



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS III
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LETRAS
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS**

JAMILLY DELFINO DE LUNA

**INFLUÊNCIAS DA VARIAÇÃO DO |R| NA ORTOGRAFIA DOS ALUNOS DE
ESCOLA PÚBLICA E PRIVADA NA CIDADE DE GUARABIRA-PB**

**GUARABIRA
2025**

JAMILLY DELFINO DE LUNA

**INFLUÊNCIAS DA VARIAÇÃO DO |R| NA ORTOGRAFIA DOS ALUNOS DE
ESCOLA PÚBLICA E PRIVADA NA CIDADE DE GUARABIRA-PB**

Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia)
apresentado a/ao Coordenação /Departamento
do Curso de Letras Língua Portuguesa da
Universidade Estadual da Paraíba, como
requisito parcial à obtenção do título de
Licenciatura em Letras Língua Portuguesa.

Área de concentração: Aquisição da escrita

Orientadora: Profa. Dra. Anilda Costa Alves

**GUARABIRA
2025**

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto em versão impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que, na reprodução, figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

L961i Luna, Jamilly Delfino de.

Influências da variação do [r] na ortografia dos alunos de escola pública e privada na cidade de Guarabira-PB [manuscrito] / Jamilly Delfino de Luna. - 2025.

60 f. : il. color.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras português) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades, 2025.

"Orientação : Prof. Dra. Anilda Costa Alves, Departamento de Letras - CH".

1. Alfabetização. 2. Variação linguística. 3. Escrita. 4. Consciência fonológica. I. Título

21. ed. CDD 372.632

JAMILLY DELFINO DE LUNA

INFLUÊNCIAS DA VARIAÇÃO DO |R| NA ORTOGRAFIA DOS ALUNOS DE
ESCOLA PÚBLICA E PRIVADA NA CIDADE DE GUARABIRA-PB

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Coordenação do Curso
de Letras Português da Universidade
Estadual da Paraíba, como requisito
parcial à obtenção do título de
Licenciada em Letras

Aprovada em: 02/06/2025.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado eletronicamente por:

- **Jackson Cícero França Barbosa** (***.758.334-**), em **10/06/2025 19:31:51** com chave **b45bcf02464a11f093901a7cc27eb1f9**.
- **Anilda Costa Alves** (***.495.064-**), em **10/06/2025 09:52:58** com chave **d5b1941c45f911f0b0ef1a1c3150b54b**.
- **Karla Valeria Araujo Silva** (***.046.744-**), em **10/06/2025 21:01:45** com chave **433a9fa8465711f08feb1a1c3150b54b**.

Documento emitido pelo SUAP. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse https://suap.uepb.edu.br/comum/autenticar_documento/ e informe os dados a seguir.

Tipo de Documento: Folha de Aprovação do Projeto Final

Data da Emissão: 11/06/2025

Código de Autenticação: 8a9821



Dedico este trabalho à minha família, pelo apoio incondicional; aos meus professores, pela orientação e inspiração ao longo da caminhada; e a todos que, de alguma forma, contribuíram para a construção da minha trajetória.

AGRADECIMENTOS

Aqui, quero expressar a minha gratidão, em primeiro lugar, à Deus. “Pois foi Deus quem nos fez o que somos agora; em nossa união com Cristo Jesus, ele nos criou para que fizéssemos as boas obras que ele já havia preparado para nós” Efésios 2:10. Hoje, me encontro na realização de um sonho, pelo qual o senhor me guiou, me orientou e foi fonte de esperança.

Agradeço à minha mãe Cilene, minha maior inspiração. O título de professora, que eu tanto almejo, vem dos seus incentivos. Minha mãe diz que não tem coisa melhor do que ser professora! Há quem duvide..., mas, com a minha formação, eu reconheço e afirmo que serei professora, porque a educação vai além do ensino, ela se faz do afeto, do olhar, do abraço, do carinho com os alunos, da humanidade. Foi esse tipo de atitude que vi-la ter no seu ambiente de trabalho e é essa essência que quero carregar no exercício da minha função. Obrigada, mainha!

Agradeço ao meu pai José por me ensinar a estar presente em qualquer ambiente, a respeitar o próximo, por me passar os seus melhores valores. Meu pai, através do trabalho, sempre buscou o melhor para a nossa família. Ele se diz analfabeto..., mas é tão letrado e nem sabe disso. E mesmo, não sabendo ler e escrever com assiduidade, ele sempre acreditou na educação de suas filhas, e essa é uma das motivações do desenvolvimento desse trabalho. Obrigada paiinho!

Agradeço à minha irmã Jordânia por todo seu cuidado comigo. A suas opiniões foram essenciais para a produção e apresentação desse trabalho. Obrigada por ser mãe dos meus dois tesouros, Júlia e Jully. Agradeço às minhas duas princesas, as que mais estiveram presentes na digitação do meu TCC. Elas amavam estar sentadas no meu colo vendo a tela do notebook quando eu estava estudando. Foi no dia-a-dia que elas foram fonte de alegria. Vocês moram no meu coração. Agradeço, também, ao meu cunhado Júnior, que mesmo sem perceber, contribui com a minha formação, sempre atencioso com as minhas idas à faculdade.

Agradeço ao meu namorado José Luiz por ser, todos os dias, um grande incentivador da construção da minha trajetória. Obrigada, meu amor, por acreditar na minha capacidade de vencer. Você é essencial na minha vida.

Agradeço à minha avó Nilda, a mulher mais forte que eu conheço. Por ser um grande exemplo de coragem e determinação. Obrigada, vó, por todo cuidado, desde sempre. A senhora abençoa cada passo que eu construo na minha vida.

Agradeço à toda minha família pelo apoio e torcida.

Agradeço à minha orientadora Anilda por ter aceitado o convite para orientar meu trabalho desde a disciplina de pesquisa aplicada. Professora, minha linda, preciso te relatar algo que observei durante as nossas vivências... sempre que um aluno seu (fosse eu ou qualquer outro) chegasse na porta da sua sala de aula e dissesse: “professora, eu preciso de uma luz”, pode ter certeza... que ele sairia sempre iluminado. Você tem esse dom de encantar os alunos, isso é inspirador para mim. A senhora é um grande exemplo de profissional. A sua responsabilidade e o seu engajamento com as suas disciplinas são estimulantes. As suas aulas de fonética e fonologia e de todos os outros componentes que tive o prazer de ser aluna e monitora foram essenciais para o desenvolvimento desse estudo. Muito obrigada, professora.

Agradeço aos professores que passaram pela minha vida, desde a educação infantil até o ensino superior. Exponho meus sinceros agradecimentos aos professores universitários: Jackson, Karla, Iara, Juarez, Andréa, Suely, Rosângela, Olavo, Joseane, Cleuma, Edilma, Fátima, Aldinida, Bruno e Sávio. Os (as) senhores (as) são formadores (as) de sujeitos críticos e de professores humanizados. Muito obrigada a todos os funcionários que fazem parte de UEPB - Campus III.

Agradeço, especialmente, ao professor Jackson. Pelo qual, tive a honra de ser sua aluna e monitora da disciplina de Linguística II e aluna de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa. Suas falas e ensinamentos foram importantíssimos para a minha formação como professora.

E, também, agradeço à professora Andréa, pela qual pude assumir, duas vezes, a monitoria da disciplina de Teoria e Crítica Literária e participar do projeto de extensão literária fomentado pela PROEX/UEPB. Outrossim, agradeço ao professor Juarez e a professora Fátima, pela oportunidade de ser aluna PIBID. Gratidão à CAPES pelo financiamento desse projeto incrível.

Agradeço aos colegas que pude conhecer na universidade e compartilhar as experiências desse grande processo, sobretudo, a Karolayne, Luclécia, Ruan (suas contribuições com os estudos da sociolinguística foram essenciais), Vitória, Jussara Paz, Jussara Souza, João Felipe (agradeço a você pela grande ajuda na apresentação dramatúrgica que se dispusestes a participar em uma das cadeiras que paguei, mesmo não sendo parte de suas disciplinas), João Trajano, Mayra, Zilma, Gabriel, Murilo, Fábio, Júlia, Clara, Joalisson, Renata, Laianny, Lidiane, Brilhante, Alanderson, Paulina, Vitor, Ester, Elizabeth, Erivaldo, Jamily, Daniely, Maria da Luz, Jéssica, Sabrina, Sunamyta, Samyra, Anna Beatriz e a todos os outros que tornaram essa caminhada mais leve e fizeram parte da minha graduação.

Agradeço ao motorista do ônibus, sr. Marinaldo, por toda gentileza e cuidado com os alunos que leva para a UEPB-Campus III diariamente.

Agradeço ao meu tio Galego (*in memoriam*) pelos sorrisos compartilhados durante sua vida. E agradeço aos meus avós, com os quais ainda pude vivenciar momentos durante as suas caminhadas aqui na terra... obrigada vó Marisa (*in memoriam*), meu avô Ananias (*in memoriam*) e meu avô Pedro (*in memoriam*). Todos vocês estão vivos na minha lembrança e sempre os carregarei no coração.

Agradeço aos professores da banca avaliadora deste trabalho por terem aceitado o convite para participar desse momento ímpar da minha vida e para avaliar esta monografia.

Agradeço a mim pela determinação, por ter carregado a fé e a esperança em meio às dificuldades, pelos esforços e abdições para conseguir alcançar os meus sonhos, pela vontade de poder fazer a diferença na vida das pessoas que estão ao meu redor. Enfim, tudo posso naquele que me fortalece!

“(...) por trás da mão que pega o lápis, dos olhos que olham, dos ouvidos que escutam, há uma criança que pensa. Essa criança que pensa não pode ser reduzida a um par de olhos, de ouvidos, e uma mão que pega o lápis. Ela pensa o propósito da língua escrita. O processo de alfabetização nada tem de mecânico, do ponto de vista da criança que aprende.”

(Emília Ferreiro, 1985, p. 68)

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Ordem de aquisição das estruturas silábicas.....	18
Figura 2 - Níveis da consciência fonológica	20
Figura 3 - Relações biunívocas.....	23
Figura 4 - Exemplo de correspondência letra-som.....	24
Figura 5 - exemplos de correpondências sons-letras.....	24
Figura 6 - Traços graduais e descontínuos	35
Figura 7 - Atividade do ditado de imagens	39
Figura 8 - Imagem da interrogação	40
Figura 9 - Imagem da carroça.....	40
Figura 10 - Imagem da flor.....	40
Figura 11 - Imagem do pássaro	40
Figura 12 - Imagem da folha	41
Figura 13 - Imagem da porta	41
Figura 14 - Imagem da aranha.....	41
Figura 15 - Imagem da árvore	41

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Etapas de desenvolvimento da escrita.....	17
Quadro 2 – Atividade da segunda intervenção.....	42
Quadro 3 – Ocorrências com base em processos fonológicos – 1ª intervenção	44
Quadro 4 – Outras motivações para as ocorrências encontradas – 1ª intervenção	45
Quadro 5 – Ocorrências com base em processos fonológicos – 2ª intervenção	47
Quadro 6 – Outras motivações para as ocorrências encontradas – 2ª intervenção	49

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CF	Consciência Fonológica
PB	Português Brasileiro
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PF	Processo Fonológico

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	16
2.1	Nuances da aquisição da escrita	16
2.1.1	<i>A consciência fonológica</i>	20
2.1.2	<i>Relações biunívocas e não-biunívocas: compreensão usual do R ou RR.....</i>	22
2.2	Processos fonético-fonológicos	25
2.2.1	<i>Apagamento ou supressão do R </i>	26
2.2.2	<i>Acréscimo do R </i>	27
2.2.2.1	<i>Hipercorreção na escrita</i>	27
2.2.3	<i>Transposição do R </i>	29
2.2.4	<i>Substituição do R </i>	29
2.3	A influência do Capital Cultural sob a escrita: a escola numa sociedade de classes	30
2.3.1	<i>O impacto pandêmico no acesso à alfabetização.....</i>	32
2.4	Variação Linguística e o ensino da escrita formal: é uma relação possível?	34
3	METODOLOGIA	38
3.1	Delimitação inicial do estudo.....	38
3.2	Primeira intervenção em campo	39
3.3	Análise de dados inicial	42
3.4	Segunda intervenção em campo	42
3.5	Análise final de dados	43
4	RESULTADOS E DISCUSSÕES	44
5	CONCLUSÃO	52
	REFERÊNCIAS	56
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	58
	APÊNDICE B – ATIVIDADE DA SEGUNDA INTERVENÇÃO (FRENTE)	59
	APÊNDICE C – ATIVIDADE DA SEGUNDA INTERVENÇÃO (VERSO)	60

RESUMO

A escrita é uma prática social desenvolvida pelos sujeitos através de processos complexos que envolvem tanto a internalização das convenções ortográficas quanto a relação com a oralidade. Além disso, pode ser adaptada a depender dos contextos de uso em que ela se aplica. Frequentemente, quando os fenômenos da fala (os processos fonético-fonológicos) são materializados na escrita, são classificados como erros, sem o devido reconhecimento de suas motivações linguísticas e sociais por parte dos professores. Dessa forma, este estudo parte dessa noção para investigar as influências sociolinguísticas da variação do |R| na ortografia de alunos da quinta série do ensino fundamental (anos iniciais), de uma escola pública e de uma escola privada, na cidade de Guarabira-PB. Nessa perspectiva, o objetivo geral é analisar a escrita dos alunos das referidas instituições de ensino, de modo comparativo, para encontrar as possíveis distinções e influências das ocorrências de desvios ortográficos cometidos por esses estudantes, reconhecendo a importância do processo de alfabetização e inserindo-o numa visão que considera a variação linguística como um fenômeno natural e inerente à língua. Esse estudo se fundamenta teoricamente nos aspectos da escrita e suas ligações com a oralidade, com a consciência fonológica e com as questões da igualdade de acesso à alfabetização, mediante os apontamentos de Soares (2021) e de Vygotsky (1987), centrado no viés da escrita e outras discussões socioculturais, como também, por meio das investigações fonético-fonológicas dos estudos de Roberto (2016). Além desses, procura-se integrar a relação socioeconômica e o contexto pandêmico como possíveis influências dos dados encontrados. Para tanto, serão colocadas em discussão as ideias de Bourdieu e Passeron (1992), dentre outras contribuições acadêmicas. No quesito metodológico, utiliza-se uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo. Como resultados, obteve-se que os processos fonéticos-fonológicos, por supressão, foram os principais influenciadores da variação do |R| na ortografia dos alunos. Além disso, os estudantes pertencentes à escola pública foram os que mais registraram desvios ortográficos nas atividades aplicadas, o que procurou-se explicar através dos fatores sociolinguísticos que incluem desde a formação da criança no seu ambiente familiar até a aprendizagem sistemática oferecida pela escola. Vale ressaltar que foram encontradas e, conseqüentemente exploradas, outras motivações para as ocorrências ortográficas obtidas. Portanto, este estudo contribui para a formação de professores de língua portuguesa e pedagogos que lidam diretamente com o processo de desenvolvimento e apropriação da escrita pelos aprendizes.

