13) Identificar finalidades da interação oral em diferentes contextos comunicativos (solicitar informações, apresentar opiniões, informar, relatar experiências etc.), a fim de perceber as diferenças entre os diversos usos da linguagem. |

Fonte: PPC (AMOP, 2020).

Os dados indicam que a Fonética e a Fonologia estão presentes na proposta curricular, pois o documento abarca conteúdos (objetos de conhecimento) que visam ao desenvolvimento das habilidades de compreensão e de apropriação do sistema alfabético de escrita, bem como a reflexão sobre as convenções ortográficas da escrita através da percepção da relação grafema x fonema (biunívocas, cruzadas e arbitrárias) e da decodificação dos sons, leitura e escrita de estruturas silábicas canônicas e complexas, segmentação de palavras e da habilidade de identificar e produzir rimas e aliterações. O ensino da LP, portanto, prevê, dentre inúmeros outros conteúdos e habilidades, a consolidação da relação entre as letras e seus respectivos sons, visando que os aprendizes se tornem capazes de manipular com autonomia, segurança e exatidão as correspondências grafo-fonêmicas.

Corroboramos as ideias de Cagliari (2009), o qual defende a ampliação e o aprofundamento da Fonética e da Fonologia em todo o currículo da Educação Básica. Segundo o autor,

Os currículos escolares, principalmente os que o professor de fato executa nas salas de aula, fazem os estudos girar em torno, sobretudo, da morfologia e da sintaxe, e isso do ponto de vista da escrita e do dialeto-padrão. Falta um estudo profundo da Fonética, Fonologia, semântica, sociolinguística, de gramática e de análise do discurso. Parece incrível, mas é verdade: as pessoas estudam português durante tantos anos e não sabem como falam, quais os sons que realmente usam quando falam sua própria língua (GAGLIARI, 2009, p. 42).

Se houver uma ampla compreensão da Fonética e da Fonologia, de forma integrada às demais áreas e conhecimentos, haverá, de fato, uma efetiva reflexão sobre a língua e sobre os princípios da fala e da escrita, o que é crucial para a superação da chamada escrita oralizada, além de contribuir com a ampliação dos saberes linguísticos dos alunos. Complementarmente, a Base Nacional Comum Curricular (2018) afirma que

Alfabetizar é trabalhar com a apropriação pelo aluno da ortografia do português do Brasil escrito, compreendendo como se dá este processo (longo) de construção de um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento fonológico da língua pelo estudante. Para isso, é preciso conhecer as relações fono-ortográficas, isto é, as relações entre sons (fonemas) do português oral do Brasil em suas variedades e as letras (grafemas) do português brasileiro escrito. Dito de outro modo, conhecer a “mecânica” ou o funcionamento da escrita alfabética para ler e escrever significa, principalmente, perceber as relações bastante complexas que se estabelecem entre os sons da fala (fonemas) e as letras da escrita (grafemas), o que envolve consciência fonológica da linguagem: perceber seus sons, como se separam e se juntam em novas palavras etc. Ocorre que essas relações não são tão simples quanto as cartilhas ou livros de alfabetização fazem parecer. Não há uma regularidade nessas relações e elas são construídas por convenção (BRASIL, 2018, p. 88).

O alfabetizando precisa compreender que grafemas (letras) representam fonemas (sons) e que há uma relação de ligação simbólica e arbitrária entre eles. Ainda, o aluno precisa observar se a composição morfológica (palavra) criada a partir de uma sequência de sons (oral) e letras (escrita) é válida e isso acontecerá através de um trabalho que aborde os aspectos fonético-fonológicos da língua.

Encerramos, aqui, as contribuições teóricas e, na seção seguinte, apresentamos a descrição e o tratamento dos dados do *corpus* selecionado.

4. DESCRIÇÃO E TRATAMENTO DOS DADOS DO *CORPUS* SELECIONADO

Nesta seção, apresentamos a descrição das cinco atividades selecionadas para análise e, na sequência, discutimos, apoiadas em pesquisas já realizadas, os processos fonético-fonológicos identificados, tendo como foco os registros gráficos do “R” forte e do “r” fraco em posição intervocálica – graficamente representadas pelo dígrafo *rr* e pela consoante *r* – nas produções escritas de vinte alunos²⁹ que se encontram na fase ortográfica, pertencentes às duas turmas de 2º Ano do EF selecionadas para comporem o *corpus* da presente pesquisa.

4.1 DA SELEÇÃO DE ATIVIDADES AO TRATAMENTO DOS DADOS

A UDD aplicada está organizada em duas etapas, e a primeira contém vinte e três atividades elaboradas com o intuito de averiguar o desempenho dos alunos com relação à aquisição da escrita e investigar suas habilidades quanto ao reconhecimento de fonemas e grafemas. A etapa dois possui nove atividades cujo objetivo é investigar as habilidades de reflexão linguística acerca da representação gráfica da consoante *r*.

Tendo em vista o detalhamento e discussão dos dados gerados, selecionamos cinco dentre o total de atividades que compõem a UDD³⁰, além da trilha de registro escrito, que envolve as habilidades de consciência fonológica. A seleção foi motivada segundo o critério de atividades que exigiam maior autonomia por parte dos alunos, pelo fato de não conterem pistas ou interferências que pudessem auxiliá-los na execução.

Consideramos importante, nas análises, pontuar os desvios encontrados nos registros gráficos apresentados pelos alunos que se encontram no ciclo de alfabetização, os quais têm relação com o nível de reflexão fonético-fonológico da língua, o apoio na oralidade e o conhecimento das convenções gramaticais. Para tanto, a partir das contribuições de autores que embasam a presente pesquisa, apresentamos as atividades selecionadas, juntamente com os dados pertencentes ao

²⁹ A diminuição no quantitativo de alunos, considerando a soma das duas turmas, deu-se pelo fato de que quatro não participaram da pesquisa por optarem pela modalidade de ensino não presencial e onze não estão na fase ortográfica conforme diagnose realizada, condição necessária para a participação. Resultando, portanto, em vinte alunos participantes, todos em fase ortográfica.

³⁰ A UDD encontra-se, na íntegra, no Apêndice A.

nosso *corpus* por meio de gráficos e quadros, seguidas do tratamento dos dados referentes a cada atividade.

4.1.1 Atividade nº1 do *corpus* de análise – Complete as palavras conforme o som da letra *r*

Na primeira atividade que compõe nosso *corpus*, numerada na UDD como atividade onze, os alunos foram orientados a observar as imagens e completar as palavras com o grafema *r* ou com o dígrafo *rr*, observando se o som se assemelhava à grafia das palavras *cara*, *rabo* ou *serra*, as quais foram extraídas da parlenda trabalhada em sala – “Lá em cima daquela serra tem um ninho de coruja, eu pisei no rabo dela, me chamou de cara suja!” –, de modo que as crianças pudessem associar o som à grafia correta das figuras apresentadas.

Este exercício contém treze figuras, destas, duas possuem o som do “r” fraco em contexto intervocálico; cinco possuem o som do “R” forte no início de palavras e seis representantes do “R” forte em contexto intervocálico, ortograficamente representado pelo dígrafo *rr*.

Seguimos, neste momento, com as atividades e as respectivas análises.

11 – COMPLETE AS PALAVRAS ABAIXO COM RR OU R:

RA RE RI RO RU

RA RE RI RO RU

RRA RRE RRI RRO RRU

COMO EM “CARA”

COMO EM “RABO”

COMO EM “SERRA”

CO _____ JA



_____ DE



GI ____ FA



CA ____ NHOS



____ CO



GA ____ FA



____ DA



JA ____

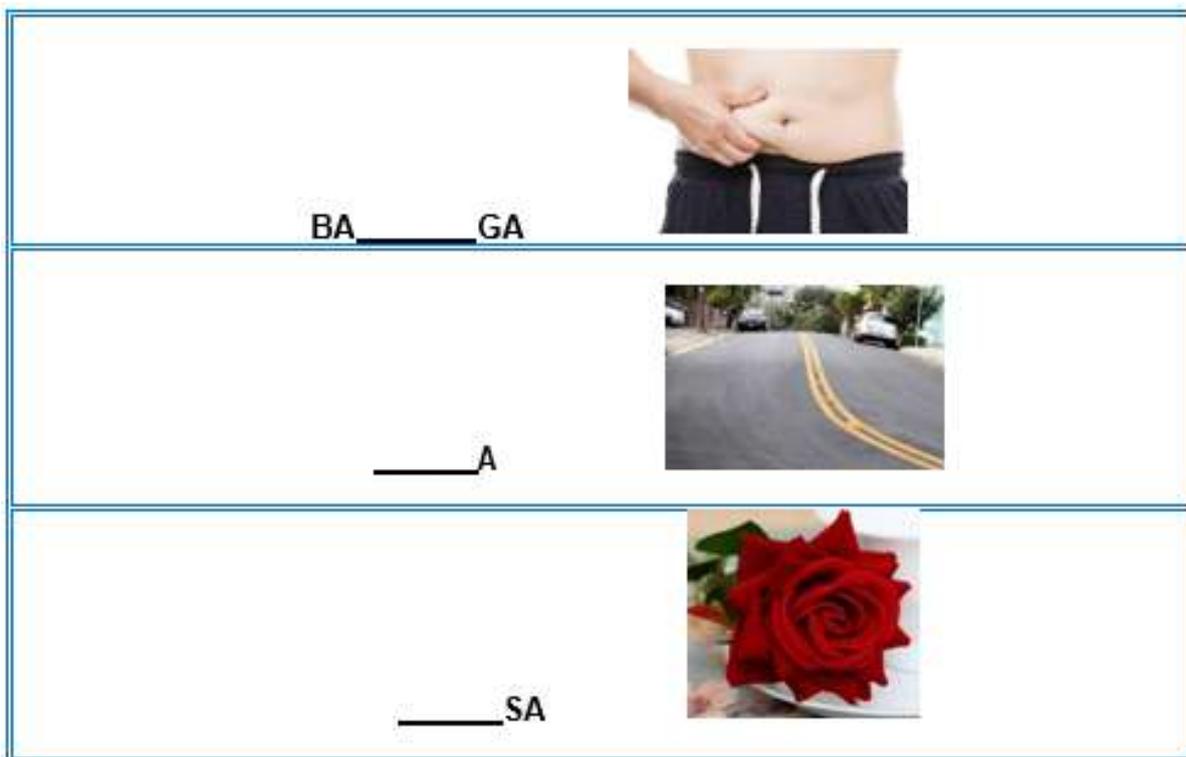


CACHO ____



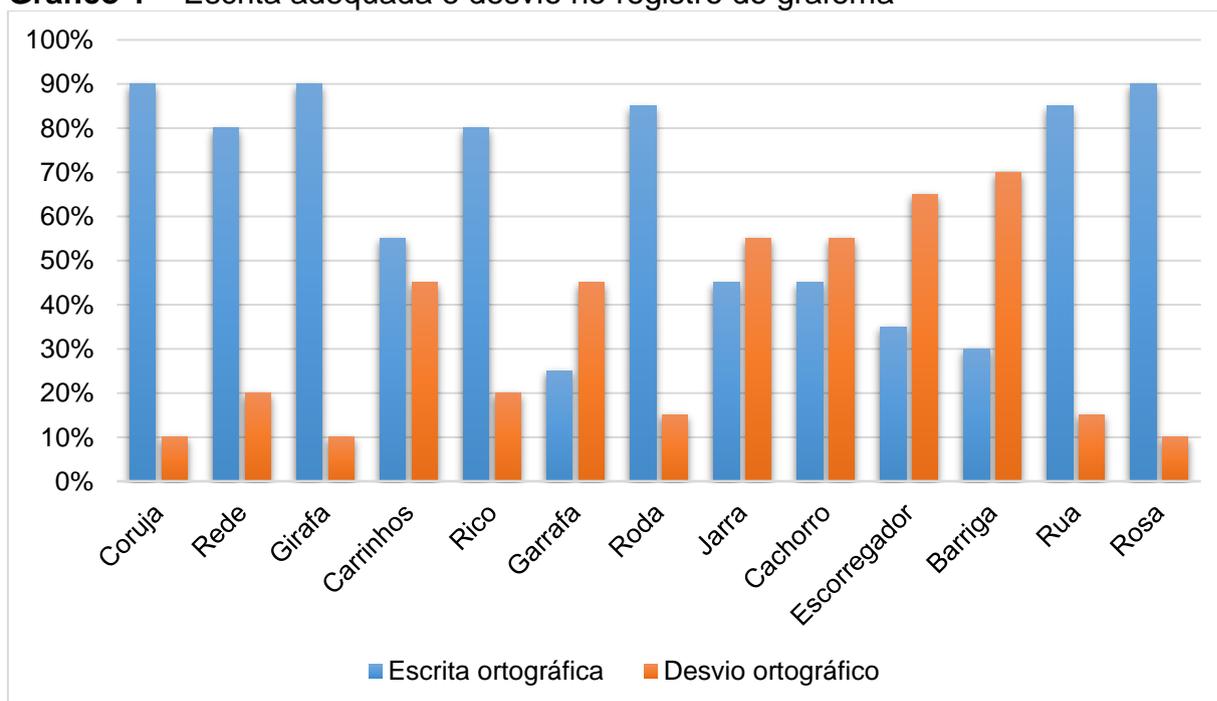
ESCO ____ GADOR





Apresentamos no gráfico a seguir os registros referentes à representação da consoante *r*, na tentativa de escrita dos nomes das figuras. No gráfico, destacamos a relação quantitativa de ocorrências registradas.

Gráfico 1 – Escrita adequada e desvio no registro do grafema



Fonte: Produções escritas de alunos do 2º Ano do Ensino Fundamental (2021)

É possível observarmos no gráfico acima que os estudantes apresentaram índices positivos quanto ao registro ortográfico do “r” fraco, como se vê na notação gráfica dos termos *coruja* e *girafa*, cujos registros adequados correspondem a 90%, sendo apenas 10% inadequados. Por outro lado, é expressiva a dificuldade gráfica do “R” forte, já que, por exemplo, 70% dos alunos grafaram com apenas um *r* a palavra *barriga*, denotando a influência da oralidade sob a escrita, uma vez que identificamos na fala dos participantes a sobressalência de realização do “r” fraco (tepe).

A palavra *coruja* foi grafada ortograficamente por 90% dos alunos e apenas 10% escreveram com o dígrafo, *corruja*. A incidência de acertos pode estar relacionada ao fato de que esta palavra foi visualizada previamente na parlenda trabalhada em sala e já havia sido escrita em exercícios anteriores, o que pode indicar a memorização da grafia dado o contato, ou seja, a visualização e a escrita da respectiva palavra. O registro *corruja* indica o desconhecimento das regras que regem o emprego da consoante *r* e do dígrafo *rr* ou representa um caso de hipercorreção³¹.

As palavras *rede*, *rico*, *roda*, *rua* e *rosa* foram grafadas com dois erres iniciais por cerca de 15% dos alunos e, por 10% do *corpus*, *girafa* foi registrada como *girrafa*. Nestes casos, é possível perceber a formulação de hipóteses, evidenciando que ainda não possuem pistas seguras sobre a representação gráfica das consoantes, devido à fala ser sua orientação para a escrita. Tal atitude se justifica, pois, pelo fato de os discentes pertencerem ao ciclo de alfabetização e estarem em processo de desenvolvimento da escrita, ainda estão adquirindo conhecimentos sobre as normatizações gramaticais e, como no exemplo mencionado, desconhecem ou não se atentaram à norma de que na LP não existem palavras que se iniciam com o dígrafo *rr*.

Com relação aos dígrafos, Pestana (2017, p. 61) afirma que eles se constituem por duas letras escritas em sequência que representam apenas um som (fonema). A segunda letra é denominada *diacrítica* e existe para dar valor fonético especial e caracterizar determinada pronúncia, por exemplo, se dissermos *moro*, a consoante *r* terá um som diferente de *rr*, em *morro*. O segundo *r*, da palavra *morro*, é uma letra diacrítica. Segundo o autor, “Sempre que uma palavra tiver dígrafo, o número de letras

³¹ Embasadas em Cagliari (2009), entendemos hipercorreção como generalização de regras que resultam em contextos inadequados de uso. Adotamos também a definição apresentada por Bortoni-Ricardo (2004, p. 28), a qual nos traz um acréscimo ao conceito hipercorreção: “Chamamos de hipercorreção ou ultracorreção o fenômeno que decorre de uma hipótese errada que o falante realiza num esforço para ajustar-se à norma-padrão. Ao tentar ajustar-se à norma, acaba por cometer um erro”.

será maior que o número de fonemas”. Há dois tipos de dígrafos, segundo Pestana (2017), podendo ser

• **consonantais:** *gu, qu, ch, lh, nh, rr, ss, sc, sç, xc, xs.*

Ex.: **g**uerreiro, **q**ueda, **ch**ave, **lh**ama, **nh**oque, arrastão, **ass**ado, **desc**endente, **cre**sça, **exc**itado, **exs**udação.

• **vocálicos ou nasais:** a, e, i, o, u seguidos de *m* ou *n* na mesma sílaba.

Ex.: **cam**po, **anta**/empresa, **entra**da/**im**batível, **caindo**/**om**bro, **onda**/**um**bigo, **unt**ar (PESTANA, 2017, p. 60, grifos do autor).

Bechara (2009, p. 76) reitera que não se pode confundir dígrafo com encontro consonantal, dado que, como vimos, no dígrafo, duas letras representam o som de uma letra só, como em *arroz*, já no encontro consonantal, duas consoantes ficam juntas, mas cada uma produz o seu próprio som, como em *prato*. Nota-se que ao pronunciar a palavra *prato*, é possível identificar o som das duas letras. O autor explana que com exceção de *rr*: *carro*, *ss*: *passo*, *sc*: *acrescentar*, *sç*: *nasça* e *xc*: *exceto*, os demais dígrafos são todos inseparáveis, sendo eles: *ch*: *chá*/ *xs*: *exsudar* ‘transpirar’/ *lh*: *lhama*/ *nh*: *banha*/ *qu*: *quero*/ *gu*: *guerra*/ *am* ou *an*: *campo*, *canto*/ *em* ou *en*: *tempo*, *vento*/ *im* ou *in*: *limpo*, *lindo*/ *om* ou *on*: *ombro*, *onda*/ *um* ou *un*: *tumba*, *tunda*.

Em suma, segundo a ortografia da LP, a consoante *r* pode ocorrer no início, no meio e no final das palavras – *rato*, *carambola*, *amar* –, já quando duplicada, resultando no dígrafo *rr*, apenas ocorrerá em posição medial – *barriga* –. Portanto, com base nos exemplos apresentados pelo estudioso da gramática acima mencionado, há algumas possibilidades de iniciar palavras por dígrafo (como ocorre com *ch* em *chimarrão*), porém, as construções encontradas na escrita das crianças – *rroda*, *rrua*, *rrosa*, *rrico* e *rrede* – não se enquadram na Morfologia da LP.

Ainda, esse registro gráfico pode indicar uma hipercorreção por parte do aluno, em que, pelo fato de estar sendo avaliado ou por ter sido corrigido em outros momentos e na tentativa de ajustar-se à norma-padrão, generaliza a regra e a aplica em contextos inadequados.

As grafias *carinhos*, *garafa*, *jara*, *cachoro*, *escoregador* e *bariga* correspondentes a uma média de 60% do *corpus*, evidenciam que houve uma transposição da fala para a escrita, uma vez que oralmente os alunos reproduzem a vibrante múltipla alveolar como tepe, o que explica o fato de escreverem “garafa” em

vez de “garrafa”. A incidência desse desvio denota que de fato as características estruturais do dialeto do aprendiz interferem e favorecem a ocorrência de violações entre sons e grafemas, conforme aponta Oliveira (2005), o qual categorizou essa ocorrência como pertencente ao grupo G2C – Violações da relação entre os sons e os grafemas por interferência das características do dialeto do aprendiz.

Passamos ao levantamento dos dados da segunda atividade selecionada.

