



RELAÇÃO FALA E ESCRITA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: REGISTROS GRÁFICOS DO “r” FRACO E DO “R” FORTE EM PRODUÇÕES ESCRITAS¹

Ana Caroline Montrezol Diniz – ana.cmd@hotmail.com

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Unioeste, Cascavel, Paraná, Brasil; <https://orcid.org/0000-0002-3089-2017>

Sanimar Busse – sani_mar@yahoo.com.br

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Unioeste, Cascavel, Paraná, Brasil; <https://orcid.org/0000-0003-3818-6579>

RESUMO: Este artigo tem por objetivo apresentar, a partir da aplicação de um ditado, dados de ocorrências de desvios relacionados à representação gráfica do “R” forte (fricativa velar, glotal ou vibrante alveolar múltipla) e do “r” fraco (tepe) em produções escritas de alunos de duas turmas do 2º Ano do Ensino Fundamental de instituições públicas de ensino. Teoricamente, esta pesquisa está inserida no campo da Linguística Aplicada e, metodologicamente, direcionada ao estudo pelo paradigma qualitativo com abordagem interpretativista, e o método de investigação utilizado é a pesquisa-ação, posto que as pesquisadoras estão inseridas no contexto analisado. A investigação realizou-se por meio da elaboração e aplicação de uma Unidade Didática de cunho diagnóstico, cujos resultados demonstram a sobressalência de realização do “r” fraco em contextos mediais intervocálicos em que se esperava o emprego do “R” forte, evidenciando a influência da oralidade na escrita, uma vez que identificamos na fala dos participantes essa realização, como resultado das línguas de imigração de origem europeia, principalmente, germânica, presente na comunidade. Os desvios motivados pela interferência do dialeto do aprendiz podem ser tomados como elementos que condicionam o nível de reflexão fonético-fonológica da língua e do conhecimento da ortografia. Diante dos dados coletados, observa-se a importância de os professores aprofundarem seus conhecimentos acerca do nível fonético-fonológico da língua para que possam compreender a natureza dos desvios apresentados pelos alunos e conduzi-los à compreensão do funcionamento da língua e do sistema de escrita alfabética.

PALAVRAS-CHAVE: Fala; Escrita; Registros gráficos dos Róticos.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

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

¹ Este artigo é um recorte da Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras – Nível de Mestrado e Doutorado, área de concentração em Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – *Campus* de Cascavel.

Considerando os desafios da alfabetização no que se refere ao desenvolvimento educacional do indivíduo, esta pesquisa tem como tema o vazamento linguístico² de processos fonológicos para a escrita, especificamente no registro gráfico dos róticos³, em produções escritas de alunos que se encontram no ciclo de alfabetização, etapa em que mais se observa a interferência da fala nos registros escritos, ou seja, a transposição direta da fala para a escrita, sem a devida diferenciação por parte das crianças sobre estas duas modalidades da língua.

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

Sendo assim, o objetivo geral é *analisar as ocorrências de desvios relacionados à representação gráfica do “R” forte e do “r” fraco em produções escritas de alunos de duas turmas do 2º Ano do EF*. Ainda, tem-se como objetivos específicos descrever o conhecimento dos alunos do 2º Ano do EF sobre a relação entre a fala e a escrita em atividades de leitura, escrita e reflexão fonêmica; ratificar, a partir da aplicação de uma Unidade Didática Diagnóstica (a partir daqui UDD), as interferências da fala na representação gráfica do “R” forte e do “r” fraco e refletir sobre os desvios de ortografia e as experiências linguísticas do aprendiz, considerando o processo de aquisição da escrita.

Para alcançar o proposto, teoricamente, amparamo-nos nas reflexões do campo da Linguística Aplicada e, metodologicamente, direcionamos este estudo sob o viés qualitativo, através dos aportes de Moita Lopes (1996, 2006) e Bortoni-Ricardo (2008). Compreendemos nossa pesquisa conforme os pressupostos conceituais da pesquisa-ação, embasadas Engel (2000) e Tripp (2005), os quais trazem significativas contribuições.

Destacamos a necessidade de realização desta pesquisa, para que sejam conduzidas reflexões sobre a aquisição do sistema de escrita alfabética, através do diagnóstico e da análise das dificuldades de registro escrito do “R” forte⁴ e do “r” fraco⁵ apresentadas pelos alunos que se encontram em fase de alfabetização. Reiteramos a pertinência dessa ação para a capacitação do aprendiz quanto ao uso eficaz da escrita, de modo que saiba diferenciar a modalidade oral da modalidade escrita e tenha conhecimento sobre o funcionamento do sistema ortográfico. A escolha da temática deu-se pelo fato de que há variantes na realização do “R” forte na fala, em decorrência das influências dialetais na localidade em que se situa a escola, gerando grafias como *escoregador, jara* etc.