Palavras-Chave: alfabetização; variação linguística; escrita; consciência fonológica.

ABSTRACT

Writing is a social practice developed in individuals through complex processes that involve both the internalization of orthographic conventions and the relationship with oral language. Furthermore, it can be adapted depending on the contexts in which it is used. Often, when speech phenomena (the phonetic-phonological processes) are transposed to writing, they are classified as errors, without due recognition of their linguistic and social motivations by teachers. Thus, this study starts from this notion to investigate the sociolinguistic influences of the variation of |r| in the spelling of students from public and private schools in the city of Guarabira-PB. From this perspective, the general objective of this investigation is to analyze the writing of students from these two educational institutions, in a comparative way, to find the possible distinctions and influences of the occurrences of orthographic deviations committed by these students, recognizing the importance of the literacy process and inserting it into a vision that considers that Brazilian society is marked by linguistic variation. This study is theoretically based on aspects of writing and its connections to orality, phonological awareness and issues of equal access to literacy with the notes of Soares (2021) and Vygotsky (1987), focusing on the bias of writing and other sociocultural discussions, as well as through the phonetic-phonological investigations of Roberto's studies (2016). In addition to these, it seeks to integrate the socioeconomic relationship and the pandemic context in the influence of spelling, for which the ideas of Bourdieu and Passeron (1992) will be discussed, among other academic contributions. In the methodological aspect, a qualitative, descriptive approach is used. As a result, it was obtained that the phonetic-phonological processes, by suppression, are the main influencers of the variation of |r| in the spelling of students from public and private schools, in addition, students from public schools were those who registered the most spelling errors in the applied activities, which we sought to explain through sociolinguistic factors that include everything from the child's upbringing in their family environment to the systematic learning offered by the school. It is worth mentioning that other motivations for the spelling errors obtained were found and, consequently, explored. Therefore, this study contributes to the training of Portuguese language teachers and pedagogues who will need to develop their students' literacy.

Keywords: literacy; linguistic variation; writing; phonological awareness.

1 INTRODUÇÃO

O processo de alfabetização no Brasil enfrenta desafios significativos, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento da escrita¹ nos anos iniciais do ensino fundamental. Nesse sentido, a desigualdade socioeconômica pode impactar diretamente a aprendizagem, influenciando o acesso dos alunos a recursos educacionais e metodologias eficazes. Segundo Passos e Gomes (2012), em uma sociedade marcada por diferenças de classe, os bens culturais são distribuídos de forma desigual, mas o sistema escolar tende a ignorar essa realidade, seja na seleção dos conteúdos ou nos métodos e técnicas de ensino.

A desconexão entre a escola e a realidade linguística dos alunos pode influenciar diretamente a aprendizagem da escrita formal, especialmente em contextos em que a oralidade exerce forte influência sobre a grafia. Nessa perspectiva, este estudo busca analisar de que maneira os fatores sociais e linguísticos influenciam o processo de alfabetização, analisando especificamente como a oralidade e a variação do |R| na fala dos alunos podem impactar a sua escrita, sendo possível manifestar-se de forma distinta na ortografia dos estudantes de escolas públicas e privadas.

Dessa forma, de acordo com a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), o foco da ação pedagógica, nos anos iniciais do ensino fundamental, deve ser a alfabetização com a intenção de inserir os indivíduos em uma cultura letrada para poderem viver de forma mais autônoma na sociedade. Nesse contexto, é esperado que alunos do 5º ano do ensino fundamental (anos iniciais) já tenham adquirido certo domínio básico da ortografia.

Nesse sentido, a BNCC dispõe que essas crianças devem ser capazes de aplicar corretamente as regras de escrita básica, incluindo o uso adequado das letras, da ortografia, da acentuação e da pontuação. Além disso, espera-se, por esse documento oficial, que eles demonstrem habilidades na grafia correta, especialmente, de palavras comuns utilizadas no vocabulário do dia a dia. No entanto, compreendemos que os desvios ortográficos cometidos por esses estudantes são oriundos de uma série de fatores de ordem linguística e social.

Dessa forma, esta análise se fundamenta mediante as contribuições da abordagem da aprendizagem da escrita proposta por Soares (2021) e Vygotsky (1987). Como também, a partir dos levantamentos de Roberto (2016), que propõe explicações teóricas e discussões acerca dos processos fonético-fonológicos e de que forma esses influenciam a escrita dos alunos. Além do mais, nos embasamos em Bourdieu e Passeron (1992) para levantar uma discussão acerca das

¹ Em nosso estudo, todas as menções à escrita fazem referência ao estilo formal, a saber, a ortografia oficial do português brasileiro.

diferenças sociais, enfatizando o conceito do “Capital Cultural”, com a intenção de verificar os aspectos socioeconômicos para abordar as relações de classes e a reprodução delas através da escola. E, para um viés mais formativo, utiliza-se a BNCC e os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), com o foco na área de Linguagens.

Assim, este estudo analisa as dificuldades ortográficas relacionadas à variação do |R|, considerando as regras da ortografia oficial. Além de identificar algumas das possíveis motivações dos desvios ortográficos cometidos por esses estudantes, reconhecendo a importância do ensino da escrita formal e colocando-a em uma análise de ocorrência em uma sociedade em que a variação linguística e a oralidade são aspectos marcantes.

Metodologicamente, a pesquisa de campo realizada analisa, de modo comparativo, produções escritas de alunos desses dois contextos escolares, uma escola pública e a outra particular, evidenciando que a variação do |R| foi o principal marcador de diferença nos dados dos grupos analisados

Portanto, a partir dessa investigação, poderá se responder às seguintes questões: existem diferenças entre as possíveis influências da variação do |R| na escrita dos alunos da escola pública e privada ou eles cometem os mesmos desvios ortográficos? Quais fatores podem influenciar tais diferenças? O ensino da escrita formal é possível, considerando a variação linguística presente no Brasil? Se sim, qual a abordagem desse ensino de escrita pode ser mais adequada?

Diante dessas questões, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar a escrita de alunos de escola pública e particular da cidade de Guarabira-PB, ao se realizar um estudo comparativo com foco nas possíveis influências da variação do |R| de ambos os grupos. Nesse sentido, apresentam-se como objetivos específicos: (i) identificar possíveis distinções na escrita dos alunos de escola pública e privada; (ii) avaliar quais possíveis fatores e motivações estão presentes nos processos encontrados na escrita dos aprendizes; (iii) discutir os possíveis efeitos do isolamento social provocado pela Pandemia do Covid-19 para o processo de alfabetização.

Este estudo oferece contribuições acadêmicas em relação à ampliação de conhecimento para a área dos estudos fonético-fonológicos e sua relação com o ensino, já que esse campo de estudo tem sido pouco explorado, além de contribuir diretamente com a formação de professores de Língua Portuguesa e Pedagogos, para que os referidos profissionais possam usufruir de conhecimentos necessários para facilitar a identificação das influências dos processos fonético-fonológicos presentes na ortografia dos seus alunos, especialmente com relação à variação do |R|, as suas implicações e, a partir desse suporte, possam intervir com

factíveis soluções metodológicas que serão propostas em futuros estudos. De acordo com Silva (2020):

O estudante precisa ser ensinado como funciona articulação dos sons da língua para conseguir atribuir sentido para a escrita do seu idioma, isto é, necessita conhecer os fonemas para compreender os grafemas e, conseqüentemente, ler e escrever conscientemente (Silva, 2020, p.22).

Outrossim, os professores deverão reconhecer a realidade social e econômica para aplicar metodologias mais adequadas ao seu público, já que de acordo com os PCN:

Não se pode deixar de levar em conta que, na atual realidade brasileira, a profunda estratificação social e a injusta distribuição de renda têm funcionado como um entrave para que uma parte considerável da população possa fazer valer os seus direitos e interesses fundamentais. Cabe ao governo o papel de assegurar que o processo democrático se desenvolva de modo a que esses entraves diminuam cada vez mais. É papel do Estado democrático investir na escola, para que ela prepare e instrumentalize crianças e jovens para o processo democrático, forçando o acesso à educação de qualidade para todos e às possibilidades de participação social (Brasil, 1997, p. 27).

Então, o ensino da escrita também precisa ser adaptado às realidades de estratificação social. Competente a isso, através desse estudo, professores de Língua Portuguesa e pedagogos podem identificar os desvios mais frequentes de seus alunos de variadas classes sociais. Dessa forma, este estudo contribui para a compreensão dos desafios da alfabetização no contexto sociolinguístico brasileiro e para a adoção de práticas pedagógicas mais inclusivas, que respeitem a diversidade linguística dos alunos sem comprometer seu desenvolvimento ortográfico, assim, contribui-se, também, para o desenvolvimento dos estudos da área da Sociolinguística.

Além dessa seção introdutória, esta pesquisa se estrutura da seguinte forma: na Seção 2, trazemos a fundamentação teórica; a Seção 3, a metodologia, em que apresentamos o percurso traçado para o desenvolvimento do trabalho; em seguida, na Seção 4, os resultados e discussão dos dados e, por fim, na Seção 5, a conclusão, na qual retomamos nossos objetivos, discutimos sobre as limitações encontradas ao longo do desenvolvimento da pesquisa e apontamos as nossas perspectivas para estudos futuros.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A base teórica desta pesquisa conversa entre os aspectos da escrita e suas ligações à oralidade, à consciência fonológica e às questões da igualdade de acesso à alfabetização com os apontamentos de Soares (2021) e de Vygotsky (1987), que seguem o viés da escrita e outras discussões socioculturais, como também, por meio das investigações fonético-fonológicas dos estudos de Roberto (2016). Além disso, busca-se integrar a relação socioeconômica e o contexto pandêmico na influência da ortografia e, para tanto, serão colocadas em discussão as ideias de Bourdieu e Passeron (1992), entre outras contribuições acadêmicas.

2.1 Nuances da aquisição da escrita

Imersa em contextos socioculturais onde a leitura e a escrita desempenham papéis fundamentais, como é o caso das sociedades grafocêntricas, a criança, mesmo antes de iniciar sua vida escolar, começa gradualmente a entender a importância da escrita de forma inconsciente. Ela percebe que escrever envolve transformar a fala em símbolos e que ler significa traduzir esses símbolos para representar o que se fala.

Vygotsky (1987) destaca a importância de reconhecer a dificuldade que as crianças enfrentam ao aprender a escrever, já que a escrita requer uma habilidade simbólica diferente do que ocorre com a oralidade. O autor afirma que a criança possui um certo conhecimento inconsciente da gramática de sua língua materna. No entanto, esse conhecimento é adquirido de forma natural, o que significa que a criança internaliza a organização da sua língua materna, por exemplo, a ordem das palavras para formar frases, a concordância e a conjugação verbal, sem precisar de explicações teóricas, assim como se aprende a pronúncia das palavras, a qual se adquire por meio da exposição, sem o falante necessariamente ter consciência das regras envolvidas. Essa perspectiva reforça a necessidade de apoio e instrução adequados para ajudar os indivíduos a adquirirem competência na escrita. O estudioso ainda diz que:

Ao aprender a escrever, a criança tem que se libertar do aspecto sensorial da linguagem e substituir as palavras por imagens de palavras. Uma linguagem que é puramente imaginativa e que exige a simbolização da imagem sonora por meio dos signos escritos (isto é, um segundo grau de simbolização) terá que ser mais difícil para a criança do que a linguagem oral[...] (Vygotsky, 1987, p. 98).

Sendo assim, desde cedo, a criança já está envolvida em um processo de construção do conceito de escrita por meio de suas experiências com essa linguagem no seu ambiente de interação. É por meio dessa relação que o desenvolvimento de suas habilidades cognitivas e linguísticas, como também o aprendizado sistemático oferecido pela escola, que ela vai, aos poucos, compreendendo que a escrita alfabética representa os sons da língua (os fonemas) através de letras, apropriando-se, assim, do princípio alfabético, conforme estabelecido por Soares (2021). Desse modo, o indivíduo aprende que a palavra oral é uma cadeia sonora e é segmentada em pequenas unidades, sendo estas representadas por formas visuais - as letras.

Logo, é por meio dessas aprendizagens que acontece a apropriação do sistema de escrita alfabética, o qual representa o *significante* das palavras e não o seu *significado*. Para tanto, faz-se necessário explicitar que, em conformidade às ideias de Soares (2021), o *significante* é a cadeia de sons que representa um ser, um conceito, uma ideia, enquanto o *significado* é o próprio ser, o conceito, a ideia que essa cadeia de sons se refere.

Nesse sentido, desde muito pequenas, as crianças desenhavam supondo que estão escrevendo, ou seja, acreditam que escrever se trata de representar os *significados*. Porém, à medida que vivenciam o uso da escrita, esses indivíduos percebem que não se trata de desenhar o ser, o conceito ou a ideia, então, passam a escrever reproduzindo formas arbitrárias, como traços, riscos e linhas, para representá-la. Desse modo, para orientar as ações de ensino adequadas, é necessário reconhecer o nível de compreensão da escrita que cada aluno ou grupo de alunos se encontra e, por isso, a autora estabeleceu etapas de aprendizagem da escrita, as quais estarão organizadas e explicadas no quadro abaixo conforme estabelecido por Soares (2021).