4.1.2 Atividade nº2 do *corpus* de análise – Pinte somente as palavras em que a consoante *r* possui o mesmo som que na palavra barata

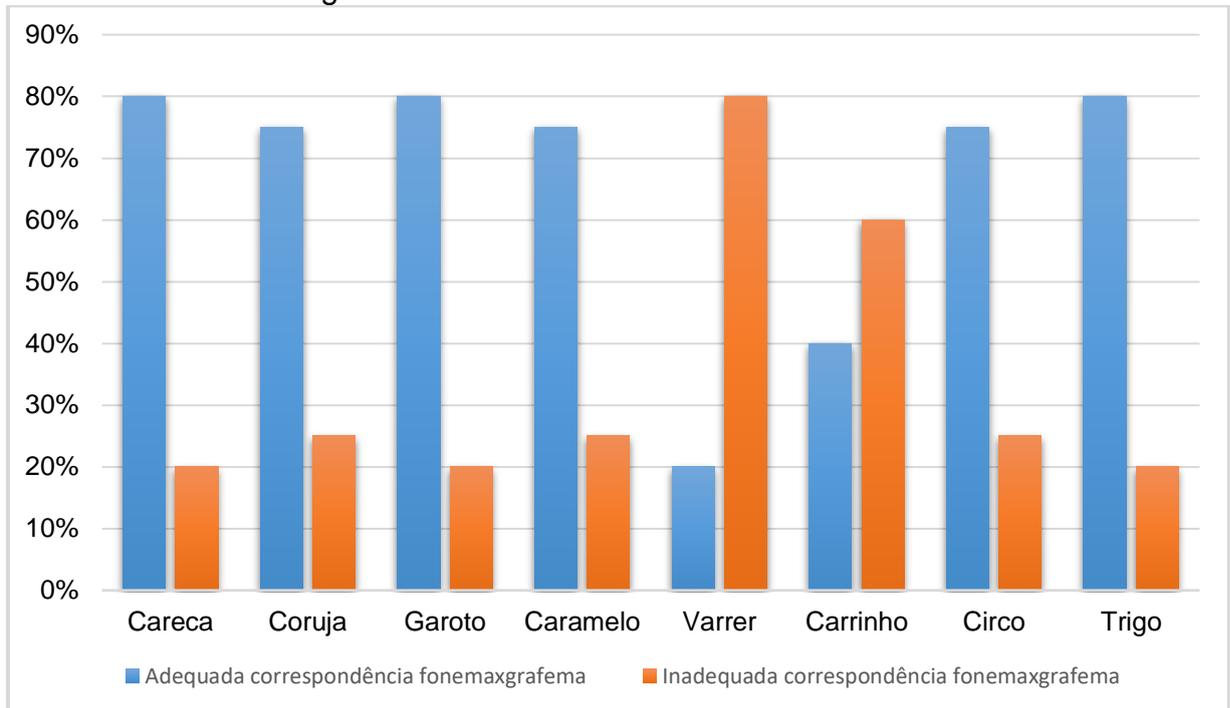
A segunda atividade que compõe nosso *corpus*, numerada na Unidade Didática Diagnóstica como atividade quatro, a partir da cantiga “Eu vi uma barata”, propusemos uma atividade que consistia na identificação do som da consoante *r* em diferentes palavras e na associação fonema/grafema, pois deveriam pintar, dentre as palavras *careca*, *circo*, *trigo*, *coruja*, *varrer*, *garoto*, *carrinho* e *caramelo*, apenas àquelas em que a consoante possui o mesmo som que na palavra *barata*, ou seja, o “r” fraco (SILVA, 2005).

4 - PINTE SOMENTE AS PALAVRAS EM QUE A LETRA R POSSUI O MESMO SOM QUE NA PALAVRA BARATA:

| | | | |
|--------|--------|----------|----------|
| CARECA | CIRCO | TRIGO | CORUJA |
| VARRER | GAROTO | CARRINHO | CARAMELO |

Para facilitar a leitura, primeiramente organizamos um gráfico com todos os dados para, após, fazermos nossas considerações.

Gráfico 2 – Porcentagem de alunos que realizaram adequada associação entre fonema/grafema



Fonte: Produções escritas de alunos do 2º Ano do Ensino Fundamental (2021)

Tendo em vista o enunciado proposto e as palavras apresentadas, os alunos deveriam pintar apenas as palavras *careca*, *coruja*, *garoto* e *caramelo*, uma vez que em todas a consoante *r* possui o mesmo som que em *barata*, sendo o “r” fraco. Nota-se que a maioria dos alunos, cerca de 80%, demonstraram ter desenvolvido a capacidade de identificar a presença do fonema alvo em diferentes palavras e realizaram uma associação fonema/grafema apropriada. Alguns alunos, aproximadamente 25%, marcaram as palavras *circo* e *trigo*, sendo que nos casos de ataque complexo, de uma forma geral no Brasil, a consoante *r* predominantemente é realizada como tepe.

Destacamos a incidência de alunos que pintaram as palavras *varrer* (80%) e *carrinho* (60%), o que demonstra a interferência das marcas dialetais nos registros escritos, demonstrando o possível apoio na fala para suas escolhas gráficas, o que justifica a assimilação de *barata* com *varrer* e *carrinho*. Estes dados demonstram, segundo estudos realizados na região do Oeste paranaense, que, em nosso município, é comum, dentre as variantes existentes, a realização do “r” fraco no lugar do “R” forte.

Com relação ao fenômeno de variação linguística expresso na presente atividade, reitera-se que é por meio da fala que o indivíduo externa as representações

sociais e culturais da comunidade em que está inserido. Relembramos que a palavra *varer* demonstra uma marca dialetal e não resulta mudança do significado, o mesmo ocorre com outras grafias como *caroça*, *cachoro*, *caregar*. Desse modo, a variação da produção dos fones representa uma alofonia, pois esses sons não formam pares mínimos³² no PB (SEARA; NUNES; LAZZAROTTO-VOLCÃO, 2011). Segundo as autoras,

Dizemos que dois sons são alofones (variantes) de um determinado fonema quando sua oposição não implica em mudança de significado. Assim, na palavra 'terra', que pode ser pronunciada, a depender do dialeto como ['tɛxɐ], ['tɛhɐ] e ['tɛrɐ], vemos diferenças nas produções (pronúncias), conforme atestam as possibilidades de pronúncia dos sons de 'erre' como: [x]-[h]-[r]. No entanto, essa diferença não carrega uma distinção de significado, melhor dizendo, todas essas produções querem dizer sempre a mesma coisa (SEARA; NUNES; LAZZAROTTO-VOLCÃO, 2011, p. 79).

Por outro lado, a realização da palavra *carrinho* como [ka'riɲu] pode alterar o sentido do que se almeja demonstrar, tendo em vista que suas grafias e a pronúncia da consoante *r* distingue estas palavras no PB, pois a primeira refere-se ao diminutivo da palavra *carro* (automóvel) – *carrinho* – e a outra diz respeito à ação de acariciar alguém/algo – *carinho*. Portanto, nota-se o contraste fonêmico (ou pares mínimos) entre vogais nas palavras *carinho/carrinho*.

Passamos ao levantamento dos dados da terceira atividade selecionada.

4.1.3 Atividade nº3 do *corpus* de análise – Discriminação de grafia e sentido em palavras escritas com “R” forte e “r” fraco

Esta atividade é numerada como um na UDD e pertence à etapa dois. Tem como objetivo principal verificar, além da identificação, o nível de reflexão que os alunos possuem no que diz respeito ao registro do “R” forte e “r” fraco em contexto intervocálico. Para tanto, em vários momentos, as crianças foram colocadas em

³² “[...]pares mínimos: duas sequências fônicas que se distinguem apenas por um som, como em 'pato' ([ˈpatu]) e 'bato' ([ˈbatu]). Nesses vocábulos, distintos do PB, a distinção é percebida pela diferença de vozeamento ou sonoridade, pois [p] é surdo e [b] é sonoro. Quando duas sequências fônicas que se distinguem apenas por um som tiverem significados diferentes em uma determinada língua, os dois sons que as distinguem são considerados fonemas dessa língua” (SEARA, NUNES E LAZZAROTTO-VOLCÃO, 2011, p. 76).

Silva (2005, p. 126) define “par mínimo” como par de palavras que permite identificar fonemas. Quando os pares de palavras tiverem uma cadeia sonora idêntica – como *faca* e *vaca* –, a autora define como *contraste em ambiente idêntico* (CAI). Quando houver duas palavras que ocorram em ambientes similares, há um *contraste em ambiente análogo* (CAA) – a exemplo, temos os sons de [s] e [z] nas palavras *assa* e *asa*.

situações de confronto³³, para que pudessem analisar qual seria a grafia correta nas variadas circunstâncias.

Inicialmente, trabalhamos o trava-língua “A aranha arranha a rã, a rã arranha a aranha. Nem a aranha arranha a rã, nem a rã arranha a aranha!”. De forma coletiva, discutimos sobre o gênero, qual a finalidade desse enunciado, onde circula e para quem é produzido, quais suas características e que outros exemplares deste gênero os alunos conheciam. Em seguida, foram escritas no quadro as palavras *aranha* e *arranha*, observamos suas semelhanças e diferenças gráficas e semânticas, para que compreendessem que a inserção da consoante *r* na palavra *aranha* (animal) gerou a palavra *arranha*, cujo sentido é o ato de arranhar, causar um ferimento superficial na pele.

Posteriormente, lemos e discutimos sobre a história *A Bela e a Fera*³⁴. A escolha dessa obra foi motivada pela sua temática, uma vez que o enredo é sobre a verdadeira beleza que se encontra no coração. Além de demonstrar que o amor não escolhe aparência, pois, apesar da fisionomia monstruosa, a Fera foi amada por Bela. Outro ponto que motivou a escolha da história foi pelo fato de que em seu título há a palavra “Fera”, ou seja, temos a presença do “r” fraco e, se acrescentarmos mais uma consoante *r*, teremos a palavra “ferra”, que, de acordo com o dicionário Priberam, significa “ato ou efeito de ferrar, de marcar com ferrete quente”.

Na sequência, os alunos deveriam observar imagens e circular a frase que as representam, atentando-se à presença dos pares mínimos envolvendo o “R” forte e o “r” fraco, sendo *ferra/fera*, *arranha/aranha*, *carrinho/carinho*, *murro/muro*, *carreta/careta*, nas quais o dígrafo *rr* e a consoante *r* se opõem fonologicamente em posição intervocálica.

³³ A palavra *confronto* foi empregada no sentido de que, diante da imagem e da leitura das frases, os alunos tiveram que identificar e diferenciar o sentido das palavras apresentadas. A proximidade delas demanda reflexão e mobilização dos conhecimentos para a tomada de decisão.

³⁴ Sugestão: Site com um cordel sobre A Bela e a Fera, o qual contém a consoante *r* em diferentes contextos e aborda as rimas, uma habilidade essencial para o desenvolvimento da consciência fonológica. Além disso, é uma atividade lúdica e divertida para trabalhar com os alunos <<http://www.cordelendo.com/2020/10/a-bela-e-fera-em-literatura-de-cordel.html>>.

1 – CIRCULE A FRASE QUE REPRESENTA CORRETAMENTE A IMAGEM:



BELA SE APAIXONOU PELA **FERRA**.
 BELA SE APAIXONOU PELA **FERA**.



O GATO **ARANHA** O SOFÁ TODOS OS DIAS.
 O GATO **ARRANHA** O SOFÁ TODOS OS DIAS.



A **ARANHA** TEM VENENO.
 A **ARRANHA** TEM VENENO.



A MÃE DE JOÃO FAZ **CARINHO** PARA ELE DORMIR.
 A MÃE DE JOÃO FAZ **CARRINHO** PARA ELE DORMIR.



RAQUEL PINTOU O **MURRO** DE BRANCO.
 RAQUEL PINTOU O **MURO** DE BRANCO.



ANA E FELIPE TÊM MUITOS **CARRINHOS** PARA BRINCAR.
 ANA E FELIPE TÊM MUITOS **CARINHOS** PARA BRINCAR.



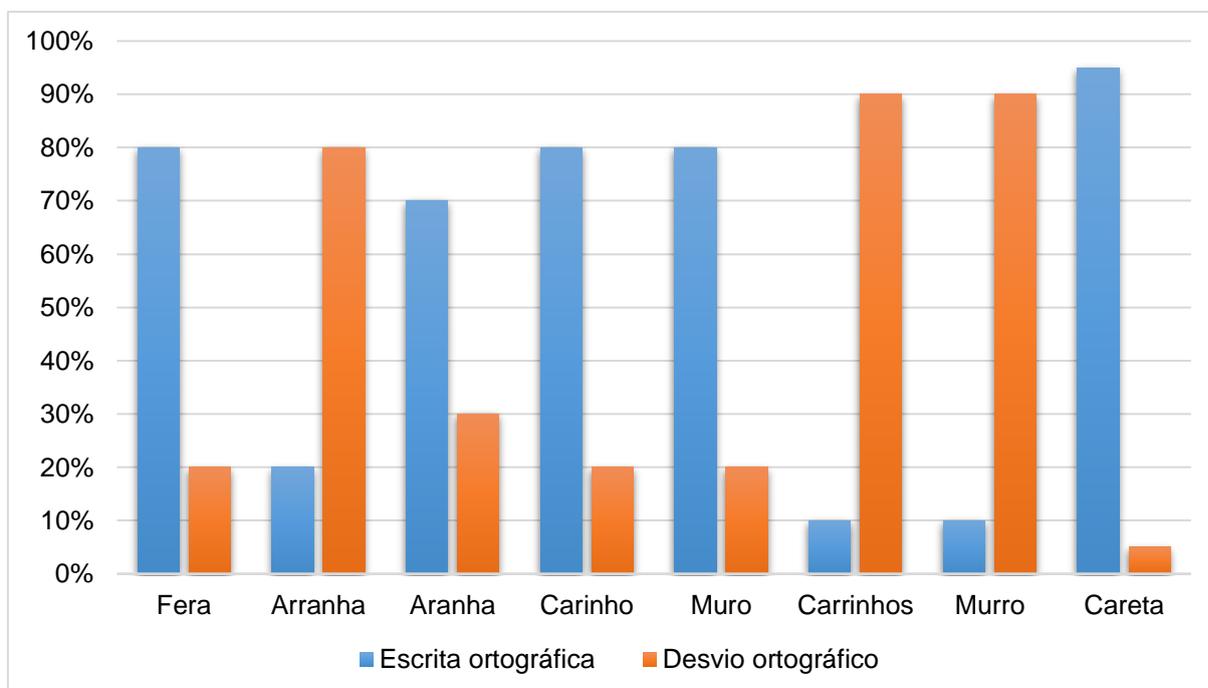
O MENINO LEVOU UM **MURRO** DO SEU COLEGA E CAIU DO MURO.
O MENINO LEVOU UM **MURO** DO SEU COLEGA E CAIU DO MURRO.



AS CRIANÇAS ADORAM FAZER **CARRETA**.
AS CRIANÇAS ADORAM FAZER **CARETA**.

Apresentamos, no gráfico a seguir, a relação quantitativa de alunos que demonstraram dificuldades na discriminação de grafia e de sentido em palavras escritas com “R” forte e “r” fraco.

Gráfico 3 – Percentual de alunos que realizaram adequada correspondência fonema/grafema



Fonte: Produções escritas de alunos do 2º Ano do Ensino Fundamental (2021)

Nesta atividade, é possível perceber que a maior incidência de desvios se dá em situações em que a palavra possui o dígrafo consonantal *rr*, como em *carrinhos*, equivalente a cerca de 90% dos alunos. Verifica-se que nas figuras *fera*, *aranha*, *carinho* e *muro* houve menor incidência de desvio gramatical, cerca de 25% dos vinte alunos avaliados, ou seja, apenas quatro assinalaram essa opção. Um se equivocou na representação da palavra *careta*. Pode-se relacionar isso às características das falas dos participantes, uma vez que, predominantemente, o dígrafo *rr* em contexto intervocálico é representado como *tepe*, ou seja, a oralidade pode ter contribuído com o acerto.

Logo, estas marcas dialetais podem justificar a expressiva porcentagem de desvios com relação à grafia das palavras *arranha*, *carrinho* e *murro*, haja vista que, apoiados na fala, aproximadamente 85% dos participantes da pesquisa optaram pela frase cuja palavra *arranha*, representando o ato de o gato arranhar o sofá, estava escrita apenas com uma consoante *r*, ficando, assim, *aranha*. Optaram também, equivocadamente, pela grafia *carinho* na frase em que o objetivo era representar que as crianças possuem muitos carrinhos para brincar. Ademais, destacamos que 90% dos alunos apresentaram um desvio diante da presença dos pares mínimos *murro* e *muro* na mesma frase, o que lhes causou certa confusão, principalmente porque realizam, indistintamente, a consoante *r* como “r” fraco e “R” forte em ambas as palavras.

Passamos ao levantamento dos dados da quarta atividade selecionada.

4.1.4 Atividade nº4 do *corpus* de análise – Ditado de imagens

O ditado de imagens é uma estratégia para que as crianças aprendam a seguir instruções, além de desenvolverem concentração. Há variadas formas de realizar esta atividade, dependendo da idade dos participantes, dos conhecimentos que já possuem e dos objetivos de aprendizagem estabelecidos. Nesta proposta, foram selecionadas treze figuras, todas contendo em sua grafia a consoante *r*, predominantemente, em contexto intervocálico.

Considerando que nosso objetivo é avaliar a relação existente entre a fala e a escrita e o nível de reflexão dos alunos com relação à grafia de palavras com “R” forte e “r” fraco, todos os discentes realizaram esta atividade de forma individual e foram orientados a não pronunciarem em voz alta a figura mostrada, no intuito de não

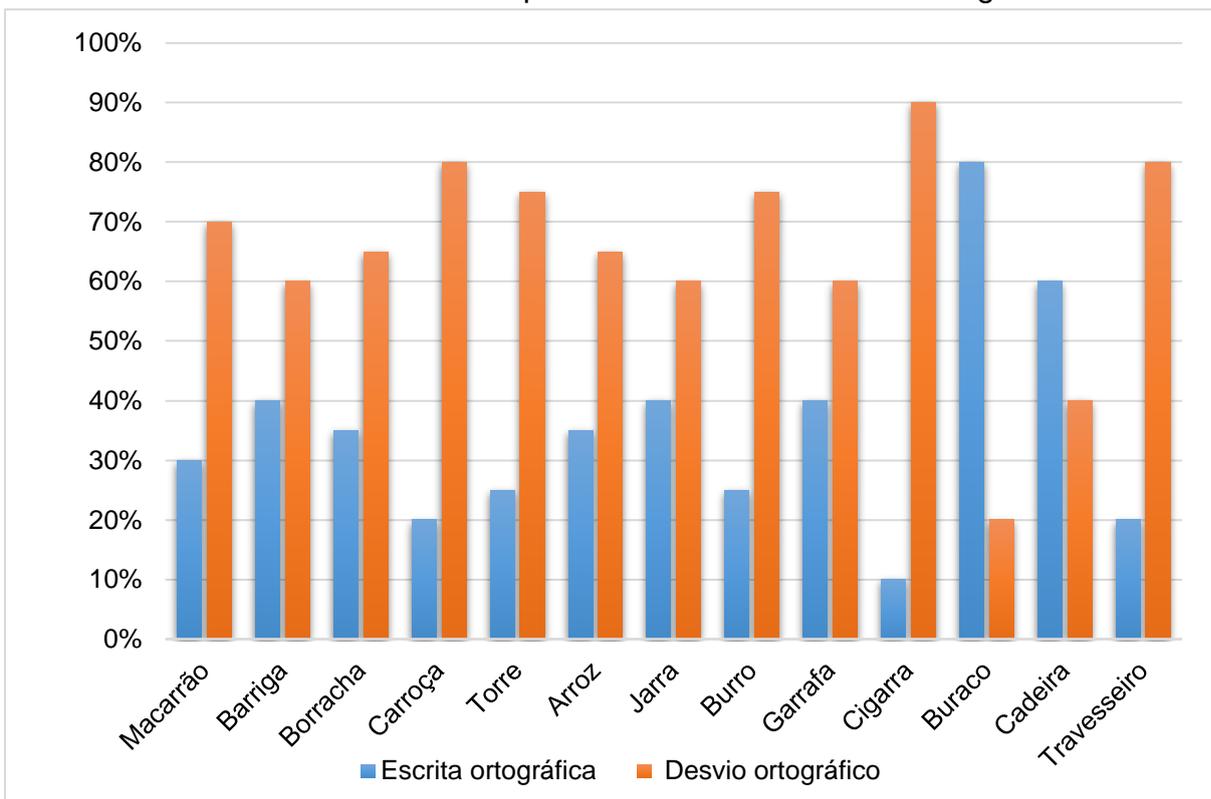
“atrapalhar” ou dar pistas que pudessem interferir na escrita dos demais colegas. Dessa maneira, apresentamos cada figura visualmente aos alunos, sem qualquer fala no ato de aplicação, para que as marcas orais não interferissem nos registros gráficos dos alunos. Foi mostrada uma figura por vez e destinados alguns minutos para a escrita do substantivo que a denomina na LP. Na sequência, passamos à próxima imagem e assim sucessivamente.