Quadro 1 – Etapas de desenvolvimento da escrita

Nível de compreensão da escrita		Características observáveis
1. Dos rabiscos às letras	1.1 Rabiscos, desenhos e garatujas	O indivíduo representa o <i>significado</i> das palavras e não o <i>significante</i> , ainda não compreende que a escrita representa os sons da fala e utiliza desenhos, traços, riscos e linhas sinuosas, tornando a escrita espontânea e inventada.
	1.2 Escrita com letras	A criança compreende que a escrita é feita com sinais gráficos, ou seja, é arbitrária. Porém, como seu repertório de letras é limitado, ela escreve as palavras com as letras que conhece e ainda com insegurança.
2. Escrita silábica sem valor sonoro		O indivíduo já consegue segmentar a palavra em sílabas e representa cada sílaba com, pelo menos,

	uma letra, demonstrando consciência da estrutura silábica da palavra. No entanto, ainda não relaciona as letras aos sons reais das sílabas, utilizando letras aleatórias. Dessa forma, nessa etapa, a criança ainda não desenvolveu a capacidade de perceber e representar os fonemas.
3. Escrita silábica com valor sonoro	Já, nesse momento, o indivíduo continua segmentando a palavra em sílabas, as representando com, pelo menos, uma letra. Dessa vez, essas letras não são mais aleatórias, são vogais ou consoantes que realmente compõe determinada palavra a ser escrita.
4. Escrita silábico-alfabética	A criança já é capaz de relacionar os fonemas e letras, escrevendo alfabeticamente mais de uma letra por sílaba. Apesar de algumas crianças identificarem mais de um som em cada sílaba, possuem dificuldade de representar graficamente determinadas letras.
5. Escrita alfabética	O indivíduo reconhece o valor sonoro de todas as letras e sílabas; passa a escrever textos separando as palavras dispostas nas frases; incorpora regras básicas de ortografia.

Fonte: elaborado pela autora (2025).

Nesse viés, a escrita se desenvolve mediante um *continuum*, que vai desde habilidades menos complexas até habilidades mais complexas que vão se materializando, desde as garatujas até as sílabas com todas as suas letras atribuídas com valor sonoro. No entanto, diferentemente da fala, essas habilidades requerem um ensino explícito e sistemático para que o avanço aconteça de forma eficaz, tendo como suporte o desenvolvimento da consciência fonológica que será explicada neste estudo.

Vale destacar que, assim como a escrita, a fala possui complexidades que seguem uma ordem de aquisição. Já que consideramos importante a relação da fala e escrita, trouxemos o quadro produzido por Blanco-Dutra, Scherer e Brisolara (2012) e o representamos pela figura 1.

Figura 1 - Ordem de aquisição das estruturas silábicas

Ordem de aquisição das estruturas silábicas			
1º	V/CV		
2º	CVC	1º	travamento nasal
		2º	fricativa
		3º	líquidas
3º	CCV		

Fonte: Blanco-Dutra, Scherer e Brisolara (2012, p. 80)

A partir da figura 1, podemos perceber que a ordem de aquisição fonológica das estruturas silábicas inicia-se a partir das mais simples: vogal (V)/consoante-vogal (CV), depois avança para as mais complexas: consoante-vogal-consoante (CVC) e, por fim, consoante-consoante-vogal (CCV). Essa noção será necessária para entendermos algumas construções ortográficas que os alunos produzem, já que podem estar relacionadas com a aprendizagem da complexidade estrutural/silábica das produções escritas dos aprendizes.

Além dos pontos levantados, Soares (2021) também discute o fracasso com relação à alfabetização e o letramento a partir dos seguintes apontamentos:

O que apenas se sabe, e pesquisas têm evidenciado, não é uma resposta à pergunta, é uma constatação: o fracasso em alfabetização e letramento concentra-se nas escolas públicas, onde estão as crianças das camadas populares, exatamente aquelas que mais dependem da educação para ter condições de lutar por melhores condições de vida econômica, social, cultural (Soares, 2021, p. 12).

A esse respeito, depreendemos que a escola pública atende, majoritariamente, alunos da camada popular, e estes são os mais afetados com o fracasso escolar marcado pelos índices comprovados em diversos estudos, como enfatizado pela autora. Nesse viés, esta análise trará a variação do |R| e sua possível materialização na ortografia como exemplo representativo dessa desigualdade. Soares (2021), ainda diz que:

Diante desse reiterado fracasso na alfabetização das crianças, conclui-se que a *universalização* do ensino fundamental, na verdade, não resultou em *democratização* da educação: ter acesso à escola, mas não ter acesso a um ensino de qualidade significa não conquistar igualdade de direitos e de possibilidades — bases da democracia (Soares, 2021, p. 9).

Nessa ideia, Soares (2021) discute a problematização do acesso não democrático à escola, o qual é idealizado nas bases documentares da educação brasileira, já que os alunos provenientes de escola pública não estão tendo acesso a um ensino de qualidade. Dessa forma, a igualdade de acesso, a determinado ponto é possível aos estudantes; porém a igualdade de direitos, por sua vez, não tem se efetivado.

Diagnosticar o nível de compreensão da escrita em que se encontram as crianças tem, para a ação educativa de alfabetizar em situação escolar, objetivos pedagógicos: a partir desse diagnóstico, podem ser definidos procedimentos de mediação pedagógica que estimulem e orientem as crianças a progredirem, a avançar de um nível ao seguinte (Soares, 2021, p.57).

Nesse sentido, para que a ação educativa se torne estimuladora e progressiva, em relação aos níveis de compreensão da escrita, a autora traz como possível procedimento de mediação, a consciência fonológica, conforme apontado anteriormente e da qual trataremos na próxima subseção de forma mais aprofundada.

2.1.1 A consciência fonológica

Soares (2021) postula que os indivíduos² precisam aprender que aquilo que veem escrito representa o que elas ouvem ser falado, para que possam se apropriar da escrita alfabética, ou seja, as palavras que escrevem devem ser a representação dos sons das palavras que pronunciam. Para que isso seja possível, o professor precisa utilizar técnicas eficazes para ensinar durante o processo de alfabetização. E, a consciência fonológica (doravante CF) é a competência defendida por Soares (2021). Para tanto, a autora explica os seus níveis, representados na figura a seguir:

Figura 2 - Níveis da consciência fonológica



Fonte: Soares (2021, p. 77)

Como pode ser visto na Figura 2, primeiramente, na consciência lexical, a criança aprende que a palavra é uma cadeia sonora representada por uma cadeia de letras, e compreende a diferença entre o *significante* e o *significado*. Em seguida, a criança torna-se capaz de segmentar a cadeia sonora da palavra em sílabas, e representa as sílabas por conjuntos de letras,

² Na sua obra, a autora trata do desenvolvimento da escrita com um enfoque de ensino direcionado às crianças, porém, ao levarmos em consideração a realidade de analfabetismo existente no Brasil, consideramos a utilização metodológica que usufrua da *consciência fonológica* para qualquer sujeito que esteja no processo de alfabetização, sem determinar sua faixa etária, apenas adequando ao seu nível de escrita.

denominada consciência silábica. Por fim, na consciência fonêmica, ela identifica fonemas nas sílabas e os representa por letras. Desse modo, o desenvolvimento da CF associa-se à aprendizagem das letras. De acordo com Alves (2016):

Um indivíduo consciente fonologicamente é capaz de compreender que as palavras são formadas por partes que podem ser segmentadas e assim manipuladas, desenvolvendo habilidades como apagamento, inserção, troca de sílabas etc. Em outras palavras, no processo de CF a ênfase é dada à estrutura e não ao significado que uma palavra remete (Alves, 2016, p. 17).

Tal apontamento explica que a CF foca na estrutura das palavras e não nos seus significados. Nesse processo de aprendizagem da escrita é permitido que os estudantes reconheçam padrões sonoros e consigam associar a fala e grafia; no entanto, vale ressaltar que é necessário associar as relações dos significados das palavras que cada pessoa atribui com esse processo de aprendizagem de escrita, já que para trabalhar com as estruturas das palavras, será necessário, em algumas atividades metodológicas e mais lúdicas, a utilização de imagens no processo de ensino.

Embora a CF se mostre como uma competência necessária a ser desenvolvida pedagogicamente, ainda carece de maior visibilidade por parte da formação básica de professores, já que existem lacunas apresentadas nas ementas dos cursos de licenciaturas, como o curso de Pedagogia do Campus III da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), no qual não há um componente curricular³ voltado para essa proposta pedagógica. No entanto, os pedagogos são os primeiros interventores no processo de alfabetização já que atuam, em grande parte, com alunos do ensino fundamental (anos iniciais) e, portanto, necessitam de um comportamento que trate especificamente dos fenômenos que interferem diretamente nesse trabalho. Vejamos a seguinte colocação da BNCC sobre essa ideia:

No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, os componentes curriculares tematizam diversas práticas, considerando especialmente aquelas relativas às culturas infantis tradicionais e contemporâneas. Nesse conjunto de práticas, nos dois primeiros anos desse segmento, o processo de alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. Afinal, aprender a ler e escrever oferece aos estudantes algo novo e surpreendente: amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social (Brasil, 2018, p.63).

³ Essa informação foi consultada no Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia (licenciatura) da UEPB vigente desde o ano de 2016.

Dessa forma, o documento oficial apresentado levanta a importância de inserir os indivíduos na cultura letrada e ainda enfatiza que é através dos primeiros anos do ensino fundamental que o processo de alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica, o que reforça, ainda mais, o papel do professor alfabetizador nessa etapa de ensino. A BNCC também 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 (Brasil, 2018, p. 90).

Nesse viés, ainda que de forma bem resumida, a BNCC trata do desenvolvimento da CF para a construção e apropriação da ortografia do português brasileiro (doravante PB), partindo das relações complexas que envolvem as variedades encontradas na oralidade e as letras, denominadas grafemas, o que se contrapõe à realidade explicada anteriormente, quando se observa a escassa atenção dada ao trabalho da CF nos cursos de formação de professores.

Na subseção a seguir, discutiremos os processos fonético-fonológicos que servirão como base fundamental para a análise de dados a ser discutida.

2.1.2 Relações biunívocas e não-biunívocas: compreensão usual do R ou RR

No PB, as relações dos sons da fala e das letras do alfabeto possuem uma grande complexidade. O modelo idealizado do sistema alfabético seria considerar apenas um som para cada letra, a chamada relação biunívoca, no entanto são poucos os casos em que ela acontece. Segundo Lemle (2009), “chama-se correspondência biunívoca aquela em que um elemento de um conjunto corresponde a apenas um elemento de outro conjunto, ou seja, é de um para um a correspondência entre os elementos, em ambas as direções” (p.11). Para exemplificar essa relação, a autora Lemle (2009) elaborou o seguinte quadro representado pela Figura 3:

Figura 3 – Relações biunívocas

QUADRO 1 – Correspondências biunívocas entre fonemas e letras	
p	/p/
b	/b/
t	/t/
d	/d/
f	/f/
v	/v/
a	/a/

Fonte: Lemle (2009, p. 12).

Nesse sentido, Lemle (2009), compara esses casos correspondentes entre fonemas e letras a um casamento monogâmico, como o caso da letra “p” que possui uma única relação fonêmica que é o som de /p/. Fora esta, existem as relações não-biunívocas que são comparadas pela escritora com a poligamia e a poliandria, que fogem da ideia de que os sons das letras possuem um único fone. Nessa lógica, Lemle (2009) afirma que:

Chama-se poligamia o casamento de um homem com várias mulheres, e poliandria o casamento de uma mulher com vários homens. As relações entre sons e letras vistas a seguir são uma forma de poligamia e de poliandria muito especial. É como se o homem polígamo tivesse apenas uma mulher em cada cidade que frequenta, e a mulher poliândrica tivesse um só homem em cada lugar frequentado por ela (Lemle, 2009, p. 12).

Essa analogia nos permite entender que algumas letras podem representar mais de um som e um som pode ser representado por mais de uma letra; porém, vale ressaltar que, apesar dessa complexidade, pode existir uma regularidade para o uso adequado dessas letras na ortografia a depender da posição que cada segmento sonoro deve estar na palavra escrita. Para tanto, Lemle (2009) explica que nas correspondências não-biunívocas podem acontecer as relações: letra-som; som-letra; concorrência.

As correspondências de sons e letras são determinadas pela posição, ou seja, são regulares, então é possível aprendê-las por meio de uma regra, de modo que podem ser ensinadas por um professor de modo sistemático. A primeira (letra-som), tem como exemplo o caso da letra “s” que pode assumir variados sons dependendo da posição que se encontra no vocábulo, como pode ser visto na Figura 4, um recorte de um quadro produzido por Lemle (2009).

Figura 4 - Exemplo de correspondência letra-som

Letra	Fone (sons)	Posição	Exemplos
s	[s] [z] [ʃ]	Início de palavra Intervocálico Diante de consoante surda ou em final de palavra	sala casa, duas árvores resto, duas casas
	[z]	Diante de consoante sonora	rasgo, duas gotas

Fonte: Lemle (2009, p. 14)

A partir disso, conseguimos notar que a posição de “s” determina seu som, ou seja, a mesma letra pode assumir sons diferentes, mas existe uma regularidade na existência desse som proveniente da posição silábica.

A segunda ocorrência de casos não-biunívocos (som-letra) será explicada a partir do seguinte quadro elaborado por Lemle (2009) o qual será representado pela Figura 5.

Figura 5 – Exemplos de correspondências sons-letras

QUADRO 3 — Um som representado por diferentes letras, segundo a posição			
Fone (som)	Letra	Posição	Exemplos
[k]	c	Diante de a, o, u	casa, come, bicudo pequeno, esquina
	qu	Diante de e, i	
[g]	g	Diante de a, o, u	gato, gota, agudo paguel, guitarra
	gu	Diante de e, i	
[i]	i	Posição acentuada	pino padre, morte
	e	Posição átona em final de palavra	
[u]	u	Posição acentuada	lua falo, amigo
	o	Posição átona em final de palavra	
[R] [r forte]	rr	Intervocálico	carro rua, carta, honra
	r	Outras posições	
[ɔw]	ão	Posição acentuada	portão, cantarão cantaram
	am	Posição átona	
[ku]	qu	Diante de a, o	aquário, quota cinquenta, eqüino frescura, pirarucu
	qũ	Diante de e, i	
	cu	Outras	
[gu]	gũ	Diante de e, i	agüenta, sagüi água, agudo
	gu	Outras	

Fonte: Lemle (2009, p. 15)

Nesse caso, a relação som-letra acontece quando um som pode assumir mais de uma representação gráfica, como pode ser visto na figura acima quando o som de /x/, que se trata do “erre” forte, pode assumir a representação gráfica “rr” quando a sua posição for intervocálica, a exemplo da palavra “carroça”, e por “r” caso assuma outras posições, como em início de palavras. Haja vista a relevância da variação do [R] dada por esse estudo, vale apontar que quando se trata do /r/ (som do “erre” fraco ou brando, como na palavra barata) ele pode aparecer

entre vogais, por exemplo, a palavra “árvore” possui a letra “r” entre vogais pelo fato do mesmo possuir o som fraco.

Por sua vez, a concorrência acontece quando “[...] duas letras estão aptas a representar o mesmo som, no mesmo lugar, e não em lugares diferentes” (Lemle, 2009, p. 15-16), um exemplo é o caso da letra “s” e da letra “z”, como no vocábulo “casa” (com "s" entre vogais, som de /z/) e “fazer” (com "z", mesmo som de /z/, na posição intervocálica). Segundo Lemle (2009), essas noções de concorrência são as mais difíceis para serem ensinadas na alfabetização.

Na subseção a seguir discutiremos sobre os processos fonético-fonológicos que serão relevantes para a consideração da pronúncia dos sons na influência da escrita.

2.2 Processos fonético-fonológicos

Roberto (2016) afirma que a linguística é a ciência que se preocupa em investigar todo tipo de fenômeno relacionado à linguagem verbal, como também, em determinar princípios e características que regulam as diferentes estruturas das línguas. A referida área de estudo se ramifica em diversas outras ciências, as quais terão um enfoque específico sobre diferentes aspectos linguísticos. Para este estudo, interessam-nos duas dessas ramificações - a fonética e a fonologia - as quais convergem para o mesmo objeto de estudo: o universo sonoro das línguas.

A linguística estruturalista pontua algumas diferenças entre essas duas ciências e, segundo ela, cabe à fonética estudar e descrever os sons produzidos pela linguagem verbal do ser humano, enquanto atribui à fonologia o estudo dos fonemas como unidades fonológicas distintivas e abstratas de determinada língua.

Desse modo, Roberto (2016) explica que a fonética estuda o som a partir do princípio material ou físico, trazendo detalhes de como se dá sua produção e quais são seus efeitos numa perspectiva acústica, articulatória ou auditiva. Já a fonologia estuda quantos e quais são os fonemas de determinada língua, como eles se organizam nas diferentes sílabas e quais variantes podem ocorrer em decorrência de diferentes fatores, sejam eles linguísticos ou extralinguísticos.

A fonologia desempenha um papel significativo na influência ortográfica, afetando a representação dos sons da fala e as regras de combinação de sons em um sistema de escrita específico. Compreender essa relação é essencial para um melhor aprendizado da linguagem escrita. Para embasar de forma mais eficaz as relações desse estudo, vale explicitar alguns conceitos relevantes, como a definição de fonema e fone que será tratada a seguir.

Conforme as ideias de Alves (2016), “um fonema é uma unidade sonora distintiva” (p. 20), desse modo, dois sons são considerados fonemas em uma língua quando representam

significados distintos. A autora explica que: /p/ e /b/ são fonemas, pois a substituição dessas unidades sonoras em palavras como 'pote' e 'bote' possuem significações diferentes.

Segundo Roberto (2016):

[...] O estudo dos processos fonológicos é relevante para compreender diferentes aspectos da língua, tais como mudanças da língua (estudo diacrônico) variações fonéticas (importantes em estudos sociolinguísticos diversos) questões de aquisição da linguagem, já que diferentes processos costumam se manifestar com frequência nessa fase (Roberto, 2016, p.117-118).

Roberto (2016) afirma que os processos fonéticos-fonológicos são fenômenos de alteração que ocorrem com os fonemas e fones. Nesse sentido, esse estudo permite ainda analisar o processo de alfabetização, uma vez que, alguns processos fonológicos (doravante PFs) resultam na materialização da fala na escrita.

De acordo com a autora, acontecem quatro fenômenos fonético-fonológicos na língua, sendo estes: (i) processo por apagamento ou supressão; (ii) processos por acréscimo; (iii) processos por transposição e (iv) processos por substituição. Esses procedimentos serão utilizados para embasar a variação do |R| encontrada na pesquisa.

2.2.1 Apagamento ou supressão do |R|

Baseado nos estudos de Roberto (2016), o processo de apagamento ou supressão, que podem ser chamados de processos fonológicos (doravante PFs) de queda, eliminação ou truncamento, se referem ao apagamento de algum seguimento de determinadas palavras, podendo ser de uma vogal, uma consoante, uma semivogal ou até mesmo uma sílaba completa. Essa queda pode acontecer em diferentes posições silábicas, sendo mais comum o apagamento da segunda consoante contida em encontros consonantais, geralmente, encontrados no início das sílabas ou em fricativas em posição de coda. São casos de supressão no início de sílaba:

Prato > “Pato”: [ˈpa.tu]
Braço > “Baço”: [ba.su]
Drible > “Dible”: [ˈdi.blɪ]

Esse processo se dá porque, na fala, a supressão do |R| é uma regra variável: ora suprimimos o |R| final, ora o realizamos. Roberto (2016) afirma que: “uma realização bastante produtiva no PB é o apagamento do rótico, principalmente na posição de coda da palavra, desde

que o vocábulo não seja monossílabo, por exemplo: [a'ma] para "amar" e [mu'ʎɛ] para "mulher". (p.77). Além disso, a autora acrescenta que é comum a disseminação desse apagamento na escrita.

2.2.2 Acréscimo do |R|

O processo de acréscimo é evidenciado por Roberto (2016) como a adição de termos dentro dos vocábulos. Nesse viés, a autora aborda quatro processos de adição, sendo esses: a epêntese (adição de vogais no interior das palavras), a ditongação (adição de semivogais), a prótese (adição de fonemas do início do vocábulo) e a paragoge (adição de letras ao final das palavras). Abaixo será colocado um exemplo de cada processo por acréscimo:

Epêntese: Prato > “Parato”: [p^a.’ra.tu]
 Ditongação: Nascer > “Naicê”: [naj. ’se]
 Prótese: Voar > “Avoá”: [a.vu. ’a]
 Paragoge: Internet > “Intenete”: [ĩ. tex.nɛ.tɪ]

Vistas as ocorrências acima, consideramos que esse processo de acréscimo de segmentos na fala pode ser refletido na ortografia dos alunos. Como também, observamos que em alguns casos de acréscimo, outros segmentos podem ser apagados ou substituídos, como no caso da palavra “nascer” que foi pronunciada como “naicê”, nela aconteceu a adição da semivogal [i] enquanto consoante /s/ foi apagada, do mesmo modo, ainda na mesma palavra com a consoante |R|, que teve seu apagamento suprimido pelo acento circunflexo adicionado em /e/. Assim sendo, pode-se depreender que alguns acréscimos acontecem para suprir a retirada de algum outro segmento ou som, como um elemento compensatório.

2.2.2.1 Hipercorreção na escrita

Como pontuado anteriormente sobre os processos fonológicos, que ocorrem na oralidade, é importante ressaltar que há a possibilidade de sua materialização na escrita. Dessa forma, considerando o fenômeno em análise neste estudo, existem ocorrências ortográficas nas quais são encontradas letras a mais em determinadas palavras, podendo acontecer situações em que, apesar de o indivíduo não pronunciar alguma letra na fala, ele adicione-a na escrita, isso pode acontecer devido ao fenômeno da hipercorreção do vocábulo.

Ao ingressarem na escola, crianças e adultos já dominam a variedade linguística de sua comunidade e são capazes de se comunicar com fluência dentro dela. Apesar disso, ao iniciarem a educação formal, passam a ter contato com outras formas de linguagem associadas à escrita, à oralidade formal e à gramática normativa. Nesse sentido, esse novo contato e as correções que recebem sobre a sua forma de falar ou escrever podem causar um conflito entre a linguagem que já conhecem e a variedade prestigiada que passam a aprender.

Diante dessa discrepância e do valor atribuído à norma padrão, os alunos tendem a usá-la mesmo sem pleno domínio, gerando o fenômeno da hipercorreção, que se trata do uso excessivo ou inadequado de formas consideradas corretas. Segundo Silva (2013), “[...] o que ocorre é que o usuário da língua fica ansioso por evitar erros para os quais já foi alertado, e termina aplicando a regra onde ela não se faz necessária” (p. 3). Assim, essa prática busca demonstrar conhecimento da norma valorizada, embora, muitas vezes, resulte de suposições equivocadas, quando ocorre a generalização da regra.

Segundo Labov (1974), esse fenômeno pode ocorrer devido a “pressões mecânicas sobre o desempenho linguístico de alguns falantes, procedentes das diferenças da estrutura de seu vernáculo e da estrutura do seu padrão de prestígio” (Labov, p. 69, 1974). Um exemplo prático disso acontece quando um estudante, mesmo pronunciando a letra “u” emitindo o som de /u/, faz o registro escrito substituindo-a pela letra “o”, como no caso da palavra “cuidado” quando registrada por “coidado”.

Essa ocorrência se contrapõe aos casos da variação influenciada pelos PFs, já que nela, o indivíduo escreve as letras, não pelo som que elas representam, mas pela hipercorreção vocabular causada pelas pressões mecânicas realizadas durante o seu processo de aprendizagem. Nessa ocorrência, a repetição da exigência pela troca do som/letra da semivogal “u” pela vogal “o” na posição final das sílabas, a exemplo da palavra “carro”, que o aluno, por pronunciar esse “o” com som de /u/, o registre como “carru”, é alvo da correção por parte de quem o ensina para fazer a adequação a ortografia padrão.

Então, esse aluno passa a associar que quando ele pronuncia o som de /u/, em alguma palavra, deve registrá-lo pela letra “o”, ou seja, hipercorrige o termo causando uma inadequação à norma padrão da escrita. Esse é apenas um exemplo dos variados casos em que a hipercorreção pode acontecer; no entanto, as associações da relação não-biunívoca das letras “o” e “u”, como também da letra “r” (quando adicionada no final de palavras), estarão interligadas com os casos de hipercorreção encontrados nos dados da nossa análise.

Coelho *et al.* (2015) explicam que:

Os professores de português (alfabetizadores ou não) devem aprender a fazer a distinção entre problemas na escrita e na leitura que decorrem da interferência de regras fonológicas variáveis e outros que se explicam simplesmente pela falta de familiaridade do alfabetizando com as convenções da língua escrita, para que possam trabalhar eficazmente com essas questões em sala de aula (Coelho *et al.*, 2015, p. 150).

Desse modo, a hipercorreção, assim como os PFs ou outras motivações, pode estar diretamente associada à variação que encontramos na ortografia. Por isso, o professor precisa distinguir as motivações das quais as ocorrências ortográficas dos seus alunos podem advir para intervir adequadamente. Na subseção abaixo, continuaremos trazendo os PFs trabalhados por Roberto (2016).

2.2.3 *Transposição do |R|*

A transposição é um procedimento, também chamado de metátese. Segundo Roberto (2016), essa ocorrência é “[...] a alternância de segmentos dentro do vocábulo” e, esse processo pode acontecer dentro de uma única sílaba, mas também pode envolver duas sílabas diferentes. São exemplos de transposição:

Dentro > “drento”: [drẽ.tu]
 Trator > “trator”: [tax.ˈtox]

A partir desses exemplos, vimos que os fonemas /ɾ/ e /x/, respectivamente, foram transpostos de uma sílaba para outra, mostrando que o indivíduo reconhece a existência desses fonemas na palavra quando os pronuncia; porém, realoca os referidos sons em outro contexto fonológico.

2.2.4 *Substituição do |R|*

O PF por substituição se dá quando ocorre a troca de um fonema por outro. A manifestação desse tipo de ocorrência possui diversas influências, tendo em vista algumas motivações explicadas pela autora, como as seguintes: a assimilação; a desassimilação; o fortalecimento; o enfraquecimento; a sonorização, a dessonorização; a palatização; o sândi (interno e externo); o rotacismo (substituição de líquida) e o lambdacismo; a semivocalização de líquida; a anteriorização; a posteriorização; o alçamento (cf. Roberto, 2016).

Tendo em vista o foco na variação do |R| e sua possível materialização na escrita, nos aprofundaremos nos processos que podem estar relacionados a este fenômeno e possam ser mais marcantes nos resultados apresentados ao final do estudo, por isso destacamos os fenômenos do rotacismo e o do lambdacismo.

Bagno (2007) afirma que o rotacismo, ou substituição de líquida, se trata da troca do fonema /l/ pelo fonema /r/ em encontros consonantais ou em finais de sílabas. Exemplo desse processo é o uso da palavra “fror” ao invés de “flor”. Nesse viés, existem proposições fonético-fonológicas para essa ocorrência, visto que ela pode acontecer porque os sons representados por essas duas consoantes são produzidos pelo aparelho fonador humano de modo semelhante tanto para o /l/ como para o /r/, visto que ambos os fonemas são consoantes líquidas.⁴

Isso já nos encaminha para o entendimento do que seria o fenômeno do lambdacismo, o qual segue a mesma lógica do caso anterior, porém agora a substituição acontece do /r/ pelo /l/, essa ocorrência possui explicações históricas na formação do PB, visto que diversas palavras que hoje possuem /r/ em seus encontros consonantais eram produzidos, anteriormente, como um /l/ em sua forma originária. No Latim, língua que deu origem ao PB, a palavra que hoje falamos e escrevemos “fraco” se produzia como “flaccu”, então, possivelmente alguns falantes ainda reproduzem marcas de oralidade que registram o /l/ em encontros consonantais.

Cabe destacar que, assim como os outros processos fonético-fonológicos, a substituição pode ser refletida na escrita, especialmente, com os fenômenos explicados. Na subseção seguinte, abordaremos sobre a questão das classes sociais como influência no processo de escrita.

2.3 A influência do Capital Cultural sob a escrita: a escola numa sociedade de classes

Bourdieu e Passeron (1992) apontam que a língua é uma reprodução dos ideais da classe dominante e que a escola reproduz uma seleção dos alunos levando em consideração o seu “Capital Cultural”. Eles argumentam que a língua serve como um instrumento de poder. Segundo esses autores, a sociedade é estruturada por relações de dominação e a linguagem faz parte desse sistema. Para tratar do conceito de Capital Cultural, Jopke (1986) diz que existem dois aspectos distintos:

Há o aspecto “incorporado” que significa “capacidades culturais específicas de classe transmitidas intergeracionalmente através da socialização primária” e há o aspecto “institucionalizado” que representa os títulos, diplomas e outras

⁴ As consoantes líquidas do português brasileiro, em termos de sistema fonológico, são /l/, /ʎ/ e /r/.

credenciais educacionais. O capital institucionalizado estaria ligado ao capital incorporado na medida em que a escola se estrutura de forma a facilitar o trânsito no processo escolar àqueles indivíduos que possuem determinado tipo de capital incorporado. E ambos atuam como mecanismo de reprodução das classes sociais (Jopke, C. 1986. p. 58).

Desse modo, o “Capital cultural” serve para indicar todas as maneiras em que a cultura reflete ou atua sobre as condições de vida dos indivíduos. Visto que existem classes sociais que distinguem diferentes grupos, e na escola existe uma constante reprodução dessas classes. Bourdieu e Passeron (1992) afirmam que quanto mais acesso ao capital cultural, mais incorporada e facilitada se torna a vida profissional e acadêmica das pessoas.