As figuras que compõem o ditado de imagem são: *macarrão, barriga, borracha, carroça, torre, arroz, jarra, burro, garrafa, cigarra, buraco, cadeira e travesseiro.*

2- ESCREVA O NOME DA FIGURAS QUE SUA PROFESSORA MOSTROU:

| | |
|-------------------------|-------------------------|
| FIGURA 1: _____ | FIGURA 2: _____ |
| FIGURA 3: _____ | FIGURA 4: _____ |
| FIGURA 5: _____ | FIGURA 6: _____ |
| FIGURA 7: _____ | FIGURA 8: _____ |
| FIGURA 9: _____ | FIGURA 10: _____ |
| FIGURA 11: _____ | FIGURA 12: _____ |
| FIGURA 13: _____ | |

Pelo fato de as palavras terem sido grafadas de diferentes maneiras pelos alunos, optamos por elaborar um gráfico e um quadro para uma visão dos desvios de escrita identificados. Desse modo, demonstramos a escrita ortográfica e o quantitativo de grafias incorretas.

Gráfico 4 – Indicativo de escrita de palavras com e sem desvio ortográfico

Fonte: Produções escritas de alunos do 2º Ano do Ensino Fundamental (2021)

Visando demonstrar de uma forma mais detalhada os registros escritos a partir do ditado, organizamos o Quadro 7 com a escrita ortográfica do nome das imagens, a forma como os alunos grafaram-nas e, com base nos vinte participantes, separamos a quantidade de escritas ortográficas e o número de ocorrências de desvios.

Quadro 7 – Registros gráficos referentes ao ditado de imagens

| ESCRITA ORTOGRÁFICA | NÚMERO DE GRAFIAS CORRETAS | COMO FORAM GRAFADAS | NÚMERO DE OCORRÊNCIAS DE DESVIOS |
|---------------------|----------------------------|---------------------|----------------------------------|
| Macarrão | 6 | Macarão | 14 |
| Barriga | 8 | Bariga | 12 |
| Borracha | 7 | Boraxa | 8 |
| | | Boracha | 4 |
| | | Boraja | 1 |
| Carroça | 4 | Caroça | 7 |
| | | Carosa | 5 |
| | | Carrosa | 3 |
| | | Carrossa | 1 |
| Torre | 5 | Tore | 9 |

| | | | |
|-------------|----|---------------------------------------|-------------------|
| | | Tori | 6 |
| Arroz | 7 | Arois Aroz | 9 4 |
| Jarra | 8 | Jara | 12 |
| Burro | 5 | Buro Buru | 12 3 |
| Garrafa | 8 | Garafa Carafa | 11 1 |
| Cigarra | 2 | Sigara Cigara Cicara Sigarra | 10 5 1 2 |
| Buraco | 16 | Burraco Burago Boracu | 2 1 1 |
| Cadeira | 12 | Cadera Gadera | 7 1 |
| Travesseiro | 4 | Traviseru Travecero Dravesero | 6 9 1 |

Fonte: Produções escritas de alunos do 2º Ano do Ensino Fundamental (2021)

Quanto ao ditado, foram detectados 168 desvios em 13 palavras ditadas. Ressaltamos que essa atividade se difere das demais, pois a escrita do aluno ocorre totalmente de forma autônoma, sem quaisquer pistas ou auxílio dos demais colegas. Desse modo, foi possível aferir a capacidade de memorização de vocábulos e de emprego de regras e princípios grafo-fonêmicos, evidenciando o conhecimento do aluno sobre o código escrito a partir da imagem observada.

A palavra *macarrão* foi grafada corretamente por 30% dos alunos, ao passo que em 70% dos registros houve a representação gráfica do “R” forte entre vogais apenas com a consoante *r*. Fato semelhante ocorreu com a palavra *barriga*, em que 40% do *corpus* escreveu de forma correta e 60% não registrou o dígrafo *rr*.

Quanto à escrita da palavra *borracha*, a qual apresentou 65% de desvios relacionados ao dígrafo *rr*, destacamos, ainda, o fenômeno da sonorização³⁵ na grafia *boraja*, onde o fonema que é surdo foi realizado como sonoro. Houve também violação

³⁵ Oliveira (2005) utiliza os termos surdo/sonoro e sonorização/ensurdecimento, já Silva (2005) faz uso dos termos vozeado e desvozeado para diferenciar as propriedades sonoras dos fonemas. Faremos uso das terminologias propostas por Oliveira, pelo fato de estarmos utilizando a categorização dos desvios fonético-fonológicos proposta pelo autor.

das formas dicionarizadas em virtude das arbitrariedades da língua, pois em dadas palavras o fonema é representado pela consoante *x* e em outras, pelo dígrafo *ch*.

A palavra *carroça* foi grafada corretamente apenas por quatro alunos (20%), sendo que doze escreveram com uma consoante *r* e nove registros apresentaram variações com relação à representação da fricativa dental surda no interior da palavra, ora escrita com um *s*, ora com *ss*.

Apenas 25% dos alunos escreveram ortograficamente a palavra *torre*. Os demais grafaram-na com apenas um *r*, havendo, ainda, seis ocorrências de alçamento por neutralização vocálica, resultando na grafia *tori*. Fato semelhante ocorreu com a palavra *arroz*, escrita de forma correta por sete alunos, equivalente a 35%. Os demais registros inadequados compreendem o desvio ortográfico do “R” forte em contexto intervocálico.

As palavras *jarra* e *garrafa* foram grafadas corretamente por 40% dos alunos, enquanto 60% escreveram-nas apenas com um *r*. Ainda, um aluno, ao escrever *carafa*, realizou o fenômeno do ensurdecimento, uma vez que o fonema sonoro foi realizado como um fonema surdo.

Com relação à palavra *buraco*, dois alunos grafaram *burraco*, evidenciando o fenômeno da hipercorreção e a insegurança por parte do aprendiz quanto à representação gráfica do “R” forte entre vogais.

O vocábulo *burro* foi grafado corretamente por 25% dos alunos, sendo que 75% escreveram-no com apenas um *r*. Ainda, destes, três registraram *buru*, ou seja, um caso de alçamento por harmonia vocálica. Os dados gerados evidenciam a sobressalência da troca do dígrafo *rr* pela consoante *r* em contexto intervocálico.

Vale mencionar que no momento de escrever, a maioria dos alunos sussurravam o nome da figura em questão, ou seja, denotaram o apoio na fala para conduzir a escrita. Oliveira (2005) afirma que um problema frequentemente encontrado em sala de aula é a troca de sons, principalmente no ditado, pois, por não poderem repetir as palavras em voz alta, acabam sussurrando. Dessa forma, além da interferência dialetal, o fato de sussurrarem faz com que “ensurdeçam” todos os sons e, como consequência, tem-se as trocas de letras.

Na sequência, apresentamos o levantamento dos dados e a análise da quinta atividade selecionada.

4.1.5 Atividade nº5 do *corpus* de análise – Trilha com registro escrito

Para finalizar a aplicação da UDD, os alunos jogaram em duplas³⁶ uma trilha com registro escrito. Pelo fato de o jogo ser em pares e visando ao não comprometimento da veracidade dos dados, constantemente foram orientados a não auxiliarem uns aos outros. Preencheram individualmente as fichas conforme os respectivos comandos.

Essa trilha contém vinte e seis imagens/comandos cuja escrita envolve as grafias *r* e *rr*, além de situações que levam os alunos à reflexão e à manipulação da língua. Cada dupla recebeu uma trilha e cada jogador ganhou um dado e uma folha com as fichas, sendo que um jogador era representado pela cor azul e o outro pela vermelha. Conforme jogavam o dado e “andavam as casas” de acordo com o número obtido, observavam a figura e buscavam a ficha correspondente, para então realizar o comando solicitado. Ressaltamos que o jogo trilha foi aplicado no último dia e estavam presentes apenas dezessete alunos, por isso, houve uma redução no número de registros. Ademais, algumas fichas não foram respondidas por todos os alunos, havendo, portanto, variação no total de registros se compararmos umas às outras.

O jogo trilha por nós elaborado e aplicado objetiva observar o conhecimento metalinguístico dos alunos, especialmente sobre a consciência fonológica, identificando, assim, o nível de reflexão que os alunos possuem acerca da língua e o quanto desenvolveram suas habilidades de consciência fonológica, considerando a consciência de palavras e a ação de identificar, manipular, adicionar, suprimir e substituir os fonemas da palavra³⁷.

Dada a variedade de registros encontrados e visando demonstrar com clareza os dados gerados, organizamos um quadro para cada ficha da atividade da trilha com os respectivos registros gráficos do *corpus*, seguido das análises feitas com base em nossos aportes teóricos.

³⁶ Ressalta-se que, em virtude da pandemia da Covid-19, embora tenham sido formadas duplas, as carteiras foram organizadas de modo que os alunos não ficaram próximos e os protocolos de segurança foram seguidos. Todas as crianças fizeram uso de máscara, não compartilharam objetos e higienizavam constantemente as mãos com álcool 70%.

³⁷ A trilha de registro escrito, bem como as fichas com os comandos de cada jogador encontram-se na íntegra no APÊNDICE B.

Passamos, agora, à descrição e ao tratamento dos dados de cada ficha do jogo trilha.

Quadro 8 – Ficha I - Trilha

| FICHA | REGISTROS GRÁFICOS DOS ALUNOS | NÚMERO DE OCORRÊNCIAS |
|---|-------------------------------|-----------------------|
|  ESCREVA O NOME DESSA FIGURA _____ | CARRO | 3 |
| | CARO | 12 |

Fonte: Produções escritas de alunos do 2º Ano do Ensino Fundamental (2021)

Na ficha um da trilha com registro escrito, os alunos deveriam escrever o nome da figura observada, ou seja, um *carro*. Nota-se, conforme dados do quadro, que dos quinze alunos que realizaram a atividade, apenas três escreveram ortograficamente a palavra *carro* e doze, equivalente a 60%, grafaram *caro*. É possível depreender que a inadequação ortográfica percebida é resultado do apoio na oralidade, posto que ainda se apoiam na pauta oral para realizar a notação do sistema de escrita alfabética. Ainda, tal desvio é decorrente da não assimilação da regra gramatical referente à presença do dígrafo *rr* entre vogais para representar o “R” forte.

Passamos à descrição e ao tratamento dos dados do Quadro 9.

Quadro 9 – Ficha II - Trilha

| FICHA | REGISTROS GRÁFICOS DOS ALUNOS | NÚMERO DE OCORRÊNCIAS |
|--|-------------------------------|-----------------------|
|  ACRESCENTE A LETRA R NA PALAVRA <u>PATO</u> E DESCUBRA O QUE FORMOU. _____ | PRATO | 10 |
| | PARTO | 2 |
| | PARAPA | 1 |
| | PATO | 2 |

Fonte: Produções escritas de alunos do 2º Ano do Ensino Fundamental (2021)

O comando da ficha dois indica aos alunos a inclusão da consoante *r* na palavra *pato*, formando *prato*. O fato de a palavra estar escrita na ficha pode ter contribuído com a incidência de acertos, pois dez alunos realizaram a escrita adequada, dois grafaram *pato* e infere-se que esse registro é resultante da não compreensão do comando ou caracteriza uma estratégia adotada pelas crianças, pois a consoante líquida não-lateral representa, em geral, uma dificuldade para elas, então, muitas vezes ocorre seu apagamento, como em *cabrito*>*cabito*.

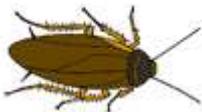
Fato semelhante ocorre na grafia *parapa* realizada por um aluno, onde, além da redução do ataque complexo, CCV > CV, nota-se que o molde silábico apresentado e a presença da consoante *r* causou confusão no aprendiz, resultando, também, na substituição da sílaba *to* por *pa*.

Menn e Stoel-Gammon (1997) reiteram que se a palavra alvo coincidir com o molde silábico que a criança já conhece, é muito provável que a reproduza adequadamente, no entanto, diante de diferentes moldes silábicos, a tendência é que utilize estratégias de ajustes por meio da omissão, modificação e reorganização de alguns dos sons, visando reajustar ao modelo que já tem conhecimento.

Miranda (2019) aborda que a estrutura canônica CV oferece maior facilidade pelo fato de sua menor complexidade estrutural e maior familiaridade. Tanto na aquisição da fala quanto da escrita, as estruturas mais simples são adquiridas primeiro, havendo uma gradação na aquisição das demais estruturas, como CVV (pai), CCV (pra), VC (ar), CCVC (três) etc. Segundo a autora, há uma tendência em reduzir as sílabas complexas, como CCV (prato) ou CVC (parto) para CV (pato).

Passamos à descrição e ao tratamento dos dados do Quadro 10.

Quadro 10 – Ficha III - Trilha

| FICHA | REGISTROS GRÁFICOS DOS ALUNOS | NÚMERO DE OCORRÊNCIAS |
|--|-------------------------------|-----------------------|
|  <p>ESCREVA O NOME DESSA FIGURA</p> | BARATA/RATA | 12 |

| | | |
|--|---------------|---|
| RETIRE A SÍLABA BA E VEJA O QUE FORMOU: | BARRATA/RRATA | 2 |
| | | |

Fonte: Produções escritas de alunos do 2º Ano do Ensino Fundamental (2021)

Nesta ficha, os alunos deveriam escrever o nome da figura *barata* e retirar a sílaba inicial *ba*, registrando a palavra que se formou: *rata*. Essa atividade estimula a consciência silábica, pois desenvolve a percepção de que as palavras são formadas pela adição/junção/síntese de sílabas. Além disso, desenvolve-se a compreensão de que as palavras são compostas por sílabas que podem ser retiradas e que elas são elementos móveis na composição de palavras. O aprendiz também precisa observar a composição sonora resultante da sílaba que foi retirada, analisando se as que restaram formam uma palavra da LP (ZORZI, 2017).

Os dados do quadro demonstram que doze alunos compreenderam e realizaram adequadamente o comando da ficha, porém, convém ressaltar que dado o contexto de aplicação e a finalidade estabelecida, não houve nossa mediação questionando-os, por exemplo: *o que acontece com /sa-pa-to/ quando tiramos o /sa/? Fica uma palavra?*. Portanto, não se pode afirmar que de fato os alunos tiveram a percepção de que a retirada da sílaba originou uma outra palavra.

Dois alunos escreveram *barrata* e *rrata*, apresentando uma hipercorreção, mesmo sendo esta uma palavra já trabalhada e que está presente em diversas músicas infantis, com as quais as crianças têm contato. Rosenbrock, Fritzen e Heining (2018, p. 153) afirmam que

[...] indivíduos bilíngues descendentes de italianos ou de alemães tendem a trocar, na sua pronúncia do português, o erre forte pelo fraco (italianos) e vice-versa (alemães). Exemplo: “...o menino não quero pai mas como filho ...” (Lina, narrativa em português). Isso ocorre porque a diferença entre r-forte e r-fraco não é significativa nessas línguas (ROSENBROCK, FRITZEN; HEINING, 2018, p. 153).

Embora seja expressiva a quantidade de descendentes de alemães, o que justifica a predominância do emprego do “r” fraco tanto em ataque inicial ou medial, tendo em vista que o município onde a investigação ocorreu possui também grande

número de descendentes de origem italiana, encontramos, também, o emprego do “R” forte em contextos em que se espera a realização de “r” fraco.

Passamos à descrição e ao tratamento dos dados do Quadro 11.

Quadro 11 – Ficha IV - Trilha

| FICHA | REGISTROS GRÁFICOS DOS ALUNOS | NÚMERO DE OCORRÊNCIAS |
|--|-------------------------------|-----------------------|
|  <p>ESCREVA O NOME DESSA FIGURA</p> <hr/> | CIGARRA | 2 |
| | SIGARA | 10 |
| | SIGARRA | 2 |
| | GRILO | 1 |
| | GIRLO | 1 |

Fonte: Produções escritas de alunos do 2º Ano do Ensino Fundamental (2021)

Na ficha quatro, os alunos deveriam escrever o nome da figura *cigarra*. Apenas dois escreveram-na ortograficamente, os demais participantes apresentaram algum desvio de grafia, sendo que a maioria, dez alunos, não consideraram o dígrafo para grafar a vibrante alveolar múltipla entre vogais (“R” forte). Ainda, notamos uma violação das formas dicionarizadas com relação às representações das sibilantes nas grafias *sigara* e *sigarra*. Tais registros decorrem do recente conhecimento sobre o código escrito e as arbitrariedades da ortografia da LP, uma vez que temos diferentes grafemas (letras) para o mesmo fonema (som), por exemplo, o som /s/ pode ser escrito com s, ss, c, ç, sc e x, além do mais, foneticamente, as consoantes s e c (sílabas *ce* e *ci*, como em *cigarra*) possuem o mesmo som [s]. Ou seja, como aponta Lemle (2009), não é uma relação monogâmica, em que cada letra corresponde a um som e vice-versa.

Nota-se também que dois alunos apresentaram dificuldade na identificação da figura, pois associaram-na com o animal *grilo*. Um dos alunos grafou corretamente, porém, o outro escreveu *girlo*, caracterizando uma ocorrência de metátese, que, conforme Bagno (2007), é a reordenação dos sons em uma mesma sílaba, como em *sempre*>*semper*, em virtude da complexidade que a consoante *r* representa para o aprendiz.

Passamos à descrição e ao tratamento dos dados do Quadro 12.

Quadro 12 – Ficha V - Trilha

| FICHA | REGISTROS GRÁFICOS DOS ALUNOS | NÚMERO DE OCORRÊNCIAS |
|--|-------------------------------|-----------------------|
|  <p>ESCREVA O NOME DESSA FIGURA</p> <hr/> | PORCO | 10 |
| | PORCU | 2 |
| | BORCO | 2 |
| | POCO | 1 |
| | POROCO | 1 |
| | PORGUINHO | 1 |

Fonte: Produções escritas de alunos do 2º Ano do Ensino Fundamental (2021)

O Quadro doze contém os dados gerados a partir da ficha cinco, na qual os alunos deveriam escrever o nome da figura *porco*, sendo que dez grafaram-na conforme a gramática da LP e os demais apresentaram desvios relacionados ao traço distintivo, tendo em vista que nos registros *borco* e *porquinho*, os fonemas surdos /p/ e /k/ foram realizados como sonoros /b/ e /g/, respectivamente. Destacamos a duas ocorrências do fenômeno de alçamento por neutralização vocálica, pois como o próprio nome sugere, houve uma elevação da vogal média-alta /o/ que, na posição postônica, foi realizada como vogal alta /u/.

Com relação ao registro gráfico da consoante *r*, duas grafias denotam a dificuldade que ela causa no aprendiz, levando-o a adotar estratégias de reparo, como o apagamento em *poco* e a modificação da estrutura silábica em *poroco*, visando torná-la mais fácil, considerando as canônicas, compostas por CV.

Passamos à descrição e ao tratamento dos dados do Quadro 13.

Quadro 13 – Ficha VI - Trilha

| FICHA | REGISTROS GRÁFICOS DOS ALUNOS | NÚMERO DE OCORRÊNCIAS |
|-------|-------------------------------|-----------------------|
| | PLANETA TERRA | 2 |

| | | |
|---|--------------|---|
|  <p>ESCREVA O NOME DA FIGURA:</p> <p>_____</p> | PLANETA TERA | 1 |
| | MUNDO | 3 |
| | MUNDU | 1 |
| | TERA | 6 |
| | TERRA | 2 |

Fonte: Produções escritas de alunos do 2º Ano do Ensino Fundamental (2021)

Na ficha seis, os alunos deveriam escrever o nome da figura *Planeta Terra*. Dentre os que realizaram a referida atividade e considerando o objetivo central da presente pesquisa, nota-se que quatro alunos grafaram ortograficamente *terra*, representando com o dígrafo *rr* o “R” forte entre vogais. No entanto, sete escreveram com apenas a consoante *r*, gerando *tera*. Esses registros escritos evidenciam as marcas dialetas dos aprendizes, ou seja, vazamentos de processos do campo fonológico para o campo da escrita.

Quatro alunos nominaram a figura como *mundo* e, destes, um registrou-a como *mundu*, caracterizando um caso de alçamento por harmonia vocálica, uma vez que a vogal média-alta /o/ foi alçada pela presença de um “gatilho”, ou seja, a vogal alta *u*. Bisol (1981) afirma que esse é o processo pelo qual as vogais médias pretônicas /e/ e /o/ assimilam o traço de altura das vogais altas /i/ e /u/, procurando estabelecer uma “harmonia” entre ela e a tônica que a sucede, como em *curuja* para *coruja*, *aligria* para *alegria*, *priguiça* para *preguiça* etc. Para Bisol (1981), a harmonização vocálica é um fenômeno de assimilação decorrente de uma articulação simplificadora, apoiada na lei do menor esforço, ou seja, o usuário da língua busca simplificar as palavras, para facilitar sua pronúncia, o que, conseqüentemente, reflete na escrita, principalmente de crianças que se encontram no ciclo de alfabetização.

Passamos à descrição e ao tratamento dos dados do Quadro 14.