Nesse viés, Bourdieu e Passeron (1992) colocam os seguintes apontamentos:

Particularmente manifesta nos primeiros anos de escolaridade em que a compreensão e o manejo da língua constituem o alvo de atenção principal no julgamento dos mestres, a influência do capital linguístico não cessa nunca de se exercer: o estilo permanece sempre levado em conta, implícita ou explicitamente, em todos os níveis do ensino médio e, ainda que em graus diversos, em todas as carreiras universitárias, mesmo científicas. Mais do que isso, a língua não é apenas um instrumento de comunicação, mas ela fornece, além de um vocabulário mais ou menos rico, um sistema de categorias mais ou menos complexo, de sorte que a aptidão à decifração e à manipulação de estruturas complexas, quer elas sejam lógicas ou estéticas, depende em certa parte da complexidade da língua transmitida pela família (Bourdieu e Passeron, 1992, p.83).

Dessa forma, existem contextos sociais em que o aporte do capital linguístico, que envolve as normas de escritas exigidas, será de forte relevância para a seleção dos estudantes. Então, essa complexidade do manejo da língua, defendida por esses estudiosos, está intrinsecamente ligada ao ambiente familiar e como essa transmissão da língua se dá.

[..] Segue-se logicamente que a mortalidade escolar só pode crescer à medida que se vai às classes mais afastadas da língua escolar, mas também que, numa população que é o produto da seleção, a desigualdade da seleção tende a reduzir progressivamente e às vezes a anular os efeitos da desigualdade ante a seleção: de fato, só a seleção diferencial segundo a origem social, e em particular a superseleção dos estudantes de origem popular, permitem explicar sistematicamente todas as variações da competência linguística em função da classe social de origem e, em particular, a anulação ou a inversão da relação direta[...] (Bourdieu e Passeron, 1992, p.83).

Bourdieu e Passeron (1992) apontam que o fracasso escolar tende a ser maior entre os alunos oriundos das classes sociais mais afastadas da norma linguística valorizada pela escola. Sob essa perspectiva, a "mortalidade escolar" - manifestada em formas como a evasão, a

repetência ou o desinteresse - está intrinsecamente relacionada à distância entre a linguagem familiar desses alunos e a língua exigida no ambiente escolar. Nesse processo, a escola opera como um mecanismo de seleção, eliminando gradualmente os indivíduos que não possuem e não dominam o capital cultural necessário para acompanhar suas exigências.

Com o tempo, essa seleção reduz artificialmente a desigualdade dentro do sistema educacional, já que os estudantes que permanecem são justamente aqueles que, por origem ou esforço, conseguiram se adaptar às normas escolares. No entanto, essa homogeneização não reflete uma verdadeira igualdade de oportunidades, mas sim o resultado de uma superseleção que favorece os estudantes da elite e impõe barreiras adicionais aos de origem popular. Nogueira e Nogueira (2002) aponta que:

(...) os alunos não são indivíduos abstratos que competem em condições relativamente igualitárias na escola, mas atores socialmente constituídos que trazem, em larga medida incorporada, uma bagagem social e cultural diferenciada e mais ou menos rentável no mercado escolar. O grau variado de sucesso alcançado pelos alunos ao longo de seus percursos escolares não poderia ser explicado por seus dons pessoais – relacionados à sua constituição biológica ou psicológica particular -, mas por sua origem social, que os colocaria em condições mais ou menos favoráveis diante das exigências escolares. (Nogueira e Nogueira, 2002, p.03)

Nesse contexto, a desigualdade social pode refletir no processo de desenvolvimento da escrita dos indivíduos já que as condições de acesso permissíveis à sua origem social os colocam em condições menos favoráveis às exigências do mercado de trabalho ou acadêmicas. Assim, a escola apenas reproduz e legitima as desigualdades sociais por meio da linguagem, valorizando um único modelo de competência linguística como critério de sucesso acadêmico. Por isso, é responsabilidade da escola reconhecer o conjunto de conhecimentos culturais que o aluno traz consigo e as marcas linguísticas oriundas de suas origens, sem repreendê-las. Desse modo, os docentes podem criar pontes entre a oralidade e a escrita formal, dessa vez, esta não pode ser utilizada como instrumento de seleção, mas de inclusão e valorização do capital cultural que compõe cada estudante.

2.3.1 O impacto pandêmico no acesso à alfabetização

Os anos de 2020 e 2021 foram fortemente impactados pela pandemia da Covid-19, uma doença respiratória que se espalhou globalmente. Com a rápida disseminação do vírus e o alto número de óbitos, os sistemas de saúde impuseram medidas de isolamento social, obrigando as

pessoas a permanecerem em suas residências. Diante desse cenário, a educação buscou novas formas de adaptação para manter a socialização como uma tentativa de reorganização através ensino de modo remoto.

Dado o contexto de pandemia, essa interação entre os estudantes e professores foi impactada de forma abrupta e, com isso, também, o processo de aprendizagem. A interação presencial foi substituída pela interação no ambiente virtual e este processo foi sendo realizado ao custo de bastante insegurança e necessidade de adaptação.

De acordo com Boto (2020) há estudantes, essencialmente no âmbito do ensino público, que não possuem acesso à internet, ou não possuem computadores em casa. Por um lado, a educação à distância tem sido uma forma de garantir a educação de diversos estudantes resguardando a saúde da população, por outro lado a educação via virtual pode segregar uma parcela de alunos, desfavorecidos economicamente.

Tais diferenças socioeconômicas se tornam mais claras quando se analisa que durante o cenário pandêmico, os alunos de escola pública tiveram pouco acesso ao ensino, justamente no período que eles deveriam estar tendo acesso ao processo mais acentuado de alfabetização, enquanto os alunos de escola particular, por possuírem um maior capital cultural, usufruíram de diversos aportes tecnológicos e, portanto, passaram por um desenvolvimento de alfabetização mais favorecido. Vale ressaltar que os estudantes de ambas as instituições que fizeram parte dessa pesquisa estavam, durante a pandemia do Covid-19, na segunda e terceira série⁵ do ensino fundamental (anos iniciais), respectivamente, nos anos de 2020 e 2021, período este que corresponde ao processo de alfabetização pela escola.

Tal problemática, segue refletindo a reprodução de classes explicadas por Bourdieu e Passeron (1992), dado que as desigualdades de acesso à educação no período pandêmico podem ter impactado no processo de alfabetização dos alunos, principalmente de escola pública, mesmo que a pandemia tenha afetado à sociedade como um todo, o impacto educacional sofrido pela classe menos favorecida economicamente pode ter sido mais intenso. Nesse sentido, esse fator servirá como uma das possíveis influências na observação dos dados encontrados neste estudo.

Na subseção a seguir, iremos discutir sobre a relação da variação linguística e do ensino da escrita formal regido pela norma-padrão.

⁵O Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014, estabelece diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no país. Entre suas metas, destaca-se a meta 5, que prevê: "alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental."

2.4 Variação Linguística e o ensino da escrita formal: É uma relação possível?

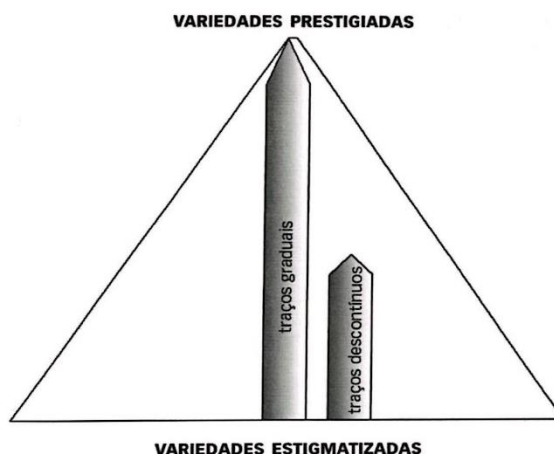
A língua portuguesa, assim como qualquer língua, é dinâmica, ou seja, é heterogênea. Por esse motivo, ela apresenta variação que pode acontecer por diversos fatores, por exemplo, a região geográfica, o nível de escolaridade dos falantes, a idade, a classe social e a situação comunicativa. Segundo Bagno (2007), “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.” (p. 36), assim, essa pluralidade é refletida e encontrada na identidade dos seus usuários.

Além disso, o referido autor postula que “a variação não é aleatória, fortuita, caótica — muito pelo contrário, ela é estruturada, organizada, condicionada por diferentes fatores.” (p. 40), isso implica dizer que as diferenças de usos da língua seguem padrões linguísticos, já que toda língua é sistematizada. Um exemplo apresentado pelo autor é a variação de nível fonético-fonológico, como as diversas pronúncias que conseguimos identificar no |R|, como no caso da palavra “porta”, no PB, causada por fatores linguísticos e extralinguísticos.

Vista essa dinamicidade existente em nossa língua, provocamos uma reflexão sobre o ensino da escrita. Vale ressaltar que no sistema educacional brasileiro existem tabus, implicados no processo de ensino, que se contrapõem à variação linguística presente no país. Esse estigma reduz a língua a um único modelo a ser seguido e aplicado, isso se manifesta na concepção do que é “certo” e “errado”, principalmente, quando se diz respeito à fala dos sujeitos. Desse modo, qualquer indivíduo que não se enquadre na concepção “correta” cobrada pela escola, se torna alvo do preconceito linguístico.

Essa perspectiva emerge quando se exige que o aluno adeque sua fala para se encaixar no padrão normativo da escrita. No entanto, conforme as ideias de Marcuschi (2010), na sociedade em que estamos inseridos, tanto a oralidade quanto a escrita são imprescindíveis. O que não deve acontecer é a confusão dos seus papéis e seus contextos de uso, e de não discriminar seus usuários.

Nesse sentido, Bagno (2007) aponta que existem dois grandes conjuntos de traços linguísticos: os graduais e os descontínuos. Concomitante ao estudioso, os traços graduais são “[...] aqueles que aparecem na fala de *todos os brasileiros*, independente da sua origem social, regional etc.” (p. 142). Para representar esses dois conjuntos, Bagno (2007) os representou através da seguinte figura:

Figura 6 - Traços graduais e descontínuos

Fonte: Bagno (2007, p. 143).

A partir dessa imagem, Bagno (2007) expõe que os traços da fala que são mais estigmatizados socialmente são os chamados traços descontínuos. É explicado pelo autor que essas marcas da oralidade que sofrem mais preconceito, por parte de quem as escuta, acontece porque o que se julga não é o que se diz, mas quem diz. Em outras palavras, é o grupo social que utiliza determinado traço descontínuo no seu vocabulário que determina se aquela construção sofrerá estigma ou não. Um exemplo de forte relevância para este estudo é o rotacismo, já explicado anteriormente.

No entanto, apesar de existir uma construção de fatores para explicar o rotacismo, socialmente, ele é relacionado ao vocabulário de pessoas pertencentes à zona rural, os chamados 'caipiras'. Fora essa variedade sem prestígio social, Bagno (2007) apresenta uma série de outros traços descontínuos pelos quais os falantes sofrem mais estigmas. Apesar disso, trouxemos o destaque para o caso do rotacismo, tendo em vista o nosso interesse pelo uso e variação do |R| representada na ortografia dos estudantes e pela consideração de que este processo atue como uma das possíveis influências fonológicas à ortografia, assim como o lambdacismo.

Conforme Bagno (2007), o fator social de maior impacto sobre a variação linguística é o grau de escolarização que, no Brasil, está muito ligado ao *status* socioeconômico quando se entende que a escola de maior qualidade e que oferece a possibilidade de permanência mais prolongada no sistema educacional é um bem social limitado às pessoas de renda econômica mais elevada. Segundo os estudos sociolinguísticos, acontece uma relação muito estreita entre escolaridade e ascensão social, visto que os melhores empregos e os postos de comando da sociedade estão reservados predominantemente aos cidadãos mais escolarizados.

De acordo com os PCN de Língua Portuguesa (Brasil, 1998):

A questão não é falar certo ou errado, mas saber qual forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas (Brasil, 1998, p. 26).

Na realidade brasileira, haverá circunstâncias em que o aluno precisará utilizar a norma padrão, visto que a língua escrita é convencionada e prescrita por regras ortográficas. Em seu lugar, a fala é marcada por diversas variantes linguísticas, que assim como se encontra nos PCN (1998), não deve ser alvo de correção (sofrer preconceitos), mas de adequação aos registros a serem utilizados em diversas situações comunicativas, enquanto a escrita formalizada exige a adequação a um padrão normativo.

A BNCC é um documento mais recente do que os PCN, contudo ela traz uma abordagem mais prescritiva e objetiva com relação a esse assunto, mas, ainda assim, mantém o posicionamento estabelecido nos PCN quando declara que uma das competências específicas de língua portuguesa para o ensino fundamental é “Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.” (Brasil, 2018, p. 87).

Assim como na modalidade oral, os PCN ainda trazem que:

Para aprender a escrever, é necessário ter acesso à diversidade de textos escritos, testemunhar a utilização que se faz da escrita em diferentes circunstâncias, defrontar-se com as reais questões que a escrita coloca a quem se propõe produzi-la, arriscar-se a fazer como consegue e receber ajuda de quem já sabe escrever. Sendo assim, o tratamento que se dá à escrita na escola não pode inibir os alunos ou afastá-los do que se pretende; ao contrário, é preciso aproximá-los, principalmente quando são iniciados “oficialmente” no mundo da escrita por meio da alfabetização. Afinal, esse é o início de um caminho que deverão trilhar para se transformarem em cidadãos da cultura escrita (Brasil, p. 48, 1998).

Visto isso, também existem situações de uso da escrita que não precisam, necessariamente, estarem regidas pela norma padrão. Existem circunstâncias em que os indivíduos podem escrever informalmente, a exemplo disso temos a modalidade digital, na qual os indivíduos comumente utilizam sua escrita com base na oralidade ou outras formas adaptadas ao meio virtual, como a simplificações de palavras, o uso de gírias etc. Além dos aspectos tratados, de acordo com os PCN:

Se o objetivo é formar cidadãos capazes de utilizar a escrita com eficácia, que tenham condições de assumir a palavra — também por escrito — para produzir textos adequados, é preciso organizar o trabalho educativo para que experimentem e aprendam isso na escola. É necessário, portanto, ensinar os

alunos a lidar tanto com a escrita da linguagem — os aspectos notacionais relacionados ao sistema alfabético e às restrições ortográficas — como com a linguagem escrita — os aspectos discursivos relacionados à linguagem que se usa para escrever (Brasil, 1998, p. 48).