Quadro 14 – Ficha VII - Trilha

| FICHA | REGISTROS GRÁFICOS DOS ALUNOS | NÚMERO DE OCORRÊNCIAS |
|-------|-------------------------------|-----------------------|
|-------|-------------------------------|-----------------------|

| | | |
|---|--------|---|
|  ESCREVA UMA PALAVRA QUE A LETRA R TENHA O MESMO SOM QUE EM CORUJA : _____ | CARECA | 2 |
| | CARA | 2 |
| | PAREDE | 2 |
| | CURA | 1 |
| | CORNO | 1 |
| | MARIA | 2 |
| | RUA | 2 |
| | CAROÇA | 2 |
| | RATO | 3 |

Fonte: Produções escritas de alunos do 2º Ano do Ensino Fundamental (2021)

O comando da ficha sete indica que os alunos devem escrever uma palavra em que a consoante *r* tenha a mesma realização fonética que na palavra *coruja*, ou seja, “r” fraco. Dentre os alunos, oito realizaram um registro gráfico adequado, pois escreveram *careca*, *cara*, *parede*, *cura* e *Maria*. Nota-se que a palavra *carroça* foi grafada por dois alunos com apenas uma consoante *r* (*caroça*), o que denota uma interferência da oralidade, posto que, para eles, há uma similaridade na realização do “r” fraco da palavra *coruja* com a palavra *carroça* (que seria o “R” forte). Fato semelhante ocorre com os registros *rua* e *rato*, palavras estas que, possivelmente, são pronunciadas por esses alunos como “r” fraco.

O vocábulo *cornu* foi escrito corretamente. Considerando o comando da ficha e, conforme afirma Silva (2005), quando a consoante *r* estiver em final de sílaba, seguida por uma consoante vozeada (nesse caso *n*), ela pode ser realizada como [h] – fricativa glotal desvozeada, [ɣ] – fricativa velar desvozeada, [ɺ] – retroflexa, [r] – tepe alveolar e [h] – uvular. Portanto, houve adequada associação.

A atividade buscou desenvolver as habilidades de consciência fonológica, no nível da consciência fonêmica, pois leva o aprendiz a compreender que um mesmo fonema pode estar presente em diferentes palavras e, ainda, deve verificar se o fonema alvo está ou não presente na palavra escolhida. Portanto, dirige-se a atenção

deles para uma análise mais apurada dos elementos que compõem as sílabas, ou seja, os fonemas. Também precisavam fazer a associação fonema/grafema quando o fonema alvo for identificado.

Passamos à descrição e ao tratamento dos dados do Quadro 15.

Quadro 15 – Ficha VIII - Trilha

| FICHA | REGISTROS GRÁFICOS DOS ALUNOS | NÚMERO DE OCORRÊNCIAS |
|---|-------------------------------|-----------------------|
|  <p>ESCREVA O NOME DESSA FIGURA</p> <p>_____</p> <p>ACRESCENTE A SÍLABA ÇA AO FINAL</p> <p>_____</p> | CARRO/ CARROÇA | 9 |
| | CARO/CAROSA | 3 |
| | CARO/CAROÇA | 3 |
| | GARO/ SARO | 1 |

Fonte: Produções escritas de alunos do 2º Ano do Ensino Fundamental (2021)

Os dados demonstram que, dentre os alunos participantes, nove compreenderam e conseguiram realizar adequadamente o comando da atividade, pois escreveram o nome da figura *carro* e acrescentaram a sílaba *ça*, formando *carroça*. Seis alunos executaram o comando, porém cometeram desvios relacionados à representação gráfica do “R” forte entre vogais, uma vez que escreveram *caro* e *caroça*, e três deles apresentaram violação das formas dicionarizadas com relação às representações das sibilantes na grafia *carosa*, em que fizeram uso da consoante *s* em lugar do *ç*. Houve, além do desvio gráfico de representação da consoante *r*, um caso relacionado à troca de fonemas surdos por sonoros *caro>garo*, o fonema /k/, que é surdo, foi realizado como /g/, que é sonoro.

Ao solicitar a escrita do nome de figuras, é possível verificar se os aprendizes alcançaram um nível alfabético de escrita e conseguem escrever as palavras exigidas. Ainda, desenvolve-se a consciência silábica e de palavras, posto que precisam observar as construções silábicas que compõem a palavra e que ela é formada pela

associação de sílabas, as quais podem ser manipuladas, a exemplo, o comando da referida atividade para adicionar a sílaba na posição final.

Passamos à descrição e ao tratamento dos dados do Quadro 16.

Quadro 16 – Ficha IX - Trilha

| FICHA | REGISTROS GRÁFICOS DOS ALUNOS | NÚMERO DE OCORRÊNCIAS |
|---|-------------------------------|-----------------------|
|  ESCREVA O NOME DA FIGURA: _____ AGORA, COLOQUE O R ANTES DA LETRA T _____ | QUATRO / QUARTO | 9 |
| | QUATRO / QUARTO | 2 |
| | GUATRO/ GUARTOR | 1 |
| | QUATO/ QUARTO | 2 |

Fonte: Produções escritas de alunos do 2º Ano do Ensino Fundamental (2021)

A ficha nove da trilha com registro escrito contempla uma atividade relacionada à consciência fonêmica, cujo objetivo é fazer com que os alunos percebam que as sílabas são formadas pela associação de unidades sonoras chamadas fonemas, os quais podem ser manipulados através da junção, adição, subtração, substituição e transposição (ZORZI, 2017), que é o que ocorre no comando dessa ficha, haja vista que após escrever a palavra *quatro*, deveriam inverter a posição do fonema /R/ e registrar a palavra *quarto* que se formou.

Nove alunos realizaram a escrita e inversão adequada, porém, cinco apresentaram dificuldades, evidenciando que a líquida não lateral /lhes/ causa certa confusão e que ainda estão desenvolvendo a consciência fonêmica, a qual precisa ser aprimorada. Dentre os desvios encontrados, destaca-se o processo fonológico do apagamento na grafia *quato*, em que a consoante *r* foi apagada, já que diante de “um som com certa propriedade ‘difícil’ (em termos articulatórios, motores ou de planejamento)”, é previsível seu apagamento, visando amenizar a dificuldade do usuário da língua (OTHERO, 2005, p. 3).

Houve também três ocorrências de inserção da consoante *r* em um segmento na palavra (*quarto* e *quartor*). Possivelmente, o que motivou tal acréscimo consonantal foi o fato de que os alunos notaram a presença da letra *r*, mas sentiram-

se inseguros com relação a sua posição no vocábulo. O comando da atividade gerou uma dificuldade, pois envolve a transposição de duas consoantes em uma mesma palavra. Ainda, ao observar os registros *quatro* e *quartor*, chamamos atenção para o fato de que o comando não deixou explícito que, ao colocar a letra *r* antes da consoante *t*, deveriam excluir o *r* da segunda sílaba (qua-tro), dado que este passou a integrar a primeira sílaba da palavra *quarto* (quar-to). Tal compreensão diz respeito à consciência fonêmica, em que, ao manipular os segmentos, o aprendiz precisa refletir se formou uma palavra possível na LP.

Passamos à descrição e ao tratamento dos dados do Quadro 17.

Quadro 17 – Ficha X - Trilha

| FICHA | REGISTROS GRÁFICOS DOS ALUNOS | NÚMERO DE OCORRÊNCIAS |
|--|-------------------------------|-----------------------|
|  <p>ESCREVA O NOME DA FIGURA E SEPARE EM SÍLABAS.</p> <p>_____</p> <p>_____</p> | BARRACA / BAR-RA-CA | 3 |
| | BARRACA / BA-RRA-CA | 2 |
| | BARACA / BA-RA-CA | 8 |
| | CABANA/ CA-BA-NA | 2 |

Fonte: Produções escritas de alunos do 2º Ano do Ensino Fundamental (2021)

Na ficha dez, os alunos deveriam escrever o nome da figura *barraca* e realizar a separação das sílabas (bar-ra-ca). Dessa forma, avaliamos o nível de consciência silábica, uma das habilidades que compreendem a chamada consciência fonológica. Como pontua Zorzi (2017), ao segmentar as palavras em unidades menores, ou seja, as sílabas, o aprendiz está realizando uma análise da estrutura, voltando os olhares para as partes que compõem a palavra. Além disso, considerando que as marcas da fala se projetam sobre a escrita, saber compreender o que é uma sílaba e como ela se estrutura para formar as palavras e, conseqüentemente, compreender os limites gráficos delas contribuirá significativamente para a superação de desvios de

hipossegmentação e de hipersegmentação³⁸, os quais pertencem, segundo Oliveira (2005), ao grupo 3A – Violação na escrita de sequências de palavras.

Como demonstrado no quadro, houve três grafias e separações silábicas adequadas e dez desvios, sendo dois pela junção do dígrafo na mesma sílaba (barraca) e oito pela omissão da consoante *r* na primeira sílaba (baraca).

Quanto ao registro gráfico do “R” forte entre vogais, representado ortograficamente pelo dígrafo *rr*, ressaltamos que cinco fizeram adequada representação e oito registraram a palavra barraca com apenas uma consoante *r* (baraca). A incidência desse desvio é atrelada às características dialetas dos aprendizes, que, como notado no momento de aplicação das atividades, predominantemente realizam o “r” fraco em lugar do “R” forte, tanto em início de palavras quanto em contexto medial.

Passamos à descrição e ao tratamento dos dados do Quadro 18.

Quadro 18 – Ficha XI - Trilha

| FICHA | REGISTROS GRÁFICOS DOS ALUNOS | NÚMERO DE OCORRÊNCIAS |
|--|-------------------------------|-----------------------|
|  ESCREVA UMA PALAVRA QUE A LETRA R TENHA O MESMO SOM QUE EM PORTA : _____ | PORTÃO | 1 |
| | TORTA | 1 |
| | PARQUE | 1 |
| | PORCELANA | 1 |
| | PORTA | 4 |
| | CARTA | 3 |

Fonte: Produções escritas de alunos do 2º Ano do Ensino Fundamental (2021)

O comando da ficha onze, similarmente à ficha sete, suscita a identificação da mesma realização do fonema alvo, nesse caso a consoante *r*, em outras palavras. A palavra base de exemplificação é *porta*, cuja realização predominante no município

³⁸ O termo hipersegmentação refere-se ao espaçamento das palavras de forma inadequada, de modo que um vocábulo é dividido em mais de um segmento. Já hipossegmentação diz respeito à escrita de vocábulos diferentes em um único segmento, sem respeitar os espaços entre as palavras (OLIVEIRA, 2005).

de aplicação da pesquisa é como tepe. Considerando o vocábulo *porta*, a consoante *r* pode ser realizada de diferentes formas, como aponta Silva (2005), quando esta estiver em final de sílaba, seguida por uma consoante desvozeada, nesse caso o *t*, pode ocorrer como: [h] – fricativa glotal desvozeada; [x] – fricativa velar desvozeada; [ʝ] – retroflexa; ou [r] – tepe e [h] – uvular.

Destaca-se, portanto, que todos os alunos fizeram uma adequada associação, pois em todas as palavras escritas por eles (portão, torta, parque, porcelana e carta) a realização da consoante *r* se dá de forma semelhante à de *porta*.

Houve quatro alunos que apenas reproduziram a palavra *porta*, ou pela incompreensão do comando ou por não terem conseguido relacioná-la com outra, conforme solicitado.

Passamos à descrição e ao tratamento dos dados do Quadro 19.

Quadro 19 – Ficha XII – Trilha

| FICHA | REGISTROS GRÁFICOS DOS ALUNOS | NÚMERO DE OCORRÊNCIAS |
|--|-------------------------------|-----------------------|
|  <p>ESCREVA O NOME DA FIGURA</p> <p>_____</p> <p>AGORA, ESCREVA UMA OUTRA PALAVRA QUE COMECE COM A MESMA SÍLABA:</p> <p>_____</p> | CARRETA | 14 |
| | CADEIRA | 4 |
| | CASA | 3 |
| | CAMA | 2 |
| | CAVALO | 5 |

Fonte: Produções escritas de alunos do 2º Ano do Ensino Fundamental (2021)

A ficha doze contempla as habilidades de consciência de palavra e de aliteração, pois o primeiro comando solicitava aos alunos a escrita do nome da figura indicada e todos escreveram ortograficamente *carreta*. Tal índice de acertos pode estar atrelado ao fato de que a referida imagem foi trabalhada anteriormente na aplicação da UDD, onde foram colocados diante de uma situação que exigia reflexão para definir qual das palavras, *carreta* ou *careta*, representava o veículo.

Com relação à aliteração, a qual, conforme Zorzi (2017), é a capacidade de identificar um mesmo fonema ou uma mesma sílaba no início de outras palavras, sendo esta uma dentre as habilidades que compõem a consciência fonológica. Essa consciência é muito importante, porque o aprendiz compreende que determinada letra ou conjunto de letras também compõem muitas outras palavras, em suma, perceberão, por exemplo, que a sílaba *ca* também está presente em *cama*, *maca*, *macarrão* etc. Ainda, esse conhecimento auxiliará na consciência silábica à medida que percebem sílabas idênticas em diferentes posições na palavra: no início, no meio e no fim.

Destacamos que todos os alunos demonstraram, nessa atividade, a habilidade da aliteração, pois conseguiram relacionar a sílaba inicial da palavra alvo (*ca*) com outras palavras, como *cadeira* (escrita por quatro alunos), *casa* (escrita por três alunos), *cama* (escrita por dois alunos) e *cavalo* (escrita por cinco alunos).

Passamos à descrição e ao tratamento dos dados do Quadro 20.

Quadro 20 – Ficha XIII - Trilha

| FICHA | REGISTROS GRÁFICOS DOS ALUNOS | NÚMERO DE OCORRÊNCIAS |
|--|-------------------------------|-----------------------|
|  <p>TROQUE O T PELO L E VEJA O QUE FORMOU:</p> <p>_____</p> | LOURO | 7 |
| | LORO | 3 |
| | TOURO | 2 |
| | TORO | 2 |
| | LOURU | 1 |

Fonte: Produções escritas de alunos do 2º Ano do Ensino Fundamental (2021)

Nesta ficha, os alunos deveriam observar a figura que representa um *touro* e substituir a letra inicial *t* pela consoante *l*, resultando na palavra *louro*. Dentre os participantes, realizaram o comando de substituição fonêmica onze alunos e, destes, apenas sete fizeram um registro ortográfico da palavra *louro*, os demais apresentaram desvios, como o processo fonológico do apagamento no registro *loro* e *toro* (escrito por três e dois alunos, respectivamente).

Para Silva e Cunha (2019, p. 178), o “apagamento é um processo fonológico marcado pela supressão de segmentos vocálicos, segmentos consonantais ou segmentos silábicos nas palavras”. Essa supressão, de um modo geral, facilita a articulação de segmentos (sons) particulares, estando estreitamente ligado à fisiologia da fala e do sistema auditivo.

Dois alunos não compreenderam a proposta da atividade e apenas escreveram o nome da figura alvo e um registrou *louru*, evidenciando um processo de assimilação em que houve o fenômeno do alçamento por harmonia vocálica, uma vez que a vogal alta *u* (lou-) serviu como um “gatilho” para a elevação da vogal média-alta *o*, que foi realizada como *u*.

Esta atividade abrange a habilidade da consciência fonêmica, considerada o último nível de consciência fonológica do aprendiz e consiste na habilidade metalinguística de estabelecer a relação entre fonema e grafema, refletir sobre eles e manipulá-los (adicionar, substituir, suprimir etc.) para formar novas palavras, na ciência de que a alteração de um fonema pode modificar totalmente o sentido de uma palavra.

Passamos à descrição e ao tratamento dos dados do Quadro 21.

Quadro 21 – Ficha XIV - Trilha

| FICHA | REGISTROS GRÁFICOS DOS ALUNOS | NÚMERO DE OCORRÊNCIAS |
|---|-------------------------------|-----------------------|
|  QUAL É O CORRETO? A) BURRO B) BURO | BURRO | 6 |
| | BURO | 9 |

Fonte: Produções escritas de alunos do 2º Ano do Ensino Fundamental (2021)

Os dados gerados através da realização dessa atividade demonstram o quanto a oralidade interfere na escrita, principalmente na fase de alfabetização, tendo em

vista que os aprendizes iniciaram recentemente o contato com o código escrito e possuem limitado conhecimento acerca das regras gramaticais que regem a LP. Isso se evidencia no fato de que nove alunos (mais da metade dos participantes) assinalaram a palavra *buuro* para representar o animal da figura: um *burro*. Ressaltamos que no momento da aplicação foi possível perceber que os alunos sussurravam a palavra, buscando, na fala, pistas para identificar qual seria a alternativa correta.

Embora seja comum a ocorrência de manifestações da linguagem oral na escrita, em muitos casos, como o ocorrido na atividade analisada, gera-se a transgressão de um código convencionado e prescrito pela ortografia, já que esta não prevê variações. Com relação ao domínio da ortografia, é preciso considerar que ele é lento e requer muito contato com a modalidade escrita da língua. Ser capaz de fazer “uso das regras de ortografia é um trabalho para toda a trajetória escolar e, quem sabe, para toda a vida do indivíduo” (BORTONI-RICARDO, 2006, p. 274).

Passamos à descrição e ao tratamento dos dados do Quadro 22.

Quadro 22 – Ficha XV - Trilha

| FICHA | REGISTROS GRÁFICOS DOS ALUNOS | NÚMERO DE OCORRÊNCIAS |
|--|-------------------------------|-----------------------|
|  <p>RETIRE O R DA PALAVRA GRATO. O QUE FORMOU?</p> <hr/> | GATO | 16 |

Fonte: Produções escritas de alunos do 2º Ano do Ensino Fundamental (2021)

A ficha quinze envolve a consciência fonêmica por meio da subtração ou exclusão de um fonema, nesse caso, a consoante *r* da palavra *grato*, originando *gato*. Conforme o quadro, todos os alunos realizaram adequada manipulação fonêmica, atendendo ao comando da referida ficha.

Reiteramos que a percepção auditiva³⁹, a consciência fonológica e a capacidade de desenvolver habilidades metafonológicas – atividades de reflexão

³⁹ Aproveitamos o contexto para retratar a diferença entre *consciência fonêmica* e *discriminação auditiva*. “A consciência fonológica faz parte do conjunto da consciência fonêmica e da metalinguagem. A consciência

sobre os aspectos fonológicos da língua – são importantes e cruciais para o desenvolvimento da linguagem escrita, uma vez que, além do reconhecimento do fonema alvo, promovem uma manipulação consciente dos sons e a reflexão da língua diante da modificação feita (NUNES; FROTA; MOUSINHO, 2009).

Passamos à descrição e ao tratamento dos dados do Quadro 23.

Quadro 23 – Ficha XVI - Trilha

| FICHA | REGISTROS GRÁFICOS DOS ALUNOS | NÚMERO DE OCORRÊNCIAS |
|--|-------------------------------|-----------------------|
|  OBSERVE A PALAVRA <u>MACARRÃO</u> E ESCREVA UMA PALAVRA QUE RIME COM ELA _____ | MÃO | 8 |
| | PÃO | 4 |
| | IRMÃO | 2 |

Fonte: Produções escritas de alunos do 2º Ano do Ensino Fundamental (2021)

Nesta ficha, cujo comando solicitava a escrita de uma palavra que rima com *macarrão*, houve cem por cento de acerto, pois catorze alunos realizaram, a partir da palavra-chave, adequada correspondência com outras palavras que rimam entre si, ou seja, identificaram que *mão*, *pão* e *irmão* são palavras que terminam com o mesmo som de *macarrão*, caracterizando uma rima. Não houve mediação docente para levar o aprendiz a compreender que, apesar de serem distintas e terem diferentes significados, as palavras compartilham elementos sonoros em comum.

A consciência fonológica é composta por um conjunto de competências, mais conhecidas como sub-habilidades. Dentre elas, as rimas e a aliteração compõem o estágio inicial desse percurso a ser trilhado pelo aprendiz, até chegar à consciência fonêmica. Entende-se por rima a repetição de sons idênticos no final dos vocábulos, ou seja, rimam as palavras que terminam com os mesmos sons. Embora as crianças tenham, desde muito cedo, contato com rimas em cantigas de roda, até mesmo nos apelidos existentes, é importante que a escola trabalhe com rimas, porque, além de tornar a aprendizagem mais prazerosa, faz com que os alunos desenvolvam e

fonológica é a consciência da estrutura sonora da linguagem, já a consciência fonêmica é uma sub-habilidade da consciência fonológica e se refere à habilidade de controle sobre a manipulação fonêmica. Na discriminação auditiva não há necessidade de manipular mentalmente os sons, apenas discriminar entre igual ou diferente” (NUNES; FROTA; MOUSINHO, 2009, p. 208).

aprimorem essa sensibilidade e percepção de semelhança na sonoridade das palavras, tornando-se conscientes disso.

Passamos à descrição e ao tratamento dos dados do Quadro 24.