Desse modo, entendemos que é possível que o professor realize um equilíbrio entre esses dois campos (o ensino da variação linguística e da norma padrão), através de um ensino consciente, tanto por parte do professor, quanto do aluno para reconhecer sua identidade cultural e construir a noção de que determinados contextos exigirão que o mesmo adeque sua escrita ao modelo formal, mas entendendo que este modelo não se torna superior às outras formas de ocorrência de sua língua. Esse tipo de ensino é o que Oliveira (2010) aponta como um desenvolvedor da competência Sociolinguística.

Entende-se, pois, que, dentro de um contexto formal de utilização da modalidade escrita, o aluno precisará adequar a sua ortografia a uma norma exigida. No entanto, o papel da escola e do professor é fazer com que esse aluno tenha consciência da variação linguística que compõe a ele e a sociedade em está inserido, dessa forma ele poderá entender que existe relação entre sua fala e a sua escrita, mas que estas precisam ser adaptadas aos seus contextos e as possíveis restrições que esses contextos de uso impõem.

3 METODOLOGIA

Nesta seção, apresentam-se os passos metodológicos utilizados no estudo. Esta pesquisa utiliza uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo. Minayo, Deslandes e Gomes (2011) afirmam que a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares, já que demonstra sua preocupação nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, trabalha com o universo dos significados, das motivações, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Segundo Denzin (2018), “ela pode ajudar a identificar diferentes definições de um problema e/ou de uma situação que está sendo avaliada e há algum acordo de que a mudança é necessária” (p. 8).

Além disso, Gil *et al.* (2002) apontam que “as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial à descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis.” (p. 1). Dessa forma, o caráter descritivo se evidencia na forma como os fenômenos observados são relatados e analisados, sem interferência ou manipulação das variáveis, mas sim com o objetivo de compreender suas características e implicações nos processos estudados.

Desse modo, metodologicamente, este estudo foi organizado em cinco etapas. Para destrinchar cada uma delas, seguirão cinco subseções: em primeiro lugar, a delimitação inicial do estudo (3.1); em seguida, a primeira intervenção em campo (3.2); logo após, a análise de dados inicial (3. 3); depois, na quarta etapa, a segunda intervenção em campo (3.4); por fim, a análise final de dados (3.4).

3.1 Delimitação inicial do estudo

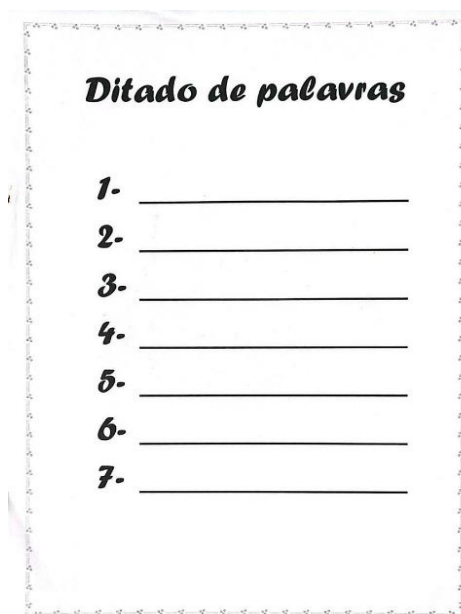
Na primeira etapa, buscava-se encontrar a delimitação do estudo, e, para isso, produziu-se um ditado de imagens e palavras, contendo sete ilustrações, cada placa continha uma ilustração das seguintes categorias: carroça; flor; passarinho; folha; porta; aranha; árvore. Essa atividade dinâmica foi produzida para ser aplicada em duas escolas, sendo estas, uma pública e outra particular, ambas da cidade de Guarabira-PB, e direcionada a turmas da quinta série do ensino fundamental (anos iniciais). Após o público-alvo delimitado e a produção da atividade, partiu-se para a aplicação do ditado nas escolas. Para tanto, foi produzido um termo de consentimento⁶ a ser assinado pelos pais ou responsáveis pelos alunos.

⁶ O termo de consentimento se encontra anexado no Apêndice A

3.2 Primeira intervenção em campo

Na segunda etapa e primeira intervenção em campo, foi entregue um papel a cada aluno contendo o título *Ditado de palavras*⁷ e abaixo existiam espaços numerados de 1 (um) a 7 (sete) que seriam preenchidos com os nomes de cada imagem mostrada pela investigadora. Adiante, encontra-se a Figura 7 com a imagem do ditado impresso.

Figura 7 - Atividade do ditado de imagens



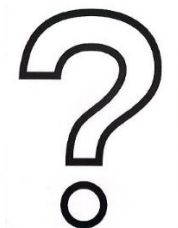
The image shows a worksheet titled "Ditado de palavras" in a bold, italicized font. Below the title, there are seven numbered lines, each consisting of a number followed by a hyphen and a horizontal line for writing. The numbers are 1, 2, 3, 4, 5, 6, and 7, arranged vertically. The entire worksheet is enclosed in a decorative border with small star-like patterns at the corners and midpoints.

Fonte: a autora (2025).

Após serem entregues as atividades a serem preenchidas, a pesquisadora realizou a exposição de desenhos por meio de imagens impressas em papel fotográfico. Na parte da frente de cada folha de papel continha uma interrogação para interagir com as crianças através do suspense antes de revelar o desenho a ser visto e, posteriormente, reconhecido, nomeado mentalmente e escrito no papel. A seguir, as figuras colocadas foram as imagens impressas apresentadas aos alunos.

⁷ O título da atividade foi originalmente registrado como *Ditado de palavras*. No entanto, após a revisão metodológica realizada, identificou-se que a nomenclatura mais adequada seria *Ditado de imagens*, uma vez que os alunos escreveram as palavras a partir da representação de figuras e não por meio de ditado oral.

Figura 8 - Imagem da interrogação



Fonte: a autora (2025).

Figura 9 - Imagem da carroça



Fonte: a autora (2025).

Figura 10 - Imagem da flor



Fonte: a autora (2025).

Figura 11 - Imagem do pássaro



Fonte: a autora (2025).

Figura 12 - Imagem da folha



Fonte: a autora (2025).

Figura 13 - Imagem da porta



Fonte: a autora (2025).

Figura 14 - Imagem da aranha



Fonte: a autora (2025).

Figura 15 - Imagem da árvore



Fonte: a autora (2025).

Nessa atividade, a pesquisadora mostrou as sete imagens de forma unitária, em seguida, proferiu questionamentos como “O que está sendo representado nessa imagem?” ou “O que é

isso?”. Assim, os alunos respondiam nomeando tais objetos, sem intervenção de resposta pela aplicadora. Logo depois, conforme os alunos identificavam do que se tratava a ilustração, escreviam o nome que as figuras representavam. Essa prática foi aplicada tanto na escola pública quanto na escola privada.

3.3 Análise de dados inicial

Em um terceiro momento, para a análise inicial dos dados, procurou-se correlações e diferenças nas ortografias das palavras respondidas pelos estudantes de escola pública e particular. Reconhecidos os desvios ortográficos cometidos, delimitou-se, devido à grande frequência de ocorrência, a possível influência da variação do |R| na representação escrita dos aprendizes, que, para a segunda intervenção a campo foi a selecionada para delimitar o objeto de pesquisa deste estudo.

3.4 Segunda intervenção em campo

Visto isso, na quarta etapa foi produzida uma nova atividade⁸, esta, por sua vez, se tratou de uma questão que continha o seguinte enunciado: “Complete as lacunas das frases de acordo com a imagem que está ao lado de cada uma delas:”, dessa forma, foram criadas 19 (dezenove) frases, colocadas em forma de quesitos (de “a” a “s”).

No quadro a seguir, apresentamos as frases colocadas na atividade e suas respectivas expectativas de respostas conforme as imagens que as sucediam.

Quadro 2 – Atividade da segunda intervenção

SENTENÇAS	RESPOSTA ESPERADA
a) O _____ é grande.	Elefante
b) Esse _____ conta as horas.	Relógio
c) Ontem fui para a _____.	Igreja
d) Gosto de comer _____.	Maçã
e) O _____ dela é branco.	Prato
f) O _____ é uma ferramenta de trabalho.	Martelo
g) Eu uso a _____ para apagar o que escrevi.	Borracha

⁸ A atividade se encontra anexada nos Apêndice B e Apêndice C.

h) Precisamos beber muita _____.	Água
i) Coloquei _____ para adoçar minha bebida.	Açúcar
j) A _____ tem listras pretas.	Zebra
k) A _____ fica no rosto.	Boca
l) A _____ dele é laranja.	Garrafa
m) Gosto muito de _____.	Pirulito
n) Ele usa a _____ para jogar futebol	Bola
o) Utilizamos a _____ para medir.	Régua
p) Eu tenho medo de _____.	Aranha
q) Meu _____ está doendo.	Braço
r) Vou fazer um churrasco com aquela _____.	Carne
s) O _____ dela é de pérolas.	Colar

Fonte: a autora (2025).

Nessas sentenças existiam palavras distratoras para que os participantes que respondiam as questões não percebessem a intenção do que estava sendo analisado, a saber, as possíveis influências da variação do |R| na representação escrita. Tais palavras distratoras foram as seguintes: elefante; maçã; água; boca; bola.

3.5 Análise final de dados

Na quinta etapa, foram analisados os resultados da segunda atividade aplicada em ambas as instituições. Já que o foco do nosso estudo é a possível variação do |R| na representação escrita, fizemos uma seleção das ocorrências em que esse fonema sofreu variação e explicamos quais possíveis motivações a ocasionaram. Nesse sentido, na seção seguinte, apresentamos os resultados dessa investigação, os quais serão postos em discussão.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta seção, serão apresentados e analisados os dados coletados durante as duas intervenções realizadas nas turmas do 5º ano no ensino fundamental (anos iniciais) das duas instituições de ensino, uma privada e uma pública. O foco dessa investigação recai sobre as ocorrências ortográficas relacionadas ao uso do fonema [R] com o objetivo de compreender as possíveis motivações que influenciaram essas ocorrências encontradas nas produções escritas dos alunos. Vale ressaltar que também inserimos a análise de outras ocorrências presentes nas palavras que contiveram usos da letra “r”, que não, necessariamente, fazem relação com os processos fonológicos.

Os resultados foram organizados em quatro quadros: os Quadros 3 e 5 contemplam os desvios cuja motivação está ancorada, possivelmente, em PFs, classificados por apagamento ou supressão, acréscimo, transposição e substituição. Enquanto os quadros 4 e 6 apresentam as ocorrências que, possivelmente, não tiveram motivação por PFs, sendo, provavelmente, causadas por casos de hipercorreções, complexidades silábicas, relações não-biunívocas e pelos níveis de escrita. Os Quadros 3 e 4 tratam dos dados da primeira intervenção, enquanto os Quadros 5 e 6 contém os dados da segunda intervenção. A seguir cada quadro será apresentado e depois analisado detalhadamente.

Quadro 3 – Ocorrências com base em processos fonológicos – 1ª intervenção

Instituição na qual os dados foram coletados	Ocorrências na escrita	Quantidade	Possíveis motivações
Escola privada	Fror (Flor)	01	Processo fonológico (Substituição) - Rotacismo
Escola pública	Pota (Porta)	06	Processo fonológico (Supressão)
	Avore (Árvore)	01	Processo fonológico (Supressão)
	Flol (Flor)	03	Processo fonológico (Substituição) - Lambdacismo
	Foilhar (Folha)	01	Processo fonológico (Acréscimo por ditongação) e hipercorreção - adição do /r/

Fonte: a autora (2025).

No Quadro 3, encontram-se os resultados da primeira intervenção, realizada através do ditado de imagens. A partir dele, observamos que na escola privada aconteceu apenas um desvio causado, possivelmente, pelo PF de substituição na palavra “flor” que foi escrita como “fror”,

caracterizando uma ocorrência influenciada pelo rotacismo, no qual acontece a troca da consoante /l/ pelo /r/ na oralidade.

Já na escola pública, totalizaram-se onze ocorrências possivelmente motivadas por PFs, sendo sete ocasionadas pela supressão do /r/, como nos casos das palavras “porta” e “árvore” que foram grafadas, respectivamente, como “pota” e “avore”. Além disso, tivemos três casos de substituição na palavra “flor”, escrita como “flol”, desta vez caracterizando uma possível ocorrência influenciada pelo lambdacismo, no qual acontece a troca da consoante /r/ pelo /l/.

Em relação à palavra “folha” que fora registrada na forma de “foilhar”, pelo aluno de escola pública, identificamos que a motivação se deu por acréscimo da ditongação marcada pela adição da semivogal /i/, ou seja, nessa situação, a influência por PF não se deu para o fonema /r/ porém, ainda no mesmo vocábulo, o uso do /r/ foi marcado por uma hipercorreção, quando esse foi adicionado ao final da palavra “foilhar”.

Desse modo, pode existir mais de uma motivação para os resultados elencados. Abaixo, temos o Quadro 4, que representa as outras possíveis motivações encontradas na escrita dos alunos durante a primeira intervenção.

Quadro 4 – Outras motivações para as ocorrências encontradas – 1ª intervenção

Instituição na qual os dados foram coletados	Ocorrências na escrita	Quantidade	Possíveis motivações
Escola privada	Folhar (Folha)	01	Adição do grafema (Hipercorreção)
	Passarrinho (Passarinho)	04	Complexidade silábica (relação não-biunívoca)
	Arranha (Aranha)	02	Complexidade silábica (relação não-biunívoca)
	Carosa (Carroça)	01	Complexidade silábica (relação não-biunívoca)
Escola pública	Arvorer (Árvore)	01	Adição do grafema (Hipercorreção)
	Arvorre (Árvore)	01	Complexidade silábica (relação não-biunívoca)
	Carosa (Carroça)	02	Complexidade silábica (relação não-biunívoca)
	Folo (Flor)	01	Complexidade silábica - CCV
	Foro (Flor)	01	Complexidade silábica - CCV

Fonte: a autora (2025).

A partir do Quadro 4, observamos que a ocorrência mais frequente na escola particular foi a troca da letra “r” pelo dígrafo “rr” na palavra “passarinho” grafada como “passarrinho”, o que nos faz considerar a relação não-biunívoca como possibilidade motivacional, visto que o som /R/ (“erre” forte) pode assumir a representação por “rr” (na escrita). Quando a sua posição

for intervocálica, porém, na palavra em questão, o som do /r/ é fraco, então, nesse caso, apesar de estar entre vogais, a representação mais adequada seria a que contivesse a presença de um único “r”. Essa mesma situação aconteceu com a palavra “aranha” escrita como “arranha” por dois alunos da mesma instituição.