Quadro 24 – Ficha XVII - Trilha

| FICHA | REGISTROS GRÁFICOS DOS ALUNOS | NÚMERO DE OCORRÊNCIAS |
|---|-------------------------------|-----------------------|
|  ESCREVA DUAS PALAVRAS QUE CONTENHAM RR: _____ _____ | CARRO | 7 |
| | MORREU | 2 |
| | JARRA | 1 |
| | RRAINHA | 1 |
| | RRABANETE | 3 |

Fonte: Produções escritas de alunos do 2º Ano do Ensino Fundamental (2021)

Os alunos deveriam escrever duas palavras cuja grafia contém o dígrafo *rr*. Dentre os participantes, a maioria grafou apenas uma palavra e dentre os registros obtidos, dez estão adequados, considerando que sete escreveram *carro*, dois a palavra *morreu* e um grafou *jarra*. No entanto, destacamos o fato de as palavras *rrainha* e *rrabanete* terem sido grafadas com *rr* no início, o que indica a falta de domínio linguístico e o não conhecimento ortográfico da LP, pois desconhecem que o dígrafo *rr* ocorre apenas em contexto medial e, por exemplo, embora foneticamente essas palavras são realizadas com “R” forte, ortograficamente devem ser escritas apenas com a consoante *r* em contexto inicial.

Morais (2009, p. 77) define o exemplo acima apresentado como um caso de regularidade contextual, que são as situações em que, mesmo sem nunca ter visto a palavra, é possível inferir a grafia correta por haver uma regra que se aplica a várias ou a todas as palavras da língua com o mesmo contexto, isto é, a posição que a letra ocupa na palavra e a letra que a antecede e/ou sucede. Como o autor diz, “a disputa entre o ‘r’ e o ‘rr’ é um bom exemplo disso”, pois “em função do contexto, é possível gerar grafias corretas sem precisar memoriza-las”. Moraes (1998) exemplifica, afirmando que

Para o som de “r” forte, usamos “r” tanto no início de palavra (por exemplo, “risada”), como no começo de sílabas precedidas de consoantes (por exemplo, “genro”) ou no final de sílabas (“porta”). Quando o mesmo som de “r” forte aparece entre vogais, sabemos que temos que usar “rr” (como em “carro” e “serrote”). E quando queremos registrar o outro som do “r”, que alguns chamam de “brando” (e certas crianças chamam de “temido”), usamos um só “r” em palavras como “careca” e “braço” (MORAIS, 2009, p. 30).

É preciso considerar que os alunos estão no 2º Ano do EF, em fase inicial de aquisição da escrita, portanto, ainda estão desenvolvendo seus conhecimentos acerca dessa modalidade da língua e, à medida que avançam na escolarização, esses desvios ortográficos tendem a ser superados.

Passamos à descrição e ao tratamento dos dados do Quadro 25.

Quadro 25 – Ficha XVIII - Trilha

| FICHA | REGISTROS GRÁFICOS DOS ALUNOS | NÚMERO DE OCORRÊNCIAS |
|---|-------------------------------|-----------------------|
|  <p>ESCREVA O NOME DA FIGURA:</p> <p>_____</p> | FORMIGA | 3 |
| | FURMIGA | 1 |
| | FOMIRGA | 4 |
| | FOMIGA | 9 |

Fonte: Produções escritas de alunos do 2º Ano do Ensino Fundamental (2021)

Na ficha número dezoito, intencionalmente, selecionamos a imagem de uma *formiga*, cujo comando solicitava aos alunos a escrita desta palavra, em que a letra *r* encontra-se no final da sílaba. A partir dos registros escritos, avaliamos o comportamento dessa consoante e os desvios ortográficos gerados a partir dela. Nota-se que apenas três alunos grafaram adequadamente *formiga*, nove escreveram *fomiga*, denotando a estratégia de apagamento da líquida não-lateral /r/ em posição final de sílaba (for-mi-ga).

Dentre os participantes, quatro registraram *fomirga*, caracterizando uma ocorrência de hipétese que, conforme Bagno (2007), é a reordenação do fonema em

sílabas diferentes, como em *estrupe* > *estupro*. É notório que a presença da consoante *r* causou certa confusão, pois identificaram a existência deste fonema na palavra, mas, no momento de registrá-la, sentiram-se confusos quanto à sua posição na estrutura do vocábulo.

Passamos à descrição e ao tratamento dos dados do Quadro 26.

Quadro 26 – Ficha XIX - Trilha

| FICHA | REGISTROS GRÁFICOS DOS ALUNOS | NÚMERO DE OCORRÊNCIAS |
|---|-------------------------------|-----------------------|
|  QUAL É O CORRETO? A) ESCOREGADOR B) ESCORREGADOR | ESCORREGADOR | 6 |
| | ESCOREGADOR | 11 |

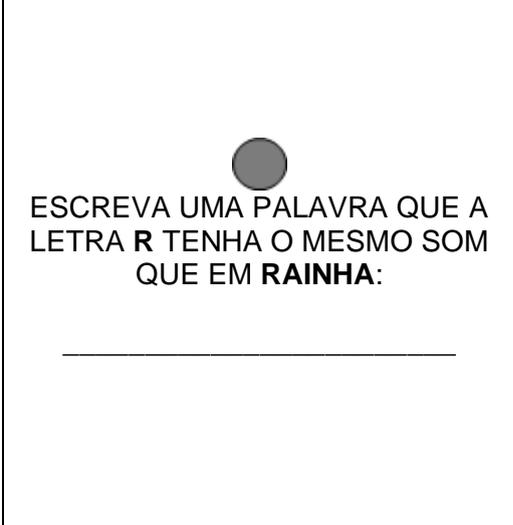
Fonte: Produções escritas de alunos do 2º Ano do Ensino Fundamental (2021)

Na ficha dezenove, os alunos deveriam observar a imagem e assinalar a escrita que a representa ortograficamente. Apenas seis realizaram a correspondência adequada e marcaram a opção *escorregador*, já a maioria, onze alunos, optaram por *escoregador*, indicando a fala como forte elemento de atuação sobre a escrita. Fica evidente que muitos não conseguem relacionar a grafia ao som, principalmente porque ainda não estão totalmente conscientes dos diferentes sons dos róticos.

Sobre a relação grafonofônica, Lemle (2009, p. 09) enfatiza que, “Se as letras simbolizam sons da fala, é preciso saber ouvir as diferenças linguisticamente relevantes entre esses sons, de modo que se possa escolher a letra certa para simbolizar cada som”. É notório, portanto, que os alunos participantes da pesquisa ainda estão em processo de reconhecimento dos fonemas e, como parte desse desenvolvimento, realizam diversas tentativas de grafá-los, apoiando-se na oralidade e no conhecimento que possuem sobre a língua.

Passamos à descrição e ao tratamento dos dados do Quadro 27.

Quadro 27 – Ficha XX - Trilha

| FICHA | REGISTROS GRÁFICOS DOS ALUNOS | NÚMERO DE OCORRÊNCIAS |
|---|-------------------------------|-----------------------|
|  <p>ESCREVA UMA PALAVRA QUE A LETRA R TENHA O MESMO SOM QUE EM RAINHA:</p> <hr/> | RATO | 8 |
| | RAIZ | 2 |
| | RALA | 1 |
| | RABANETE | 1 |
| | ARRANHA | 2 |
| | RAFAELLA | 1 |
| | ROUPA | 1 |

Fonte: Produções escritas de alunos do 2º Ano do Ensino Fundamental (2021)

Na ficha vinte, os alunos deveriam escrever uma palavra em que a consoante *r* tenha a mesma realização fonética que na palavra *rainha*. Todos os participantes realizaram registro gráfico adequado, pois escreveram *rato*, *raiz*, *rala*, *rabanete*, *Rafaella* e *roupa* e, em posição inicial, independentemente das características dialetais (pronúncia com “R” forte ou “r” fraco), grafaram com apenas uma consoante *r*. Dois alunos registraram *arranha* com o dígrafo *rr*, seguindo as regras ortográficas.

Observamos o nível de reflexão e a consciência fonêmica dos alunos, pois, para realização dessa atividade, foi necessária a “identificação da correspondência entre os elementos fonêmicos da fala e os elementos grafêmicos da escrita. Esse processo de associação grafema-fonema exige um desenvolvimento de análise e síntese de fonemas” (CUNHA; CAPELLINI, 2011, p. 88).

Passamos à descrição e ao tratamento dos dados do Quadro 28.

Quadro 28 – Ficha XXI - Trilha

| FICHA | REGISTROS GRÁFICOS DOS ALUNOS | NÚMERO DE OCORRÊNCIAS |
|-------|-------------------------------|-----------------------|
| | JARRA | 6 |

| | | |
|---|------|---|
|  <p>ESCREVA O NOME DA FIGURA:</p> <p>_____</p> | JARA | 9 |
|---|------|---|

Fonte: Produções escritas de alunos do 2º Ano do Ensino Fundamental (2021)

A ficha vinte e um tem o mesmo objetivo da dezenove e os dados gerados na escrita da palavra *jarra* ratificam a dificuldade observada quanto à representação do “R” forte, o qual foi grafado, entre vogais, com a consoante *r* por nove alunos. Apenas seis realizaram adequado registro com o dígrafo *rr*.

Lemle (2009) afirma que desvios como o exemplificado acima pertencem à segunda ordem, a qual contempla os casos em que a escrita é uma transcrição da fala, sendo desconsiderada a posição da letra na palavra e as regras gramaticais equivalentes. A autora complementa que “Se o aprendiz está retido na etapa monogâmica da sua teoria da correspondência entre sons e letras, ignora as particularidades na distribuição das letras” (LEMLE, 2009, p. 27). Pode haver, também, o oposto do ocorrido na presente atividade, em que o aprendiz grafava *genrro* em vez de *genro*, motivado pela oralidade.

Passamos à descrição e ao tratamento dos dados do Quadro 29.

Quadro 29 – Ficha XXII - Trilha

| FICHA | REGISTROS GRÁFICOS DOS ALUNOS | NÚMERO DE OCORRÊNCIAS |
|---|-------------------------------|-----------------------|
|  <p>ESCREVA O NOME DA FIGURA:</p> <p>_____</p> | GRAVATA | 10 |
| | GARVATA | 2 |
| | GAVATA | 2 |

Fonte: Produções escritas de alunos do 2º Ano do Ensino Fundamental (2021)

Na ficha número vinte e dois, os alunos deveriam observar a imagem de uma *gravata* e escrever o nome dela. A partir dos registros referentes a essa ficha, avaliamos o comportamento da consoante *r* e os desvios ortográficos gerados. A

referida palavra é composta por uma sílaba complexa envolvendo a consoante *r*, pois a primeira sílaba *gra-* não possui o padrão silábico de uma consoante e uma vogal, é composta por CCV. Mesmo diante dessa estrutura, dez alunos grafaram adequadamente *gravata* e dois escreveram *garvata*, caracterizando uma metátese, que, segundo Bagno (2007), é a reordenação dos sons em uma mesma sílaba, como em *parteleira*>*prateleira*. Houve, também, dois casos de apagamento da líquida não-lateral (*gavata*) na primeira sílaba da palavra.

Ressaltamos que o índice de acertos foi satisfatório por se tratar de uma palavra composta por uma sílaba complexa e, de um modo geral, essa estrutura gera uma maior dificuldade para a criança. Além do mais, Matzenauer-Hernandorena (1990) ressalta que estudos têm demonstrado que há uma aquisição tardia das líquidas, incluindo as não-laterais (conhecidas como róticos), comprovando, assim, que o domínio de estruturas silábicas complexas é adquirido posterior às sílabas simples.

Passamos à descrição e ao tratamento dos dados do Quadro 30.

Quadro 30 – Ficha XXIII - Trilha

| FICHA | REGISTROS GRÁFICOS DOS ALUNOS | NÚMERO DE OCORRÊNCIAS |
|--|-------------------------------|-----------------------|
|  ESCREVA O NOME DA FIGURA: <hr/> TROQUE O C PELO L . O QUE FORMOU? <hr/> | CADEIRA/LADEIRA | 8 |
| | CADERA/LADERA | 7 |

Fonte: Produções escritas de alunos do 2º Ano do Ensino Fundamental (2021)

Nesta ficha, similarmente à número treze, os alunos deveriam observar a figura que representa uma *cadeira* e realizar a substituição da letra inicial *c* pela consoante *l*, resultando na palavra *ladeira*, ou seja, abordamos a habilidade da consciência fonêmica. Todos conseguiram executar o comando de substituição fonêmica, mas apenas oito escreveram ortograficamente *ladeira*, os demais apresentaram desvios como o fenômeno da monotongação no registro *cadera* e *ladera* (escritas por sete alunos), em que a semivogal *i* do ditongo decrescente *ei* foi suprimida.

É comum a ocorrência do fenômeno da monotongação de ditongos orais decrescentes, como na realização *fera* para *feira* ou *dinhero* para *dinheiro* e, considerando a interferência da fala na escrita, os processos fonológicos acontecem nos registros gráficos também. Othero (2005) aborda que a presença da consoante *r* é um condicionante para o apagamento da semivogal, a exemplo, citamos *madera* para *madeira*, *primero* para *primeiro*, *rotero* para *roteiro*, *frera* para *freira*, dentre tantas outras realizações frequentemente vivenciadas.

Passamos à descrição e ao tratamento dos dados do Quadro 31.

Quadro 31 – Ficha XXIV - Trilha

| FICHA | REGISTROS GRÁFICOS DOS ALUNOS | NÚMERO DE OCORRÊNCIAS |
|---|------------------------------------|-----------------------|
|  <p>ELABORE UMA FRASE:</p> <hr/> <hr/> <hr/> | EU PASO ROUPA COM FERO | 1 |
| | O FERO CAIU E CEBRO | 1 |
| | FERO PASA ROPA | 1 |
| | EU PACEI FERO E AMASSOU AROUPA | 1 |
| | O FERRO PASSA ROUPA | 1 |
| | O FERRO MAJUCA | 1 |
| | PASEI O FERRO NA ROUPA | 1 |
| | MINHA MÃE TEM UM FERO | 1 |
| | MINHA MÃE PASA FERO DE PASAR ROUPA | 1 |
| | O FERRO PASA ROUPA | 1 |
| | O FERO PASA ROUPAS | 1 |
| | O FERRO É QUENTE | 1 |
| | MINHA MÃE PASA ROUPA COM FERO | 1 |

| | | |
|--|-----------------------|---|
| | MINHA VÓ TEM UM FERRO | 1 |
|--|-----------------------|---|

Fonte: Produções escritas de alunos do 2º Ano do Ensino Fundamental (2021)

Na última ficha do jogo trilha com registro escrito, os alunos deveriam elaborar uma frase com a palavra *ferro*. Considerando o objetivo da presente pesquisa, não analisaremos todos os desvios constatados nas grafias dos participantes nem realizaremos uma análise estrutural e sintática das frases produzidas. Voltamos nossos olhares ao registro gráfico do “R” forte entre vogais, representado ortograficamente pelo dígrafo *rr*.

Dentre os catorze alunos que realizaram o comando dessa ficha, apenas cinco escreveram *ferro* conforme as normas gramaticais e oito grafaram *fero*, com apenas a consoante *r*, escrevendo-a da maneira como falam.

Ressaltamos que, no momento de realização da atividade trilha e em virtude da constante observação dos alunos, foi possível perceber na fala deles os processos fonológicos transpostos para a escrita, os quais já foram descritos no decorrer das análises anteriores. Isso evidencia quão expressiva é a interferência da oralidade na escrita, especialmente na fase de alfabetização, etapa em que ainda estão desenvolvendo seus conhecimentos acerca da língua LP e das normas gramaticais que a regem.

É de extrema importância ponderar sobre os registros escritos dos alunos, a fim de compreender as hipóteses estabelecidas na apropriação do código escrito, rumo às convenções gramaticais, o que significa a superação dos vazamentos linguísticos e a compreensão das características pertencentes às dimensões oral e escrita da língua.

4.2 UM PANORAMA GERAL DOS REGISTROS GRÁFICOS DO “R” FORTE ENTRE VOGAIS

Apresentamos, nesta seção, uma relação total dos desvios ortográficos relacionados ao registro gráfico do “R” forte entre vogais (ortograficamente representado pelo dígrafo *rr*)⁴⁰ encontrados no *corpus* desta pesquisa.

⁴⁰ Consideramos apenas o registro escrito da consoante *r* em contexto medial intervocálico, pois neste, fica evidente o emprego do “R” forte (com o dígrafo *rr*) e do “r” fraco (consoante *r*). Já na escrita de palavras com *r* em posição inicial ou em ataques complexos, essa distinção, na escrita, fica imperceptível.

O gráfico a seguir demonstra o índice de acertos e desvios relacionados à representação gráfica do “R” forte entre vogais.

Gráfico 5 – Percentual de desvios e de escrita ortográfica das palavras contendo o dígrafo *rr*



Fonte: elaborado pelas autoras

Para apresentar um panorama geral dos registros gráficos do “R” forte entre vogais, consideramos, dentre as atividades da UDD selecionadas para análise detalhada, apenas as palavras que representam o “R” forte, tendo em vista o contexto medial intervocálico e sua representação gráfica por meio do dígrafo *rr*. Assim, analisamos trinta e cinco palavras. Destas, ponderamos apenas acerca do emprego do “R” forte e “r” fraco, sendo desconsiderados os demais desvios ortográficos, a exemplo, citamos o registro *sigarra*, por nós, nesse momento, considerado correto, haja vista que, embora tenha uma violação de formas dicionarizadas com relação à representação ortográfica da consoante *c* (*cigarra*), houve adequado registro escrito do dígrafo *rr*, foco da nossa análise.

Portanto, a partir das trinta e cinco palavras elencadas, obtivemos quinhentos e sessenta e quatro respostas (contemplando situações de assinalar a opção adequada e registros escritos pelos alunos, conforme comando das respectivas atividades). Destas, constatamos cento e noventa e quatro acertos (equivalente a

trinta e quatro por cento) e trezentos e setenta desvios (o que corresponde a sessenta e seis por cento).

Estes dados evidenciam a expressiva incidência do uso do “r” fraco em contextos escritos em que se esperava o emprego de “R” forte (registrado, entre vogais, com o dígrafo *rr*), fato motivado, principalmente, pelas características dialetais da comunidade e da marcante relação entre fala e escrita, especialmente no processo de alfabetização. Ratificando, dessa forma, as hipóteses estabelecidas nessa pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino e a aprendizagem da escrita são um processo desafiador tanto para os professores quanto para os alunos, principalmente nos Anos Iniciais do EF, quando faltam conhecimentos básicos sobre o funcionamento da língua no nível fonético-fonológico e sobre os princípios que regem a escrita alfabética.

A temática que desencadeou a presente pesquisa surgiu da observação dos desvios ortográficos existentes na escrita de alunos em fase de alfabetização – 2º Ano do EF – dado que, nesta etapa escolar, há vazamentos do campo fonético para a escrita, pois, nos primeiros contatos com ela, o estudante utiliza-se da bagagem linguística constituída a partir dos usos que faz da língua na modalidade oral. Diante desse contexto e da realidade linguística do município em que foi realizada a pesquisa, constatamos que de fato há desvios na representação gráfica do “R” forte e do “r” fraco em contexto medial de palavras, em produções escritas de alunos em processo de alfabetização.

Quando iniciamos essa pesquisa, partimos da seguinte indagação: Como os desvios gráficos da consoante *r* se revelam nas produções escritas de alunos de duas turmas do 2º Ano do EF? Para responder à pergunta de pesquisa estabelecida, propusemos uma UDD com atividades que fomentaram a atenção do aluno para a escrita ortográfica da consoante *r* e do dígrafo *rr*. Um desafio por nós enfrentado foi o fato de nos atentarmos para que não houvesse interferência das nossas marcas dialetais no momento de aplicação nem auxílio entre alunos, visando assegurar a lisura dos dados.

Ao refletirmos sobre os dados gerados e por meio das análises realizadas, foi possível descrever o conhecimento dos alunos sobre a relação entre a fala e a escrita, por meio de atividades de leitura, escrita e reflexão fonêmica, e constatamos que o aprendiz tende a relacionar a escrita ao modo como fala e, como consequência, produz grafias que violam as normas ortográficas da Língua Portuguesa. Tais desvios evidenciam, ainda, os percursos e hipóteses que o aluno utiliza para fazer uso do código escrito no momento de produção textual, além do conhecimento e do nível de reflexão que possui acerca do campo fonético-fonológico da língua e sua relação com a representação gráfica dos sons, por isso, os desvios precisavam ser considerados como pertences e esperados no processo de construção da aprendizagem do aluno.

No decorrer deste trabalho, ao refletirmos sobre a interferência da fala nos registros escritos, realizamos um estudo sobre os processos fonológicos da LP e, considerando nosso objeto de estudo, fica evidente a forte influência do contato da LP com dialetos da língua alemã e italiana no Oeste paranaense, principalmente no que se refere à predominância de realização oral do “r” fraco em lugar do “R” forte, o que acontece também na escrita, dado que não consideram o dígrafo para grafar o “R” forte entre vogais, por exemplo.

Desse modo, visando à superação da transposição da fala para a escrita e a compreensão da ortografia da Língua Portuguesa, o professor tem papel ativo ao longo do processo de alfabetização, visto que, ao analisar constantemente as produções de seus alunos, permanecerá atento aos desvios ortográficos e, assim, poderá vê-los como indicativo do percurso que o estudante vem trilhando, pois estará diante da manipulação da criança sobre a linguagem. Além disso, a análise dos registros ortográficos e a percepção da necessidade do educando permite o planejamento de atividades de ensino objetivas e sistêmicas, com intuito de desenvolver e aprimorar as habilidades linguísticas dos estudantes.

As escolas precisam ensinar a LP e a estrutura gramatical da língua, bem como a importância dela para a existência de uma linguagem/comunicação na sociedade, uma vez que, embora haja particularidades decorrentes das características dos falantes e suas variedades dialetais, a convenção gramatical permite que os falantes de uma dada língua possam interagir comunicativamente. Ainda, é preciso destacar aos estudantes a importância da norma culta da língua, já que esta possui prestígio e é uma forma de promoção social.

Enfatizamos a necessidade de uma pedagogia sensível e humana, que não esteja orientada apenas para os aspectos gramaticais/estruturais, mas que leve os estudantes a conhecer e reconhecer o funcionamento, a estrutura e os usos da língua, tendo em vista a heterogeneidade e sua função social.

Esta pesquisa fez-se necessária para demonstrar a presença e a incidência de desvios ortográficos relacionados à grafia da consoante *r*, haja vista sua complexidade e variação, principalmente na localidade investigada. Por meio das discussões teóricas, dos dados gerados e das respectivas análises, espera-se instigar nos docentes a reflexão a respeito da representação oral e gráfica da língua, considerando o fato de que, de modo geral, as línguas são inerentemente vivas, heterogêneas e dinâmicas.

O roteiro metodológico, *a priori*, teve a finalidade de contribuir para a geração dos dados, visando atingir o objetivo geral estabelecido, que foi analisar as ocorrências de desvios relacionados à representação gráfica do “R” forte e do “r” fraco em contexto medial e inicial de palavra em produções escritas de alunos de duas turmas do 2º Ano do EF – Anos Iniciais. Porém, vale ressaltar que, diante de uma mediação docente, esse material, complementarmente a outras práticas pedagógicas, tem potencialidade para fazer com que os alunos reflitam sobre as dúvidas que a consoante *r* pode lhes causar no momento da escrita de determinada palavra e que seu uso inadequado pode gerar, em alguns casos, um novo significado, exigindo constante reflexão sobre os registros escritos, com o intuito de perceber se estão adequados a dado contexto.

Por meio da proposição de intervenções pedagógicas que propiciam ampliação das habilidades linguísticas do aluno e o avanço do conhecimento sobre a gramática da LP, haverá a mitigação dos desvios ortográficos e o aprendiz será capaz de fazer uso eficaz da língua, conforme as variadas situações inerentes à vida humana, seja no âmbito pessoal, profissional ou social.

O caminho a ser percorrido ainda é longo, porém, contempla expectativas positivas, tendo em vista as contribuições que esta pesquisa poderá oferecer a docentes e a estudantes da área de Letras e da Educação, considerando que é crucial refletir sobre a relação existente entre essas áreas, para que se tenha um novo olhar aos desvios ortográficos dos alunos, superando a visão de que se trata de falta de interesse ou incapacidade.

Deve-se propor o ensino dos conteúdos gramaticais como uma prática escolar de letramento vinculado à inclusão e à ascensão social, ao mesmo tempo em que se soma à prática docente os conhecimentos linguísticos já adquiridos pelos aprendizes. Assim, tem-se um ensino que de fato pondera toda a riqueza que uma língua e sua comunidade linguística possui.

Ratificamos, por meio dessa pesquisa, a presença e a incidência de desvios relacionados à representação gráfica do “R” forte e do “r” fraco, especialmente em contexto medial de palavras, posto que a maioria dos alunos participantes (66%) grafaram indistintamente as palavras com a consoante *r* e com o dígrafo *rr*, ou seja, utilizaram “r” fraco em contextos em que se esperava o emprego de “R” forte.

Quantos às habilidades metalinguísticas, especialmente no que tange à consciência fonológica e suas habilidades observadas por meio da análise e

discussão dos dados gerados na atividade trilha, constatamos que, de um modo geral, os alunos ainda apresentam dificuldades de percepção, reflexão e manipulação de sílabas e fonemas que compõem as palavras. Destaca-se que se não compreenderem os níveis da consciência fonológica e se estes forem mal desenvolvidos, as crianças, possivelmente, terão dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita.

Reiteramos a importância de os professores aprofundarem seus conhecimentos acerca dos níveis fonético e fonológico da língua para que possam mediar com exatidão a aquisição e o aprimoramento da escrita, compreendendo, assim, o percurso e as hipóteses dos alunos, conduzindo-os eficazmente à compreensão dos aspectos ortográficos da LP.

No percurso de aprendizagem da língua, é crucial um trabalho que contemple as variações linguísticas, pois é fundamental que os aprendizes tenham contato com os diferentes falares do PB desde o início da escolarização para romper com o preconceito linguístico. Esse trabalho deve ocorrer por meio de atividades que façam sentido ao aprendiz, tendo como objeto de estudo os diversos gêneros que circulam na sociedade, por exemplo as músicas, as quais demonstram a riqueza e a multiplicidade linguística do Brasil.

Gostaríamos de ter proposto estratégias pedagógicas que abarcassem essas questões, bem como ter apresentado discussões acerca da formação dos professores dos Anos Iniciais da Educação Básica no tange aos conhecimentos fonético e fonológicos da língua, porém não tivemos tempo hábil para tal, o que abre espaço para pesquisas futuras.

REFERÊNCIAS

- ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO OESTE DO PARANÁ. **Proposta Pedagógica Curricular**: Ensino Fundamental (Anos Iniciais): Rede Pública Municipal: região da AMOP/Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. Cascavel: Ed. do Autor, 2020.
- AZEREDO, P. S. **A troca da vibrante por tepe em onset silábico**: uma análise de variação e mudança linguística na comunidade bilíngue de Flores da Cunha (RS). 2012. 91f. Dissertação (Mestrado em Teoria e Análise Linguística) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.
- BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.
- BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. Rev., ampl. e atual. conforme o novo Acordo Ortográfico. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- BISOL, L. **Harmonização vocálica**: uma regra variável. 1981. Tese (Doutorado em Linguística) — Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1981.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna**: a Sociolinguística na sala de aula. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BORTONI-RICARDO, S. M. Métodos de alfabetização e consciência fonológica: o tratamento de regras de variação e mudança. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 9, n. 18, p. 201-220, 2006.
- BORTONI-RICARDO, S. M. O estatuto do erro na língua oral e na língua escrita. *In*: GORSKI, M. E; COELHO, I. L. (Orgs.). **Sociolingüística e ensino**: contribuições para a formação do professor de língua. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2006a.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BOTASSINI, J. O. M. A variação no uso dos róticos em Porto Alegre. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 40 n. 2, p. 1060-1072, 2011.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BUSSE, S. Língua portuguesa, diversidade e ensino: uma análise de contextos multilíngues. *In*: IV Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa/SIMELP,

2013, Goiânia. **Anais** [...]. Língua Portuguesa: ultrapassando fronteiras, unindo culturas, 2013. v. 1. p. 191-197.

BUSSE, S. Variação linguística e o ensino: os desafios do ensino da língua portuguesa. *In*: COSTA-HÜBES, T. C. (Org.). **Práticas sociais de linguagem: reflexões sobre oralidade, leitura e escrita no ensino**. Campinas: Mercado de Letras, p. 25-42, 2015.

CAGLIARI, L. C. A ortografia na escola e na vida. *In*: MASSINI-CAGLIARI, G.; CAGLIARI, L. C. **Diante das Letras: a escrita na alfabetização**. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 61-96.

CAGLIARI, L. C. Algumas questões de lingüística na alfabetização. **Caderno do Professor**, Belo Horizonte, v. 1, n.12, p. 72-83, 2005.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Linguística**. 11. ed. São Paulo: Scipione, 2009.

CAGLIARI, L. C. **A História do Alfabeto**. São Paulo: Paulistana, 2009a.

CALLOU, D.; LEITE, Y. **Iniciação à fonética e à fonologia**. 4. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1995.

CÂMARA JR., J. M. **Estrutura da língua portuguesa**. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

CAVALIERE, R. **Fonologia e morfologia na gramática científica brasileira**. Rio de Janeiro: EdUFF, 2000.

COMIOTTO, A. F.; MARGOTTI, F. W. Uso dos róticos do português em contato com os dialetos italianos. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, Maringá, v. 41, n. 2, p. 1-9, 2019.

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

CORREA, J.; MACLEAN, M. O desenvolvimento da consciência fonológica e o aprendizado da leitura e da escrita durante a alfabetização. *In*: LAMPRETTCH, R. (org). **Aquisição da Linguagem: estudos recentes no Brasil**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011, p. 129-144.

CORRÊA, L. M. S.; AUGUSTO, M. R. A. Primeiros passos na aquisição da sintaxe: o sintagma nominal. *In*: FREITAS, M. J.; SANTOS, A. L. (Eds.). **Aquisição de língua materna e não materna: Questões gerais e dados do português (Textbooks in Language Sciences 3)**. Berlin: Language Science Press, 2017. p. 121-155.

COSERIU, E. **Sincronia, Diacronia e História: El problema Del Cambio lingüístico**. Madrid: Gredos, 1988.

COSTA-HÜBES, T. da C. Prática de análise linguística no Ensino Fundamental e sua relação com os gêneros discursivos. **PERcursos Linguísticos**, Vitória, v. 7, n. 14, p. 270-294, 2017.

COUTINHO, I. L. **Gramática histórica**: linguística e filosofia. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1976.

CUNHA, V. L. O.; CAPELLINI, S. A. Habilidades metalinguísticas no processo de alfabetização de escolares com transtornos de aprendizagem. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 28, n. 85, p. 85-96, 2011.

ENGEL, G. I. Pesquisa-ação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 16, n. 16, p. 181-191, 2000.

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

FARACO, C. A. **Linguagem escrita e alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2012.

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

FERREIRA, A. A.; BUSSE, S. Processos fonológicos e escrita ortográfica em produções textuais do ensino fundamental. **Domínios de Lingu@gem**, Uberlândia, v. 13, n. 1, p. 234-256, 2019.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

GOMBERT, J. E. Epi/meta *versus* implícito/explícito: Nível de controle cognitivo sobre a leitura e sua aprendizagem. *In*: MALUF, M. R.; & CARDOSO-MARTINS, C. (Org.) **Alfabetização no século XXI**: Como se aprende a ler e a escrever. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 109-123.

HORA, D. da. **Fonética e Fonologia**. UFPB, 2009.

HULLEN, N. M.; FERREIRA, A. A.; BUSSE, S. Descrição e análise de processos fonológicos em textos de alunos do Ensino Fundamental. *In*. **XI Seminário Literatura História e Memória**, Unioeste Cascavel, 2013.

KATO, M. A. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. 3. ed. São Paulo: Ática, 1990.

KOCH, I. G. V. Interferência da oralidade na aquisição da escrita. *In*: **Trabalhos em Lingüística Aplicada**. Departamento de Lingüística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP. Campinas: Editora da UNICAMP, v. 30, p. 31-38, 1997.

KOPSCHITZ, L. X. B.; MATTOS, M. A. B. A Lingüística Aplicada e a Linguística. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, v. 22, p. 7-23, 2012.

LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. Trad. Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008.

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 1999.

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

LIMA, C. A. O. S.; ANDRADE, E. A.; OLIVEIRA, G. G. M. de. As Consoantes Geminadas Latinas no Português do Século XVIII: Uma Análise Filológica de Manuscritos. **Revista Philologus**, Rio de Janeiro, n. 53, p. 110-166, 2012. Suplemento.

MADUREIRA, A. L. G.; SILVA, F. O. da. Fonética e Fonologia na docência: contribuições para o processo de ensino e de aprendizagem da linguagem. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, n. 31, p. 73-94, 2017.

MARCUSCHI, L. A. A oralidade no contexto dos usos lingüísticos: caracterizando a fala. *In*. MARCUSCHI, L. A., DIONÍSIO, A. P (Orgs). **Fala e escrita**. Belo horizonte: Autêntica, 2007. p. 54-84.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10. ed., São Paulo: Cortez, 2010.

MARGOTTI, F. W. **Difusão sócio-greográfica do português em contato com o italiano no sul do Brasil**. 2004. 332f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

MARINHO, J. H. C.; VAL, M, da G. C. **Variação lingüística e ensino: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale, 2006.

MATEUS, M. H. M. A contribuição do estudo dos sons para a aprendizagem da língua. **Leitura**, v. 2, n. 46, p. 13–35, 2011.

MATZENAUER, C.; COSTA, T. Aquisição fonológica em língua materna: os segmentos. *In*: FREITAS, M. J.; SANTOS, A. L. (Eds.). **Aquisição de língua materna e não materna: Questões gerais e dados do português** (Textbooks in Language Sciences 3). Berlin: Language Science Press, 2017. p. 51-69.

MATZENAUER-HERNANDORENA, C. L. M. **Aquisição da fonologia do português: estabelecimento de padrões com base em traços distintos**. 1990. 315f. Tese (Doutorado em Lingüística) – Instituto de Letras e Artes, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1990.

MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, I. F. Sessenta anos de Lingüística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. *In*: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. **Lingüística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009.

MENN, L.; STOEL-GAMMON, C. Desenvolvimento Fonológico. *In*: FLETCHER, P.; MACWHINNEY, B. **Compêndio da linguagem da criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 277- 295.

MEZZOMO, C. L.; MOTA, H. B.; DIAS, R. F. Desvio fonológico: aspectos sobre produção, percepção e escrita. **Rev. Soc. Bras. Fonoaudiol.**, São Paulo, v.15, n. 4, p. 554-560, 2010.

MIRANDA, A. R. M. **A aquisição do 'r':** uma contribuição à discussão sobre seu status fonológico. 1996. 125f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996.

MIRANDA, A. R. M. Aspectos da escrita espontânea e da sua relação com o conhecimento fonológico. *In: 7º ENAL - Encontro Nacional Sobre Aquisição da Linguagem: Simpósio: Revisitando aspectos da aquisição da escrita: considerações linguísticas.* Rio Grande do Sul: PUCRS, 2006.

MIRANDA, A. R. M. A grafia de estruturas silábicas complexas na escrita de crianças das séries iniciais. *In: PINHO, S. de Z. (Org.) Formação de Educadores: o papel do educador e sua formação.* São Paulo: Unesp, 2009. p.409-426.

MIRANDA, A. R. M.; VELOSO, J. Consciência linguística: aspectos fonológicos. *In: FREITAS, M. J.; SANTOS, A. L. (Eds.). Aquisição de língua materna e não materna: Questões gerais e dados do português (Textbooks in Language Sciences 3).* Berlin: Language Science Press, 2017. p. 439-458.

MIRANDA, A. R. M. As sílabas complexas: fonologia e aquisição da linguagem oral e escrita. **Fórum linguístico**, Florianópolis, v.16, n. 2, p. 3825 - 3848, 2019.

MIRANDA, I. C. C.; SILVA, T. C. Aquisição de encontros consonantais tautossilábicos: uma abordagem multirrepresentacional. **Revista Linguística / Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 14-30, 2011.

MOITA LOPES, L. P. da. **Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas.** Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MOITA LOPES, L. P. da. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. *In: MOITA LOPES, L. P. da. Por uma linguística indisciplinar.* São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 13-44.

MOLLICA, M. C. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. *In: MOLLICA, M. C; BRAGA, M. L. (org.). Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação.* 4. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

MOLLICA, M. C. **Fala, letramento e inclusão social.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

MONTEIRO, C. R. **Sistema vocálico do português brasileiro: ortografia e fonologia na escrita infantil.** 2014. 170f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

MORAIS, A. G., LEITE, T. M. R. Como promover o desenvolvimento das habilidades de reflexão fonológica dos alfabetizandos? *In*: MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C de; LEAL, T. F. **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 71-88.

MORAIS, A. G. Ortografia: este peculiar objeto de conhecimento. *In*: MORAIS, A. G. (org.). **O aprendizado da ortografia**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MORAIS, A. G. **Ortografia: ensinar e aprender**. 5 ed. São Paulo: Ática, 2009.

MORAIS, A. G. Entrevista. **Revista Práticas de Linguagem**, Juiz de Fora, v. 1, n. 2, p. 79-85, 2011.

MOTA MAIA, E. **No reino da fala**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1999.

NAVAS, A. L. G. P. O desenvolvimento do processamento fonológico e sua influência para o desempenho na decodificação de palavras na leitura. *In*: MALUF, M. R.; GIMARÃES, S. R. K. (org). **Desenvolvimento da linguagem oral e escrita**. Curitiba: Editora UFPR, 2008. p. 155-165.

NIEDERMAYER, L. P. **O desenvolvimento da Consciência Fonológica no processo de alfabetização**. 2019. 141f. Dissertação (Mestrado Profissional – PROFLETRAS) – Unioeste, Cascavel/Paraná, 2019.

NUNES, C.; FROTA, S.; MOUSINHO, R. Consciência fonológica e o processo de aprendizagem de leitura e escrita: implicações teóricas para o embasamento da prática fonoaudiológica. **Rev. CEFAC**. São Paulo, v. 2, n. 11, p. 207-212, 2009.

OLIVEIRA, M. A de. **Conhecimento lingüístico e apropriação do sistema de escrita: caderno do formador**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

OTHERO, G. de A. Processos fonológicos na aquisição da linguagem pela criança. **ReVEL**, v. 3, n. 5, p. 1-13, 2005.

PICCOLI, L.; CAMINI, P. **Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade**. Erechin: Edelbra, 2012.

PEREIRA, A. da S. A escrita da fala e a apropriação do sistema ortográfico nos textos de crianças das séries iniciais. **Interdisciplinar: Revista de Estudos em Língua e Literatura**, João Pessoa, v. 2, p. 269-276, 2004.

PEREIRA, D. R. **Representação escrita da fricativa velar e da vibrante alveolar, em início de palavra e entre vogais, no Ensino Fundamental**. 2019. 134f. Dissertação (Mestrado em Letras – PROFLETRAS), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Cascavel, 2019.

PESTANA, F. **A gramática para concursos públicos**. 3. ed. Rio de Janeiro: Método, 2017.

PRETI, D. **Sociolinguística**: Os níveis de fala: um estudo sociolinguístico do diálogo na literatura brasileira. 9. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000.

PRIORI, A. *et al.* **História do Paraná**: séculos XIX e XX. Maringá: Eduem, 2012.

RIGATTI-SCHERER, A. P. O papel das variáveis linguísticas na realização do rótico em falantes de regiões de imigração alemã. **EntreVer**, Florianópolis, v. 3, n. 5, p. 170-182, 2013.

ROJO, R. **As relações entre fala e escrita**: mitos e perspectivas. Caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale, 2006.

ROSENBROCK, E.; FRITZEN, M. P.; HEINIG, O. (Inter)relações entre práticas de letramentos na escrita de narrativas em alemão e em português por crianças que vivem em contexto de alemão como língua de herança familiar. **Pandaemonium**, São Paulo, v. 21, n. 33, p. 136-164, 2018.

RUSSO, M. de F. **Alfabetização**: Um processo em construção. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

SAID ALI, M. **Gramática histórica da língua portuguesa**. 3. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1964.

SCLIAR-CABRAL, L. **Introdução à lingüística**. 5. ed. Porto Alegre: Globo, 1982.

SEARA, I. C; NUNES, V.; LAZAROTTO-VOLCÃO, C. **Fonética e fonologia do português brasileiro**. 2º período. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

SEARA, I. C; NUNES, V.; LAZAROTTO-VOLCÃO, C. Fonologia. *In*: SEARA, I. C; NUNES, V.; LAZAROTTO-VOLCÃO, C. **Fonética e Fonologia do português brasileiro**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2017. p. 91-162.

SELLA, A. F.; CORBARI, C. C.; BINI, R. P.; BERNARDI, R. P. **Entre atividades metalinguísticas e epilinguísticas**: um enfoque em exercícios a serem aplicados em sala de aula. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

SILVA, T. C. **Fonética e fonologia do português**: roteiro de estudos e guia de exercícios. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

SILVA, T. C.; GUIMARÃES, D. O. A aquisição da linguagem falada e escrita: o papel da consciência linguística. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 48, n. 3, p. 316-323, 2013.