Isso nos permite perceber que, em sua maioria, os alunos da escola particular reconhecem a necessidade da presença de determinados grafemas nas palavras. Porém, devido às associações complexas entre letras e sons, acabam se confundindo na aplicação escrita. Além das palavras já apresentadas, observou-se, também a ocorrência da escrita influenciada pela relação não biunívoca em “carroça”, registrada como “carosa”. Nesse caso, tanto o /r/ quanto o /s/ evidenciam a mesma complexidade silábica envolvida, visto que ambas as letras podem representar diferentes sons, apresentando uma relação não biunívoca. Essa ocorrência esteve presente nas atividades das duas escolas.

Ainda na escola privada, ocorreu um caso de hipercorreção no vocábulo “folha”, que fora escrita como “folhar”. Na escola pública, a palavra “árvore” também foi alvo desse fenômeno quando foi registrada por “arvorer”, desse modo, em ambas as instituições de ensino, os alunos adicionaram a letra “r” ao final da palavra de forma equivocada, possivelmente, pela tentativa de correção ortográfica.

Nas ocorrências que aconteceram apenas na escola pública, nessa primeira intervenção, encontramos a palavra “arvorre” (árvore), que consideramos influenciada pela relação não-biunívoca, pela adição da letra “r”, provavelmente, inserida pelo aluno que ainda não conseguia associar a complexidade causada pela ligação dos sons e letras.

Como também, obtivemos uma eventualidade, primordialmente não esperada, ocorrida com a palavra “flor”, escrita por um dos estudantes como “folo” e por outro “foro”. Para estas eventuais ocorrências, consideramos a motivação dada pela ordem de desenvolvimento das estruturas silábicas, pela qual associa-se que esses dois estudantes ainda não tenham desenvolvido, em sua escrita, a capacidade de formar estruturas mais complexas como em palavras que seguem a estrutura CCV, desse modo, reconhecemos que esses alunos formam apenas sílabas que seguem as formas V e CV. Vale ressaltar que essas ocorrências seguem as etapas de desenvolvimento semelhantemente ao que ocorre com a ordem de aquisição fonológica, a saber, as etapas de aquisição oral dos segmentos da língua.

Abaixo, no Quadro 5, representaremos os dados coletados na segunda intervenção e que consideramos motivados por PFs.

Quadro 5 – Ocorrências com base em processos fonológicos – 2ª intervenção

Instituição na qual os dados foram coletados	Ocorrências na escrita	Quantidade	Possíveis motivações
Escola privada	Pirulito (Pirulito)	01	Processo fonológico (Adição)
	Matelo (Martelo)	01	Processo fonológico (Supressão)
	Buraca (Borracha)	01	Processo fonológico (Substituição) + Complexidade silábica (relação não-biunívoca e CCV)
	Açuca (Açúcar)	04	Processo fonológico (Supressão)
	Açoca (Açúcar)	01	Processo fonológico (Supressão) + Hipercorreção (substituição de /u/ por /o/)
	Cane (Carne)	01	Processo fonológico (Supressão)
	Cola (Colar)	01	Processo fonológico (Supressão)
Escola pública	Matelo (Martelo)	05	Processo fonológico (Supressão)
	Buracha (Borracha)	06	Processo fonológico (Substituição) + Complexidade silábica (relação não-biunívoca)
	Acuca (Açúcar)	01	Processo fonológico (Supressão) + Complexidade silábica (relação não-biunívoca)
	Asuca (Açúcar)	02	Processo fonológico (Supressão) + Complexidade silábica (relação não-biunívoca)
	Açuca (Açúcar)	06	Processo fonológico (Supressão)
	Cane (Carne)	03	Processo fonológico (Supressão)
	Pato (Prato)	01	Processo fonológico (Supressão)
	Baço (Braço)	01	Processo fonológico (Supressão)
	Codão (Cordão)	01	Processo fonológico (Supressão)
	Cola (Colar)	01	Processo fonológico (Supressão)
	Pilulito (Pirulito)	01	Processo fonológico (Substituição) - Lambdacismo
	Piluli (Pirulito)	01	Processo fonológico (Substituição) - Lambdacismo + Nível de alfabetização de escrita identificada como silábica com valor sonoro

Fonte: a autora (2025).

Nessa segunda intervenção, identificamos a grande proporção da possível motivação fonológica na ortografia dos estudantes. Nessa influência, o processo fonético-fonológico mais evidenciado foi o da supressão, em ambas as instituições de ensino, sendo mais frequente nas atividades dos estudantes da escola pública.

Essa manifestação, na escola particular, se deu para as palavras: “matelo” (martelo) que teve o grafema “r” apagado na sílaba pretônica⁹; “açuca” (açúcar), “açoca” (açúcar) e “cola” (colar) que tiveram o grafema “r” final suprimido; “cane” (carne), a qual teve o grafema “r” apagado na sílaba tônica. Em todos esses exemplos, o apagamento aconteceu quando o “r” esteve na posição de coda silábica, o que também é comum na fala.

Na palavra “açúcar” quando representada por “açoca”, com a ausência do grafema “r”, como já foi explicado, pode ter influência por PF pelo fato de o fonema /r/ ser suprimido também na fala. No entanto, além disso, na mesma palavra aconteceu a substituição do grafema “u” pelo grafema “o”, o que pode ser uma evidência de hipercorreção, dado que a vogal da sua sílaba tônica é comumente pronunciada como [u], então, considera-se que essa substituição é evidenciada pela correção proveniente das pressões mecânicas que acontecem durante o desenvolvimento da alfabetização, em virtude da instrução dada.

Além disso, um dos dados encontrados nas atividades de alunos de escola particular foi o PF por adição, reconhecido na palavra “prirulito” (pirulito), nela, o estudante inseriu a letra “r” em uma posição intrassilábica, transformando a configuração CV em CCV, o que parece contraditório, tendo em vista que a complexidade da palavra escrita se encontra mais elevada do que a palavra convencionada ortograficamente, o que nos faz considerar o forte impacto da pronúncia, possivelmente, utilizada na fala desse indivíduo.

Nessa segunda intervenção, o último dado da escola particular que consideramos motivado por PF (substituição) ocorreu na palavra “buraca” (borracha). Nesta, aconteceu uma substituição bastante recorrente na oralidade quando o aluno fez a troca da vogal /o/ por /u/. Ademais, nesse mesmo termo, encontramos uma relação de outras possíveis motivações, como pela relação não-biunívoca registrada pela supressão de um “r” do dígrafo “rr”, como também, pela hipótese de que esse aluno ainda não adquiriu a capacidade de formar sílabas mais complexas, como CCV, visto que, ele apenas constrói estruturas silábicas que seguem o formato CV.

Partindo para as ocorrências das atividades da escola pública do Quadro 5, destacamos, inicialmente, um dos casos mais frequentes: a variação presente na palavra “buracha” (borracha), a qual segue, parcialmente, a mesma análise da ocorrência anterior, da escola particular, já que encontramos, novamente, a motivação pelo PF (substituição), que acontece na troca da letra “o” pela “u”, como também da relação não-biunívoca na substituição do dígrafo

⁹A sílaba tônica é aquela que recebe o acento lexical e a que tende a ser identificada por ser normalmente mais evidente do que as demais sílabas adjacentes quando ouvida/falada. São consideradas sílabas pretônicas aquelas que antecedem a sílaba tônica e postônicas aquelas que a sucedem.

“rr” pela letra “r”. O que diferencia o caso desse termo entre as instituições é a frequência de vezes em que ele ocorreu, tendo sido maior na escola pública. Além disso, os estudantes desta escola mantiveram a complexidade silábica no formato CCV na última sílaba.

Em concorrência à frequência de “buracha”, nessa mesma instituição, obtivemos uma pertinente ocorrência da construção “açuca” (açúcar), que marca o PF mais presente nos nossos resultados, o de supressão, quando o |R| se encontra apagado na posição de coda silábica. Em continuidade às ocorrências, consideravelmente, motivadas por essa supressão fonológica, obtivemos as seguintes formas escritas: “matelo” (martelo); “cane” (carne); “cola” (colar); cordão (cordão)¹⁰.

A supressão também foi marcada em posições de ataque complexo como em: “baço” (braço) e “pato” (prato). Esse tipo de materialização na escrita pode ser fortemente influenciado pela não percepção do som do /r/ produzido pelo falante.

Outrossim, o PF por supressão esteve presente junto à complexidade silábica causada pela relação não-biunívoca nas duas seguintes ocorrências: “acuca” e “asuca”, ambas tiveram o grafema “r” apagado na posição de coda e tiveram o grafema “ç” substituído por “c” e “s”, respectivamente. A consoante “c”, em determinadas palavras, assume o som de /s/, como em “cerrado”, o que pode causar essa dificuldade na ortografia, já apontada anteriormente.

O caso motivado somente pelo PF por substituição, na escola pública, se deu apenas para a palavra escrita “pilulito” (pirulito), na qual consideramos a ocorrência do fenômeno do lambdacismo, a troca do /r/ pelo /l/, que pode ser comum no uso linguístico desse aluno que produziu essa construção lexical. Com a mesma palavra escrita por outro estudante, obtivemos a representação escrita “piluli” (pirulito), que além do lambdacismo, apresenta características comuns ao nível de escrita silábico com valor sonoro. (cf. no Quadro 1)

Quadro 6 – Outras motivações para as ocorrências encontradas – 2ª intervenção

Instituição na qual os dados foram coletados	Ocorrências	Quantidade	Possíveis motivações
Escola privada	Arranha (Aranha)	01	Complexidade silábica (relação não-biunívoca)
	Garafa (Garrafa)	05	Complexidade silábica (relação não-biunívoca)
	Barso (Braço)	01	Complexidade silábica (alternância e relação não-biunívoca)
	Barço (Braço)	01	Complexidade silábica (alternância)

¹⁰As palavras “cordão” e “colar” são sinônimas, então, ao observarem a imagem ao lado da frase a ser preenchida no quesito “s” da atividade, a maioria dos estudantes responderam com a nomenclatura “colar” e alguns preencheram com “cordão”.

	Parto (Prato)	01	Complexidade silábica (alternância)
Escola pública	Boraga (Borracha)	01	Complexidade silábica (relação não-biunívoca)
	Boraxa (Borracha)	01	Complexidade silábica (relação não-biunívoca)
	Arranha (Aranha)	01	Complexidade silábica (relação não-biunívoca)
	Garafa (Garrafa)	05	Complexidade silábica (relação não-biunívoca)
	Corla (Colar)	01	Complexidade silábica (alternância)

Fonte: a autora (2025).

No quadro 6, identificamos que a complexidade silábica pela relação não-biunívoca representa a maior frequência de ocorrências obtidas por outras motivações, principalmente, na palavra “garrafa”, representada por “garafa”, tanto pelos alunos de escola privada como pelos de escola pública. Essa troca do dígrafo “rr” pela letra “r” aconteceu de forma inversa, em ambas as instituições, com o vocábulo “aranha”, que fora representado pelos alunos na forma de “arranha”.

Para a escola privada, adquirimos a alternância¹¹ da complexidade silábica do ataque para a coda, em três construções: “barço” (braço); “barso” (braço) “parto” (prato). Para essas situações, consideramos a hipótese de que, ortograficamente, de modo inicial, os alunos adquirem a complexidade na coda e depois no ataque, seguindo o mesmo padrão que ocorre na fala (cf. Figura 1), visto que essas últimas duas palavras representadas foram escritas pelo mesmo estudante, e todas as suas outras respostas da atividade seguiam esse padrão. Além dessa alternância, encontra-se a relação não biunívoca de “s” e “ç” em “barso” (braço).

Com relação aos casos que ocorreram apenas na escola pública, obtivemos complexidade advinda da relação não-biunívoca na palavra “borracha”, que fora representada por “boraga” e “boraxa”. Nesse sentido, a relação não-biunívoca, se deu, para as consoantes “g” e “x”, que substituíram, nas respectivas representações, o dígrafo “ch”, possivelmente pela proximidade sonora que essas letras compartilham, visto que os fonemas /ʃ, ʒ/ compartilham muitos traços em comum, diferenciando-se pelo traço de sonoridade, em que o primeiro é não vozeado e o segundo é vozeado. Assim, os grafemas “x”, “ch” e “g” podem causar essa complexidade no processo inicial de desenvolvimento.

O último caso identificado na escola pública se deu para a alternância da complexidade silábica na palavra corla (colar), quando o grafema “r” foi transposto de uma sílaba para outra.

¹¹Com relação à alternância do [r] nos casos encontrados, não consideramos como motivação o PF por transposição pelo fato da pronúncia de “barço” (braço) e “parto” (prato), por exemplo, não ser comum na fala.

É importante destacar que existem influências nas diferenças entre a escrita de alunos de instituição privada e pública com relação ao uso do grafema “r”, porém, algumas ocorrências são compartilhadas pelos alunos das duas escolas. Desse modo, considerando a disparidade geral de casos dos desvios ortográficos obtidos, majoritariamente, estarem presentes nas atividades dos alunos de escola pública, recolocamos o provável impacto social na influência da escrita.

Devemos observar que em todos os dados de ocorrências, nas duas escolas, encontramos a ausência de acentuação gráfica. O que pode demonstrar uma possível lacuna em relação aos parâmetros suprasegmentais no ensino da escrita.

Além disso, um dos dados mais curiosos desse estudo foi o processo de transposição em ocorrências como “barço” (braço) e “parto” (prato). Ainda que, certamente, essas ocorrências não estejam presentes na fala dos aprendizes (não se configurando como um PF), não podemos desconsiderar uma possível influência do que ocorre no processo de desenvolvimento da oralidade, em que, inicialmente, os falantes adquirem a sílaba com a estrutura CVC, para, em fase posterior, adquirir a estrutura considerada como de maior complexidade, a saber, CCV, conforme pode ser visualizado na Figura 1.

Com esses resultados encontrados, reforçamos a importância do suporte adequado dos alfabetizadores com os seus alunos que estão desenvolvendo a escrita. Visto que os PFs são fortemente marcantes na materialização ortográfica, especialmente, em relação ao |R|. Dessa forma, destacamos a relevância do trabalho com a CF durante essa etapa de ensino para que os alunos consigam fazer associações mais adequadas entre os sons e as letras que compõem cada palavra e sejam conscientes que ao precisarem seguir a ortografia oficial de sua língua nem sempre poderão reproduzir a variação de sua fala nessa outra modalidade, por existirem relações complexas entre as letras e os sons.