SILVA, T. C. Consciência fonológica. *In*: **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores / Isabel Cristina Alves da Silva Frade, Maria da Graça Costa Val, Maria das Graças de Castro Bregunci (orgs). Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/conscienciafonologica>. Acesso 03 de fev. de 2022.

SILVA, R. A. L. da; CUNHA, G. W. Variação linguística: ocorrência do apagamento do fonema /R/ em final de sílaba. **Revista Letras**, Curitiba, v. 21, n. 32 p. 176-191, 2019.

SOARES, M. **A questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2017.

SOARES, M. **Alfabetar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

STAMPE, D. **A dissertation on Natural Phonology**. Tese de doutorado. University of Chicago, 1973.

STANOVICH, K. E. Putting children first by putting Science first: the politics of early children instruction. *In*: STANOVICH, K. E. **Progress in understanding Reading: Scientific Foundations and New Frontiers**. London: The Guilford Press, 2000. p. 361-391.

TARALLO, F. **A Pesquisa sociolinguística**. São Paulo: Ática, 2005.

TASCA, M. **Interferência da língua falada na escrita das séries iniciais**: o papel de fatores linguísticos e sociais. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-446, 2005.

TRIVINÕS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VIGOTSKI, L. S. A pré-história da linguagem escrita. *In*: VIGOTSKI (VYGOTSKI) L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. p. 70-79.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística**. Trad. de M. Bagno. São Paulo: Parábola, 2006 [1968].

XAVIER, K. da S. **As múltiplas pronúncias do rótico na música popular brasileira do século XX**: da vibrante à fricativa e ao apagamento. 2020. 249f. Tese (Doutorado em Letras Vernáculas) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

YAVAS, M.; HERNANDORENA, C., L. M. & LAMPRECHT, R. R. **Avaliação fonológica da criança**: reeducação e terapia. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

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

ZORZI, J. L. As fases de construção do letramento infantil e o desenvolvimento da consciência fonológica. *In*: **Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita**: questões clínicas e educacionais. Porto Alegre. Artmed: 2003.

ZORZI, J. L. As trocas surdas sonoras no contexto das alterações ortográficas. **SOLETRAS**, Rio de Janeiro, v. 8 n. 15, p. 01-18, 2008.

ZORZI, J. L. **As letras falam**: metodologia para alfabetização. Manual de aplicação. São Paulo: Phonics Editora, 2017.

ANEXO A

Formulário de aprovação do projeto – Comitê de Ética.

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: RELAÇÃO FALA E ESCRITA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Pesquisador: Sanimar Busse

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 52533921.7.0000.0107

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANA

Patrocinador Principal: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANA

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.037.209

Apresentação do Projeto:

Saneamento de pendências

Objetivo da Pesquisa:

Vide descrição anteriormente apresentada

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Vide descrição anteriormente apresentada

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Vide descrição anteriormente apresentada

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide descrição anteriormente apresentada

Recomendações:

Informar no cronograma a data prevista para a coleta de dados

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Agora, o Termo de Assentimento está diretamente direcionado ao participante da pesquisa menor e o cronograma foi expandido.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|---|---|---------------------|---------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1830926.pdf | 14/10/2021 10:39:33 | Sanimar Busse | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TERMO_DE_ASSENTIMENTO.pdf | 14/10/2021 10:38:42 | Sanimar Busse | Aceito |
| Folha de Rosto | folha_de_rosto.pdf | 13/10/2021 14:55:46 | Sanimar Busse | Aceito |
| Outros | ANEXOS.pdf | 13/10/2021 08:45:09 | Sanimar Busse | Aceito |
| Outros | CARTA_DE_APRESENTACAO.pdf | 13/10/2021 08:44:46 | Sanimar Busse | Aceito |
| Declaração de concordância | TERMO_DE_ANUENCIA.pdf | 13/10/2021 08:41:49 | Sanimar Busse | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE_CEP.pdf | 13/10/2021 08:38:40 | Sanimar Busse | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | PROJETO_ANA_CAROLINE_MONTRE_ZOL_DINIZ.pdf | 13/10/2021 08:38:30 | Sanimar Busse | Aceito |

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CASCADEL, 14 outubro de 2021

Assinado por:

**Dartel Ferrari de Lima
(Coordenador(a))**

APÊNDICE A

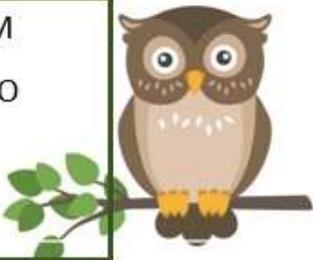
Unidade Didática Diagnóstica

UNIDADE DIDÁTICA DIAGNÓSTICA 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

ETAPA 1

➤ **OBSERVE A PARLENDIA ABAIXO:**

LÁ EM CIMA DAQUELA SERRA TEM
UM NINHO DE CORUJA EU PISEI NO
RABO DELA
ME CHAMOU DE CARA SUJA.



1- PINTE OS PARES DE RIMAS.

2- COMPLETE COM AS PALAVRAS QUE ESTÃO FALTANDO:

LÁ EM CIMA DAQUELA _____ TEM UM NINHO
DE _____ EU PISEI NO
_____ DELA
ME CHAMOU DE _____ SUJA.

3- NA PARLENDIA, HÁ UMA CORUJA. SEU NOME SE INICIA COM A LETRA C. PENSE EM UM ANIMAL OU OBJETO CUJO NOME TAMBÉM COMEÇA COM A LETRA C. DESENHE E ESCREVA-O NO ESPAÇO ABAIXO:

4- CIRCULE NA PARLENDAS A PALAVRA CORUJA.

5- SUBLINHE, NO TEXTO, A PALAVRA QUE RIMA COM CORUJA.

6- PINTE OS ESPAÇOS ENTRE AS PALAVRAS DO TEXTO.

7- AGORA, COMPLETE AS PALAVRAS DA PARLENDAS COM AS LETRAS QUE ESTÃO FALTANDO:

| | | | | | |
|---|--|---|--|---|---|
| C | | R | | J | A |
|---|--|---|--|---|---|

| | | | |
|--|---|---|--|
| | A | B | |
|--|---|---|--|

| | | | | |
|---|---|--|--|---|
| S | E | | | A |
|---|---|--|--|---|

8- QUANTAS LETRAS A PALAVRA **CORUJA** POSSUI? _____

9- QUANTAS SÍLABAS? _____

10 – ESCREVA O NOME DAS FIGURAS ABAIXO E REGISTRE O NÚMERO DE LETRAS E SÍLABAS QUE CADA UMA POSSUI.

| FIGURA | NOME | QUANT. DE LETRAS | QUANT. DE SÍLABAS |
|---|-------|------------------|-------------------|
|  | _____ | _____ | _____ |

| FIGURA | NOME | QUANT. DE LETRAS | QUANT. DE SÍLABAS |
|---|-------|------------------|-------------------|
|  | _____ | _____ | _____ |

| FIGURA | NOME | QUANTIDADE DE LETRAS | QUANTIDADE DE SÍLABAS |
|---|-------|----------------------|-----------------------|
|  | _____ | _____ | _____ |

11- COMPLETE AS PALAVRAS ABAIXO COM **RR** OU **R**:

RA RE RI RO RU

RA RE RI RO RU

RRA RRE RRI RRO RRU

COMO EM “**CARA**”

COMO EM “**RABO**”

COMO EM “**SERRA**”

| | |
|----------|---|
| CO__JA |  |
| __DE |  |
| GI__FA |  |
| CA__NHOS |  |
| __CO |  |

GA__FA



__DA



JA__



CACHO__



ESCO__GADOR



BA__GA



| | |
|----------------|--|
| <p>_____A</p> |  |
| <p>_____SA</p> |  |

12- ESCREVA O NOME DAS FIGURAS ABAIXO. LEMBRE-SE DE QUE ELAS POSSUEM A LETRA **R** COM O MESMO SOM DA PALAVRA “COR**U**JA”

| | |
|--|---|
|  <p>_____</p> |  <p>_____</p> |
|  <p>_____</p> |  <p>_____</p> |
|  <p>_____</p> |  <p>_____</p> |

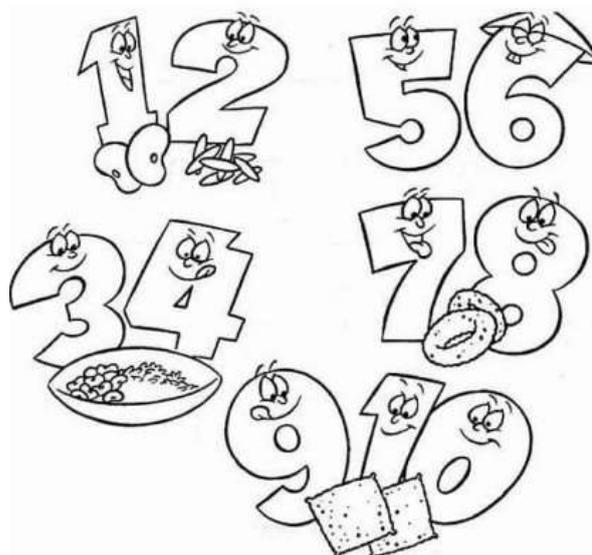


VAMOS CANTAR?

PARLENDAS

UM, DOIS
FEIJÃO COM ARROZ
TRÊS, QUATRO
FEIJÃO NO PRATO
CINCO, SEIS
FALAR EM INGLÊS
SETE, OITO
COMER BISCOITO
NOVE, DEZ
COMER PASTÉIS.

UM, DOIS
FEIJÃO COM ARROZ
TRÊS, QUATRO
FEIJÃO NO PRATO
CINCO, SEIS
FALAR EM INGLÊS
SETE, OITO
COMER BISCOITO
NOVE, DEZ
COMER PASTÉIS.



13- ENCONTRE NO CAÇA-PALAVRAS AS PALAVRAS QUE ESTÃO FALTANDO PARA COMPLETAR A PARLEND A ABAIXO:

N N O F R B I I C R U W V T W N T E
 T O S T R G N C K T T S T R D T I S
 R C H E T R I D T O S T S Ê T S S D
 I M E E E W O V I A E S E S E T E E
 S E D C N A E M C E A O H U G E Y D
 O I O S E I L H O S G R E F I Q E G
 A H T P H H E W F M H S N E H U S A
 A R A R I S T R N R M H E S E A S R
 W H T A I A N T O P E R E S D T Y M
 Y L C T T S U L K T E M P R Y R N M
 M E D O I S R Y B I S C O I T O S D
 Q U A D R U P A E T E F A E U I T Z

14- COMPLETE OS ESPAÇOS EM BRANCO COM AS PALAVRAS QUE VOCÊ ENCONTROU NO CAÇA-PALAVRAS:

UM, _____
 FEIJÃO COM ARROZ
 _____, QUATRO
 FEIJÃO NO _____
 CINCO, SEIS
 FALAR EM INGLÊS
 SETE, OITO
 COMER _____
 NOVE, DEZ
 COMER PASTÉIS.

UM, DOIS
 FEIJÃO COM ARROZ
 TRÊS, _____
 FEIJÃO NO PRATO

CINCO, SEIS
 FALAR EM INGLÊS
 _____, OITO
 COMER BISCOITO
 NOVE, DEZ
 COMER PASTÉIS.

15 – DESEMBARALHE AS LETRAS E ESCREVA O QUE FORMOU:

➤ PISTA: É O NOME DAS FIGURAS DO QUADRO.



ORA
TP

STÊR

XR A
UB

IORL
G

EER
MC

MET
R

IROP
ÃS

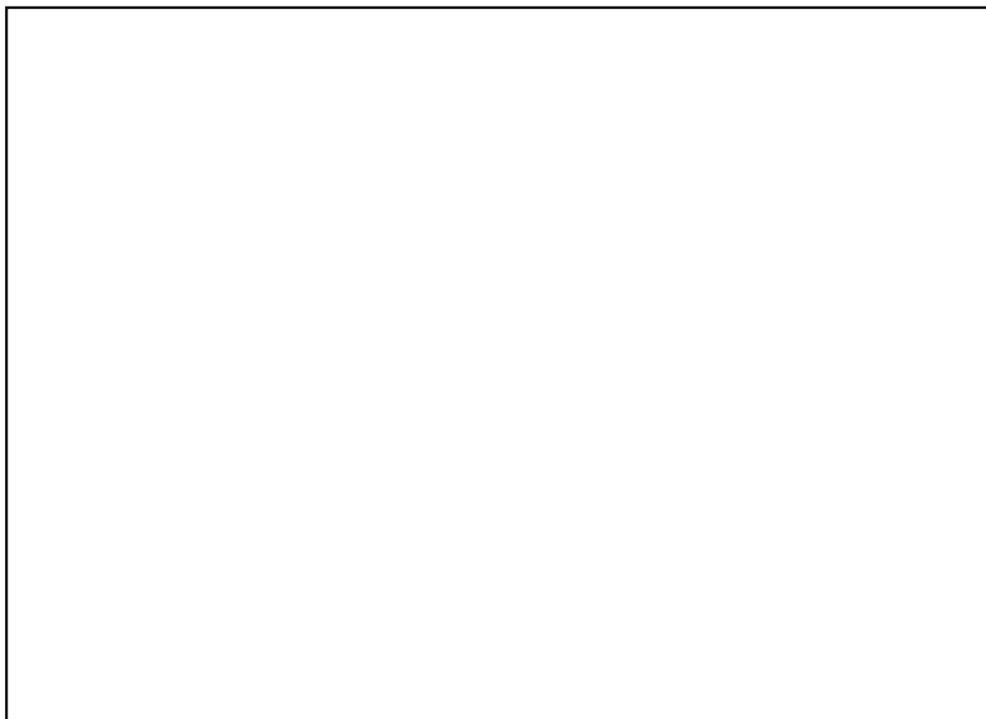
OERP
G

16 – VAMOS LER A PARLENDAS ABAIXO, ESCRITA POR PEDRO BANDEIRA:



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/317644579960457784/>

17 – DESENHE AQUI UMA BRUXA. USE A SUA CRIATIVIDADE:



15 – AGORA, ESCREVA O NOME DAS FIGURAS. USANDO MATERIAL CONCRETO, SEPARE-AS EM SÍLABAS E REGISTRE A QUANTIDADE NO QUADRADO ABAIXO:











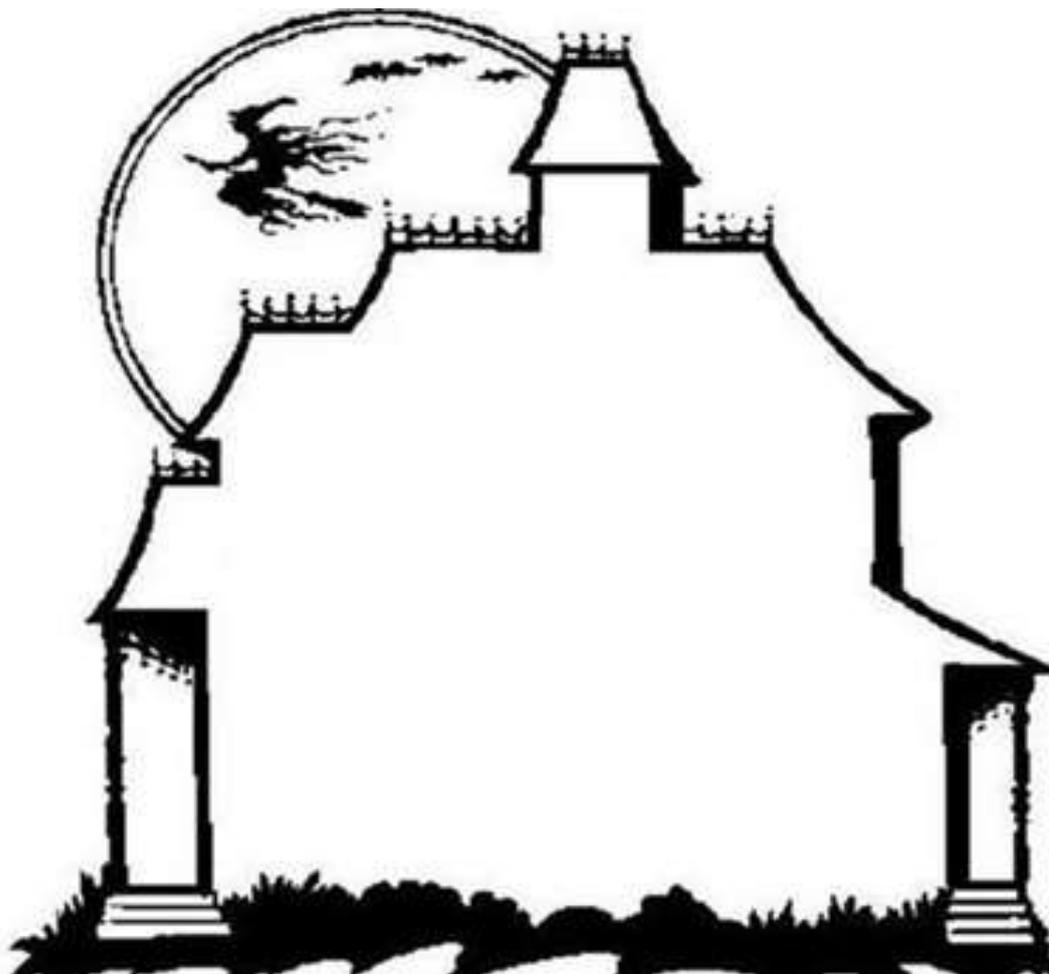


19 – A BRUXA FEZ UM FEITIÇO E TODAS AS PALAVRAS FICARAM JUNTAS E SEM PONTUAÇÃO.

Q
E
S
U
J
E
I
R
A
C
A
S
A
D
E
B
R
U
X
A
T
E
M
R
A
T
O
S
A
P
O
M
O
R
C
E
G
O
E
C
O
R
U
J
A
P
R
A
Q
U
E
É
Q
U
E
S
E
R
V
E
A
V
A
S
S
O
U
R
A
S
E
A
C
A
S
A
D
E
L
A
É
T
Ã
O
S
U
J
A
?



PARA QUE TODOS CONSIGAM LER A PARLENDIA, É PRECISO ESCREVER AS PALAVRAS CORRETAMENTE.



ATIVIDADE AVALIATIVA

VAMOS JUNTOS CANTAR A MÚSICA “EU VI UMA BARATA”.

1- ILUSTRE A CANTIGA ABAIXO:

EU VI UMA BARATA
NA CARECA DO VOVÔ
ASSIM QUE ELA ME VIU
BATEU ASAS E VOOU

DO-RÉ-MI-FÁ-FÁ-FÁ
DO-RÉ-DO- RÉ- RÉ- RÉ
DO-SOL-FÁ-MI-MI-MI
DO-RÉ-MI-FÁ-FÁ-FÁ

2- PINTE OS ESPAÇOS EM BRANCO ENTRE AS PALAVRAS.

3 – PENSE EM DOIS ANIMAIS, ALIMENTOS OU OBJETOS QUE RIMAM COM BARATA. DESENHE E ESCREVA O NOME DELES:

4 - PINTe SOMENTE AS PALAVRAS EM QUE A LETRA R POSSUI O MESMO SOM QUE NA PALAVRA BARATA:

CARECA

CIRCO

TRIGO

CORUJA

VARRER

GAROTO

CARRINHO

CARAMELO

3- FORME UMA FRASE PARA CADA IMAGEM ABAIXO:











ETAPA 2

LETRA R

“r” FRACO

R ENTRE VOGAIS

| | | | | |
|-----|-----|-----|-----|-----|
| ARA | ARE | ARI | ARO | ARU |
| ERA | ERE | ERI | ERO | ERU |
| IRA | IRE | IRI | IRO | IRU |
| ORA | ORE | ORI | ORO | ORU |
| URA | URE | URI | URO | URU |



ARANHA



GORILA

R DEPOIS DAS CONSOANTES
(ENCONTRO CONSONANTAL)

| | |
|---|-----------------------------|
| B | BRA – BRE – BRI – BRO – BRU |
| C | CRA – CRE – CRI – CRO – CRU |
| D | DRA – DRE – DRI – DRO – DRU |
| F | FRA – FRE – FRI – FRO – FRU |
| G | GRA – GRE – GRI – GRO – GRU |
| P | PRA – PRE – PRI – PRO – PRU |
| T | TRA – TRE – TRI – TRO – TRU |
| V | VRA – VRE – VRI – VRO – VRU |



ZEBRA



FRUTAS

“R” FORTE



R INICIAL

RATO



REDE



RR ENTRE VOGAIS

CARRO



CACHORRO

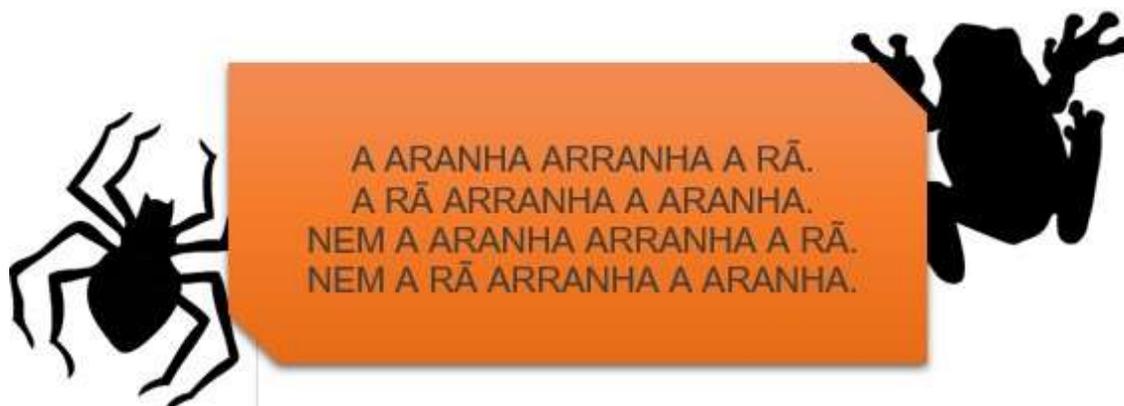


R DEPOIS DE CONSOANTE PÓS-VOCÁLICA

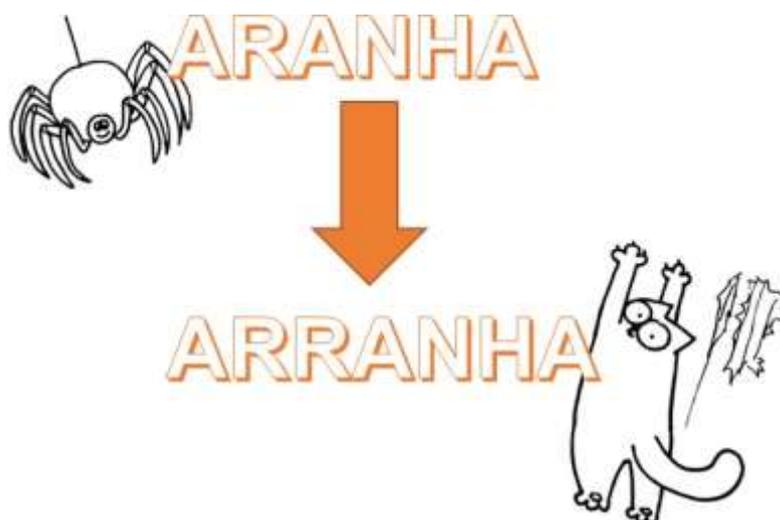
GUELRA



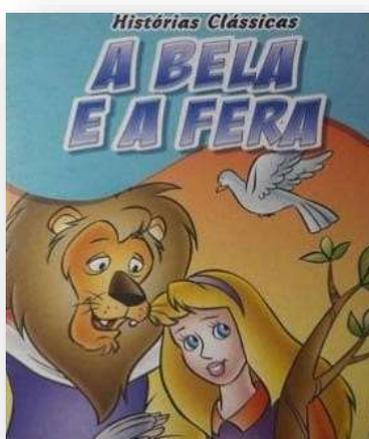
- PARA PERCEBER A DIFERENÇA ENTRE OS SONS DO R, VAMOS REPRODUZIR O TRAVA-LÍNGUA ABAIXO:



- VEJAM SÓ, SE ACRESCENTARMOS UM R NA PALAVRA ARANHA, FORMAREMOS OUTRA PALAVRA:



1 – LEITURA E EXPLORAÇÃO DA HISTÓRIA “A BELA E A FERA”:



CIRCULE A FRASE QUE REPRESENTA CORRETAMENTE A IMAGEM:



BELA SE APAIXONOU PELA **FERRA**.
BELA SE APAIXONOU PELA **FERA**.



O GATO **ARANHA** O SOFÁ TODOS OS DIAS.
O GATO **ARRANHA** O SOFÁ TODOS OS DIAS.



A **ARANHA** TEM VENENO.
A **ARRANHA** TEM VENENO.



A MÃE DE JOÃO FAZ **CARINHO** PARA ELE DORMIR.
A MÃE DE JOÃO FAZ **CARRINHO** PARA ELE DORMIR.



RAQUEL PINTOU O **MURRO** DE BRANCO.
RAQUEL PINTOU O **MURO** DE BRANCO.



ANA E FELIPE TÊM MUITOS **CARRINHOS** PARA BRINCAR.

ANA E FELIPE TÊM MUITOS **CARINHOS** PARA BRINCAR.



O MENINO LEVOU UM **MURRO** DO SEU COLEGA E CAIU DO MURO.

O MENINO LEVOU UM **MURO** DO SEU COLEGA E CAIU DO MURRO.

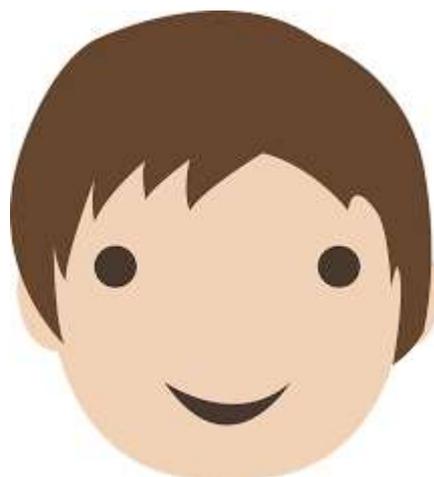


AS CRIANÇAS ADORAM FAZER **CARRETA**.

AS CRIANÇAS ADORAM FAZER **CARETA**.

2 – OBSERVE AS FIGURAS E ESCREVA O NOME DELAS:





3 – OBSERVE AS FIGURAS E COMPLETE AS FRASES:



A) O _____ QUE MINHA IRMÃ COMPROU CUSTOU MUITO _____.



B) EU _____ PRÓXIMO DE UM _____.



A) MEU PAI TEM UMA _____ VERMELHA.



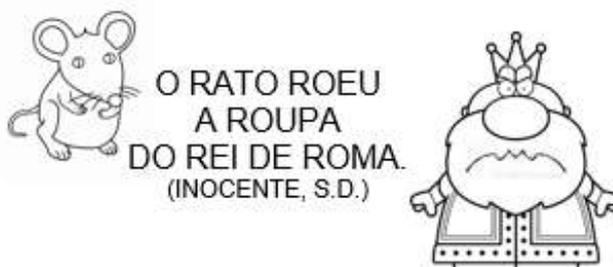
B) MEU GATO ME _____.

4- VAMOS RECITAR?

LÁ EM CIMA DAQUELE MORRO
 PASSA BOI, PASSA BOIADA
 PASSA O CHICO BARRIGUDO
 COM A CALÇA REMENDADA.
 LÁ EM CIMA DAQUELE MORRO
 PASSA BOI, PASSA BOIADA
 PASSA O CHICO BARRIGUDO COM A SUA NAMORADA.

- VAMOS JUNTOS IDENTIFICAR E PINTAR COM CORES DIFERENTES OS SONS DO R.

- VEJAM SÓ, NO TRAVA-LÍNGUAS ABAIXO, AS PALAVRAS SÃO ESCRITAS COM UM R, MAS TÊM O SOM DE RR:



A) NO TRAVA-LÍNGUAS, O SOM DA LETRA R SÃO IGUAIS OU DIFERENTES?

() IGUAIS

() DIFERENTES

C) PINTE NO QUADRO AS PALAVRAS EM QUE O R POSSUI ESSE MESMO SOM (RR):

| | | |
|-----------|---------|----------|
| RAINHA | RUA | BARATA |
| FERRO | RÁDIO | CACHORRO |
| BARRIGUDO | REGADOR | SORVETE |
| RODO | MORRO | NAMORADA |
| COLAR | RELÓGIO | URSO |

5 – DESAFIO DO TRAVA-LÍNGUA: RECITAR SEM ERRAR!



Fonte: <https://www.mensagenscomamor.com/mensagem/15741>

6 – COMPLETE AS FRASES ESCRREVENDO O NOME DAS FIGURAS DO QUADRO:



- A. QUANDO FUI AO ZOOLOGICO, VI MUITOS _____.
- B. FAZEMOS PÃO COM FARINHA DE _____.
- C. MINHA AVÓ FAZ LINDOS CASACOS DE _____.
- D. MINHA IRMÃ COMPROU UM _____ AZUL.
- E. OS CAVALOS SÃO UTILIZADOS PARA PUXAR _____.
- F. AS CRIANÇAS ADORAM BRINCAR NA _____.

7 – VAMOS FORMAR PALAVRAS?**VEJA O EXEMPLO:****PATO****+** **R****PRATO**

- **AGORA É COM VOCÊ, ACRESCENTE A LETRA R NAS PALAVRAS ABAIXO E VEJA QUE OUTRAS PALAVRAS SE FORMARAM. ESCREVA-AS.**

FIO - _____

CAVO – _____

DAMA – _____

BOTA – _____

FACA – _____

PEGO – _____

PATA - _____

ATIVIDADE AVALIATIVA

O ELEFANTINHO

ONDE VAIS, ELEFANTINHO
CORRENDO PELO CAMINHO
ASSIM TÃO DESCONSOLADO?
ANDAS PERDIDO, BICHINHO
ESPETASTE O PÉ NO ESPINHO
QUE SENTES, POBRE COITADO?
-AH! ESTOU COM MEDO DANADO
ENCONTREI UM PASSARINHO!



VINÍCIUS DE MORAIS

- COMO VIMOS, O ELEFANTINHO SENTIU MEDO AO ENCONTRAR UM PASSARINHO.
- E VOCÊ, TEM MEDO DE QUÊ? RELATE UMA SITUAÇÃO EM QUE VOCÊ SE SENTIU COM MEDO.

- ESCREVA O NOME DA FIGURAS QUE SUA PROFESSORA MOSTROU:

FIGURA 1: _____

FIGURA 2: _____

FIGURA 3: _____

FIGURA 4: _____

FIGURA 5: _____

FIGURA 6: _____

FIGURA 7: _____

FIGURA 8: _____

FIGURA 9: _____

FIGURA 10: _____

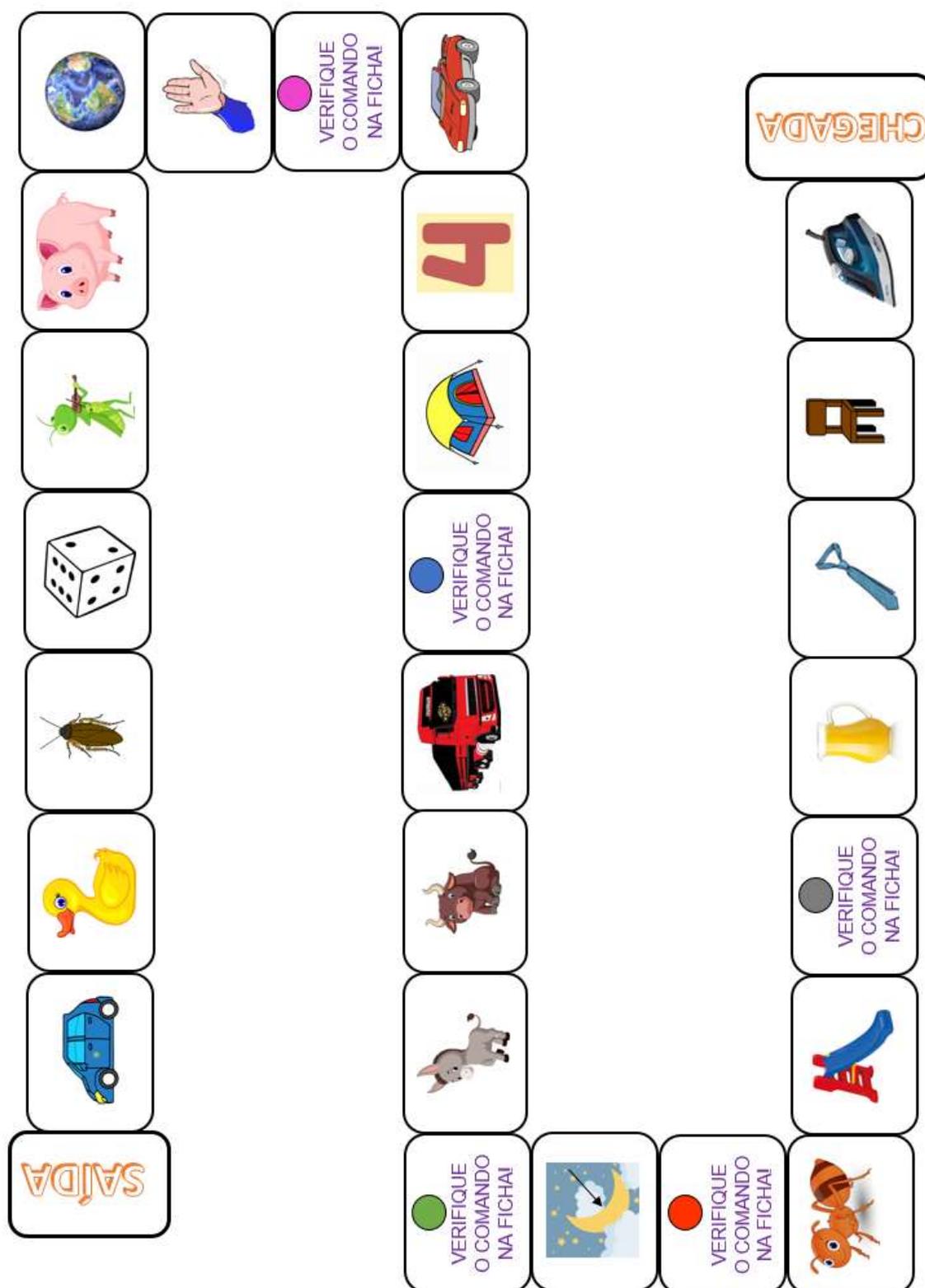
FIGURA 11: _____

FIGURA 12: _____

FIGURA 13: _____

APÊNDICE B

Trilha de registro escrito e fichas dos jogadores



Fichas jogador 1

NOME: _____ TURMA: _____

| | | | | |
|--|---|--|---|---|
|  <p>ESCREVA O NOME DESSA FIGURA.</p> <p>_____</p> |  <p>ACRESCENTE A LETRA R NA PALAVRA PATO E DESCUBRA O QUE FORMOU.</p> <p>_____</p> |  <p>ESCREVA O NOME DESSA FIGURA</p> <p>RETIRE A SILABA BA E VEJA O QUE FORMOU:</p> <p>_____</p> |  <p>VOCÊ ESTÁ COM SORTE! JOGUE O DADO OUTRA VEZ.</p> <p>_____</p> |  <p>ESCREVA O NOME DESSA FIGURA</p> <p>_____</p> |
|  <p>ESCREVA O NOME DESSA FIGURA.</p> <p>_____</p> |  <p>ESCREVA O NOME DA FIGURA:</p> <p>_____</p> |  <p>ESPEREI FIQUE UMA VEZ SEM JOGAR!</p> <p>_____</p> |  <p>ESCREVA UMA PALAVRA QUE A LETRA R TENHA O MESMO SOM QUE EM CORUJA.</p> <p>_____</p> |  <p>ESCREVA O NOME DESSA FIGURA</p> <p>ACRESCENTE A SILABA ÇA AO FINAL</p> <p>_____</p> |
|  <p>ESCREVA O NOME DA FIGURA.</p> <p>AGORA, COLOQUE O R ANTES DA LETRA T</p> <p>_____</p> |  <p>ESCREVA O NOME DA FIGURA E SEPARE EM SILABAS.</p> <p>_____</p> |  <p>ESCREVA UMA PALAVRA QUE A LETRA R TENHA O MESMO SOM QUE EM PORTA.</p> <p>_____</p> |  <p>ESCREVA O NOME DA FIGURA</p> <p>AGORA, ESCREVA UMA OUTRA PALAVRA QUE COMECE COM A MESMA SILABA</p> <p>_____</p> |  <p>TROQUE O T PELO L E VEJA O QUE FORMOU:</p> <p>_____</p> |
|  <p>QUAL É O CORRETO?</p> <p>A) BURRO B) BURO</p> |  <p>RETIRE O R DA PALAVRA GRATO. O QUE FORMOU?</p> <p>_____</p> |  <p>OBSERVE A PALAVRA MACARRÃO E ESCREVA UMA PALAVRA QUE RIME E COM ELA</p> <p>_____</p> |  <p>ESCREVA DUAS PALAVRAS QUE CONTENHAM RR.</p> <p>_____</p> | |
|  <p>ESCREVA O NOME DA FIGURA:</p> <p>_____</p> |  <p>QUAL É O CORRETO?</p> <p>A) ESCOREGADOR B) ESCORREGADOR</p> |  <p>ESCREVA UMA PALAVRA QUE A LETRA R TENHA O MESMO SOM QUE EM RAINHA.</p> <p>_____</p> |  <p>ESCREVA O NOME DA FIGURA.</p> <p>_____</p> | |
|  <p>ESCREVA O NOME DA FIGURA.</p> <p>_____</p> |  <p>ESCREVA O NOME DA FIGURA:</p> <p>TROQUE O C PELO L. O QUE FORMOU?</p> <p>_____</p> |  <p>ELABORE UMA FRASE:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> | | |

Fichas jogador 2

NOME: _____ TURMA: _____

| | | | | |
|--|---|--|---|---|
|  <p>ESCREVA O NOME DESSA FIGURA</p> <p>_____</p> |  <p>ACRESCENTE A LETRA R NA PALAVRA PATO E DESCUBRA O QUE FORMOU.</p> <p>_____</p> |  <p>ESCREVA O NOME DESSA FIGURA</p> <p>RETIRE A SÍLABA BA E VEJA O QUE FORMOU.</p> <p>_____</p> |  <p>VOCÊ ESTÁ COM SORTEI JOGUE O DADO OUTRA VEZ.</p> |  <p>ESCREVA O NOME DESSA FIGURA</p> <p>_____</p> |
|  <p>ESCREVA O NOME DESSA FIGURA</p> <p>_____</p> |  <p>ESCREVA O NOME DA FIGURA.</p> <p>_____</p> |  <p>ESPEREI FIQUE UMA VEZ SEM JOGAR!</p> |  <p>ESCREVA UMA PALAVRA QUE A LETRA R TENHA O MESMO SOM QUE EM CORIJA.</p> <p>_____</p> |  <p>ESCREVA O NOME DESSA FIGURA</p> <p>ACRESCENTE A SÍLABA ÇA AO FINAL</p> <p>_____</p> |
|  <p>ESCREVA O NOME DA FIGURA.</p> <p>AGORA, COLOQUE O R ANTES DA LETRA T</p> <p>_____</p> |  <p>ESCREVA O NOME DA FIGURA E SEPARE EM SÍLABAS</p> <p>_____</p> |  <p>ESCREVA UMA PALAVRA QUE A LETRA R TENHA O MESMO SOM QUE EM PORTA.</p> <p>_____</p> |  <p>ESCREVA O NOME DA FIGURA</p> <p>AGORA, ESCRVA UMA OUTRA PALAVRA QUE COMECE COM A MESMA SILABA</p> <p>_____</p> |  <p>TROQUE O T PELO L E VEJA O QUE FORMOU.</p> <p>_____</p> |
|  <p>QUAL É O CORRETO?</p> <p>A) BURRO B) BURO</p> |  <p>RETIRE O R DA PALAVRA GRATO. O QUE FORMOU?</p> <p>_____</p> |  <p>OBSERVE A PALAVRA MACARRÃO E ESCRVA UMA PALAVRA QUE RIME E COM ELA</p> <p>_____</p> |  <p>ESCREVA DUAS PALAVRAS QUE CONTENHAM RR.</p> <p>_____</p> | |
|  <p>ESCREVA O NOME DA FIGURA</p> <p>_____</p> |  <p>QUAL É O CORRETO?</p> <p>A) ESCOREGADOR B) ESCORREGADOR</p> |  <p>ESCREVA UMA PALAVRA QUE A LETRA R TENHA O MESMO SOM QUE EM RAINHA.</p> <p>_____</p> |  <p>ESCREVA O NOME DA FIGURA</p> <p>_____</p> | |
|  <p>ESCREVA O NOME DA FIGURA</p> <p>_____</p> |  <p>ESCREVA O NOME DA FIGURA.</p> <p>TROQUE O C PELO L. O QUE FORMOU?</p> <p>_____</p> |  <p>ELABORE UMA FRASE:</p> <p>_____</p> | | |