5 CONCLUSÃO

Vistas as reflexões levantadas, entende-se que a questão socioeconômica e linguística desempenha um papel crucial no desenvolvimento da escrita entre os alunos, especialmente no que diz respeito à variação do |R| e suas implicações no processo de desenvolvimento da escrita por aprendizes em fase inicial de aprendizagem.

Desse modo, ao retomarmos os objetivos dessa investigação, tínhamos: (i) identificar possíveis distinções na escrita dos alunos de escola pública e privada; (ii) avaliar quais possíveis fatores e motivações estão presentes nos processos encontrados na escrita dos aprendizes; (iii) discutir os possíveis efeitos do isolamento social provocado pela Pandemia do Covid-19 para o processo de alfabetização.

Para o primeiro objetivo, conseguimos identificar que existem distinções entre a escrita de alunos de escola pública e privada e, durante o estudo, descobrimos que, para as turmas analisadas, o marcador mais intenso dessa diferença foi o uso do “r” nas construções lexicais representadas pelos estudantes nas atividades aplicadas durante as duas intervenções em campo.

Outrossim, o segundo objetivo foi atingindo quando conseguimos avaliar que existem fatores que influenciam a variação do |R| na escrita. Nesse sentido, os referidos fatores vão desde a formação linguística da criança que está inserida em um meio familiar e adquire a sua linguagem conforme o seu ambiente de interação, para o ensino sistemático obtido na escola, o qual pode influir de forma positiva ou negativa para o seus alunos, a depender da abordagem utilizada no processo educativo, considerando que a instituição escolar pode atuar como uma incentivadora e construtora social ou, apenas, como um instrumento de reprodução de classes sociais.

Dessa forma, o ensino da escrita se atrela à essa concepção quando, através dele, o aluno tem condições favoráveis ou desfavoráveis para ascender socialmente. Visto isso, se a escola e os docentes que a compõe utilizam abordagens que reconhecem as desigualdades sociais que marcam a nossa sociedade, entendem a língua como um fator dinâmico e heterogêneo, promovem o respeito às variedades linguísticas que fazem parte do capital cultural e linguístico dos sujeitos, reconhecem que a construção linguística do seu aluno dependerá de uma sistematicidade formada a partir da sua interação no meio social, assim, ela pode favorecer a aprendizagem da escrita numa visão ampliada e favorável ao desenvolvimento dos estudantes.

Porém, se a instituição é uma reprodutora de classes sociais, ela desconsidera o fenômeno da variação linguística, determina a língua como uma estrutura homogênea e estabelece uma única forma “correta” de falar, cobrança essa que é refletiva na escrita dos

alunos. Vale destacar que consideramos importante o papel do ensino da norma padrão, já que a língua possui uma estrutura, é sistemática e é constituída por signos linguísticos que formam construções sintagmáticas lineares, porém, entendemos que essa perspectiva de ensino convencional desconsidera as construções culturalmente estabelecidas em cada aluno, visto que a sua formação como falante precisa ser levada em consideração durante o seu processo de alfabetização, já que fala e escrita estão bastante associadas, como podemos reconhecer através das motivações por PFs encontradas nos nossos resultados.

Nessa última consideração colocada sobre a escola, o ensino serve para favorecer os que já possuem o capital linguístico da linguagem exigida pela escola convencional e os que não contém o mesmo ou não conseguem atingi-lo passam por uma seleção que pode causar uma exclusão dentro da sociedade grafocêntrica pelas desvantagens ocasionadas através da falta de acesso ao ensino de qualidade e de igualdade previsto nos documentos nacionais oficiais.

Nesse sentido, para um ensino mais produtivo, o que precisa ficar claro para os alunos é que existem contextos de usos formais em que eles precisam adequar a sua ortografia a uma norma exigida. Desse modo, tanto a fala (moldada pelo falante através do monitoramento), quanto a escrita, precisa ser adaptada ao seu contexto comunicativo e as possíveis restrições que ele exige. Então, os professores precisam tornar os seus alunos conscientes da importância de saberem escrever de acordo com a norma ortográfica oficial e, também, críticos ao saberem que essa modalidade não se sobrepõe aos outros tipos de escrita.

Desse modo, consideramos que os fatores da possível influência para a variação do |R| na escrita podem ser socioeconômicos e linguísticos, quando a língua que os indivíduos dominam é formada através da sua interação com o meio social, no qual estão inseridos, desde o seu ambiente familiar até o ensino sistematizado na escola, que pode impulsioná-lo ou não à aprendizagem que promova a sua ascensão social.

Através de uma análise mais intrínseca do campo linguístico, especialmente, da fonética e fonologia, identificamos que os possíveis fatores de influência para a variação do |R| na escrita mais marcados, em nossa análise, são os processos fonético-fonológicos. Isso implica afirmar que as pronúncias dos sons da língua, produzidos através da fala dos indivíduos, podem ser materializadas em sua escrita, ou seja, os alunos, majoritariamente, escrevem como falam, sobretudo em fase inicial de aprendizagem da escrita, o que não deixa de ser, também, considerado como um fator social, tendo em vista a formação linguística dos sujeitos.

Concomitante a isso, obtivemos em nossa análise que nas duas instituições de ensino os PFs, principalmente os de supressão, são os motivadores principais para os casos de desvios ortográficos possivelmente provenientes da variação do |R|.

A partir dos avanços dessa investigação, percebemos que algumas ocorrências encontradas na escrita desses alunos não seriam, provavelmente, ocasionadas por processo fonético-fonológicos, o que foi desafiador para o nosso estudo, pois causaram questões como: “o que pode ter ocasionado essa determinada ocorrência se não ela não é, aparentemente, possível na produção oral do indivíduo? ”, então, partimos para um leque de pesquisas que nos permitiram reconhecer as outras motivações para as ocorrências encontradas, que foram: a complexidade silábica – pela relação não-biunívoca, pela construção CCV ou pela alternância; a hipercorreção; o nível de escrita do aluno.

Na escola pública os desvios ortográficos foram mais presentes, o que também pode ser um reflexo da pandemia do covid-19, na qual esses alunos deveriam estar no processo mais acentuado de alfabetização, porém, como explicado na subseção 2.3.1, eles não puderam ter o mesmo acesso, durante a pandemia, que os alunos de maior poder aquisitivo possuíram à tecnologia, conseqüentemente, ao ensino.

Vale ressaltar que a sociedade como um todo foi impactada, de algum modo, com a pandemia de 2020 e 2021, até os alunos de escola particular, mesmo possuindo um acesso mais favorável à alfabetização, também foram prejudicados nessa formação. Assim, atingimos o terceiro objetivo deste estudo levando em consideração os efeitos pandêmicos no processo de alfabetização dos estudantes.

Com isso, reconhecemos a necessidade de avanço no processo de alfabetização. Para isso, propomos a utilização de atividades que contemplem de forma mais explícita e sistemática a CF, visto que, ao falar, a criança tem uma consciência muito imperfeita dos sons que pronuncia e não tem qualquer consciência das operações mentais que executa. Quando escreve, o indivíduo precisa tomar consciência da estrutura sonora de cada palavra, tem que dissecá-la e reproduzi-la em símbolos alfabéticos que têm que ser memorizados e estudados de antemão. Ou seja, a linguagem escrita exige um trabalho consciente em diversas formas.

A intervenção pedagógica, nesse caso, é favorecida quando o professor reconhece os caminhos percorridos pelo aluno, pois permite-lhe ajustar a informação oferecida às condições de interpretação em cada momento do processo. Então, tanto o conhecimento dos processos fonético-fonológicos, quanto das outras possíveis motivações para as ocorrências ortográficas, especialmente para o uso do “r”, são relevantes para a formação de pedagogos e de professores de língua portuguesa.

Vale destacar que a educação, principalmente a pública, pode e deve ser alfabetizadora e seus alunos podem aprender a ler e a escrever se o foco se encontre na aprendizagem desses estudantes e, a partir dela, o ensino possa ser definido, conhecendo e acompanhando o

desenvolvimento linguístico, com atenção constante ao que eles já sabem, o que constroem, por que constroem e o que são capazes de aprender.

Portanto, reconhecemos a importância do desenvolvimento da CF para contornar tais dificuldades e auxiliar no processo de alfabetização. Soares afirma que:

Atividades desenvolvidas com frequência que levem as crianças a identificar, no confronto entre palavras, o fonema ausente e a letra a ele correspondente, desenvolvem a consciência grafonêmica e a habilidade de associar fonemas a letras. Muitos jogos e atividades podem ser desenvolvidos para esse fim (Soares, 2021, p. 126).

Dessa forma, a partir do uso adequado de metodologias no processo de alfabetização, os alunos, pertencentes às ambas as instituições, podem aprimorar a sua ortografia, permitindo-lhes a associação e consciência dos fonemas e letras.

A partir dessa investigação, pretendemos continuar progredindo o seu avanço, em estudos futuros, através da proposta de atividades metodológicas e testes de funcionalidade, em campo, que trabalhem com o uso do método fônico explicado neste estudo - a CF, especialmente, nas escolas públicas que carecem de maior atenção nesse desenvolvimento alfabético.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Anilda Costa. **A importância da consciência fonológica na aquisição do inglês como segunda língua**. 2016. 52 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) – Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2016.
- BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BLANCO-DUTRA, Ana Paula; SCHERER, Ana Paula Rigatti; BRISOLARA, Luciene Bassols. Consciência fonológica e aquisição de língua materna. In: LAMPRECHT, Regina Ritter; BLANCO-DUTRA, Ana Paula (orgs.). **Consciência dos sons da língua**: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. p. 75–80.
- BOTO, Carlota. **A educação e a escola em tempos de coronavírus**. Jornal da USP, 2020. Disponível em: <https://jornal.usp.br/artigos/a-educacao-e-a-escola-em-tempos-de-coronavirus/>. Acesso em: 5 mar. 2025.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília, DF: MEC, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.
- COELHO, Izete Lehmkuhl. et al. **Para conhecer sociolinguística**. São Paulo: Editora Contexto, 2015.
- DENZIN, Norman Kent. **Investigação qualitativa crítica**. Sociedade, Contabilidade e Gestão, v. 13, n. 1, 2017.
- DE SOUZA MINAYO, Maria Cecília; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2011.
- FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1985.
- GIL, Antônio Carlos. et al. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.
- JOPPKE, Christian. **The cultural dimensions of class formation and class struggle**: on the social theory of Pierre Bourdieu. Berkeley Journal of Sociology, n. 31, p. 53-78, 1986.

LABOV, William. **Estágios na aquisição do inglês standard**. In: FONSECA, M. S. V.; NEVES, M. F. (orgs.). Sociolinguística. Rio de Janeiro: Eldorado, 1974. p. 49-85.

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

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

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber - a teoria**. Parabola Editorial, 2010.

PASSOS, Guiomar de Oliveira; GOMES, Marcelo Batista. **Nossas escolas não são as vossas: as diferenças de classe**. Educação em Revista, v. 28, p. 347-366, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982012000200016>. Acesso em: 5 mar. 2025.

ROBERTO, Tania Mikaela Garcia. **Fonologia, fonética e ensino: guia introdutório**. São Paulo: Parábola, 2016.

SILVA, Aline Monteiro. **Análise do rotacismo na escrita de alunos do 6º ano do ensino fundamental da EJA**. 114 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras – PROFLETRAS) – Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2020.

SILVA, Débora Maria dos Santos Castro. **Hipercorreção e o imaginário de “correção” de língua**. Anais do SILEL, v. 3, n. 1, 2013.

SOARES, Magda Becker. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e escrever**. São Paulo: Editora Contexto, 2021.

VIGOTSKY, Lev Semionovitch. et al. **Pensamento e linguagem** [em linha]. 1987.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE HUMANIDADES-CAMPUS III
Curso: Letras- Língua Portuguesa
Aluna: Jamilly Delfino de Luna
Orientadora: Anilda Costa Alves

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) responsável,

A presente pesquisa tem como objetivo analisar a produção de conhecimento sobre a escrita de alunos da quinta série. Espero poder contar com a participação da sua criança nesse trabalho acadêmico.

Ao participar deste estudo, o seu/sua filho(a) ou dependente participará de uma atividade dinâmica, na qual será aplicado um ditado de palavras, a partir da exposição de desenhos. O material será apresentado através de imagens impressas em papel. Nessa atividade, o investigador responsável irá mostrar as imagens, em seguida, perguntará o que é representado na mesma, logo depois, o aluno irá identificar do que se trata a imagem e irá escrever em uma folha a palavra que nomeia a ilustração. Essa dinâmica será realizada em sala de aula, com os alunos participantes da pesquisa e o professor(a) de Língua Portuguesa da turma.

Não há benefício direto ao participante do estudo, mas as descobertas poderão servir como contribuição para estudiosos do processo de escrita, bem como de metodologias de ensino e aprendizagem. O tempo de tarefa está previsto para ser aplicada em 20 minutos.

Os resultados da pesquisa serão divulgados à comunidade acadêmica e à comunidade de educadores por meio de publicações, apresentações em eventos acadêmicos, oficinas de formação de professores, entre outras formas de divulgação. Além disso não existem riscos para a realização dessa pesquisa, pois se trata de uma atividade escolar simples a ser executada.

Sua permissão como responsável do aluno(a) é essencial para a realização do trabalho de pesquisa, mas você tem a liberdade para recusar a participação sem penalização alguma e sem prejuízo.

Em caso de dúvida relacionada a seus direitos ou sobre a participação nesta pesquisa, por favor, entre em contato com a pesquisadora abaixo denominada.

Guarabira, _____ de _____ de 2023.

Atenciosamente,

Pesquisadora: Jamilly Delfino de Luna

Responsável pelo Participante

APÊNDICE B – ATIVIDADE DA SEGUNDA INTERVENÇÃO (FRENTE)

Atividade

01-Complete as lacunas das frases de acordo com a imagem que está ao lado de cada uma delas:

a) O _____ é grande.



b) Esse _____ conta as horas.



c) Ontem fui para a _____.



d) Gosto de comer _____.



e) O _____ dela é branco.



f) O _____ é uma ferramenta de trabalho.



g) Eu uso a _____ para apagar o que escrevi.



h) Precisamos beber muita _____.



i) Coloquei _____ para adoçar minha bebida.



APÊNDICE C – ATIVIDADE DA SEGUNDA INTERVENÇÃO (VERSO)

j) A _____ tem listras pretas.



k) A _____ fica no rosto.



l) A _____ dele é laranja!



m) Gosto muito de _____.



n) Ele usa a _____ para jogar futebol.



o) Utilizamos a _____ para medir.



p) Eu tenho medo de _____.



q) Meu _____ está doendo.



r) Vou fazer um churrasco com aquela _____.



s) O _____ dela é de pérolas.