² Miranda (2006) denomina as “interferências” da fonética (campo da fala) no processo de escrita como *vazamentos linguísticos*.

³ O termo *róticos* refere-se a todos os sons da consoante *r*.

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

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

Para compreender a trajetória do aluno na construção dos conhecimentos ortográficos, colocam-se como basilares os estudos sobre linguagem, especialmente acerca da modalidade oral da língua. Na aprendizagem natural de uma língua, o caminho percorrido dá-se da fala para a escrita, e esta segunda sofrerá forte influência da primeira e se dará por um “processo de construção de conhecimento *intermediado* pela oralidade” (OLIVEIRA, 2005, p. 09, grifos do autor), uma vez que, antes mesmo de ingressar no ambiente escolar, o aluno já possui uma bagagem linguística constituída a partir da manifestação oral da língua – por meio da fala – e, a partir disso, estabelece os primeiros passos rumo ao processo de codificação.

Desse modo, a análise das produções escritas dos alunos torna-se uma ação inerente à intervenção docente, tendo em vista que é possível identificar fragilidades presentes na escrita do aprendiz e, ao compreender o porquê de o desvio estar ocorrendo, torna-se mais fácil superá-lo. Para tal, é preciso proporcionar momentos de reflexão sobre a relação fonema *versus* grafema e as convenções gramaticais.

2 DA ORALIDADE À ESCRITA: REGISTROS ORTOGRÁFICOS DO “r” FRACO E DO “R” FORTE

O sistema de escrita alfabética possui como elementos linguísticos de referência as consoantes e vogais. Como princípio base, há uma correlação entre os fonemas, que são unidades sonoras abstratas, e os grafemas, unidades gráficas abstratas (FARACO, 2019). Desse modo, seu domínio exige que a criança alcance operativamente tal nível de abstração e, durante esse processo, embora a escrita goze de relativa autonomia, possui como ponto de partida e referência a modalidade oral da língua. Isso confere ao aprendiz certo grau de confiança na apropriação da escrita alfabética.

Tomando como exemplo a líquida não-lateral /r/ e as variações dialetais, destacamos o fenômeno de representação do /R/ no interior da palavra em uma região do Oeste paranaense onde foi aplicada a pesquisa, que varia entre o “R” forte (fricativa velar ou vibrante alveolar múltipla) e o “r” fraco (tepe), como em [ˈtɛra] para [ˈtɛxa] ou [ˈtɛrã]. Nessa perspectiva, Faraco (2008) diz que ⁶

A língua, no entanto, é sempre plural, diversificada e heterogênea. Por isso é que dizemos que ela é, de fato, um conjunto de variedades. Não existe a língua de um lado e as variedades de outro – a língua é o próprio conjunto das variedades. [...] E isso é assim porque a língua está profundamente enraizada na vida cotidiana, nas experiências históricas e culturais de cada uma das comunidades que a falam. Como a vida, a história e a cultura de cada uma dessas comunidades são muito diversificadas, assim também será seu modo de falar (FARACO, 2008, p. 05).

⁶ A presente pesquisa ocorreu em uma localidade cuja colonização teve a participação de jesuítas, espanhóis, indígenas e imigrantes do Sul do Brasil, em grande parte, descendentes de italianos e alemães (PRIORI *et al.*, 2012).

Ao entrarem na escola, as crianças fazem uso dos seus conhecimentos sobre a língua – baseados na sonoridade, léxico, sintaxe e semântica da oralidade – e constroem hipóteses quanto à representação na escrita. Por essa razão, analisar e compreender a natureza dos processos fonético-fonológicos permite que o professor consiga auxiliar seus alunos a estabelecerem padrões de representação e de distinção do que pertence à fala e o que compete à escrita. Oliveira (2005), complementarmente, afirma que, ao passo que o aprendiz amadurece o conhecimento da escrita, o efeito da oralidade diminui e desenvolve a capacidade de visualizar fala e escrita de forma dissociada, ou seja, “a escrita se torna autônoma em relação à fala” (OLIVEIRA, 2005, p. 10).

Os desvios de grafia podem ser tomados como indícios dos processos pelos quais os alunos constroem o conhecimento sobre a escrita e, ao passo que avançam na escolarização, vão esclarecendo suas dúvidas e conflitos sobre a sistematização e organização da escrita até que se apropriem do código e saibam usá-lo de forma adequada a cada situação. Conhecer os desvios e sua natureza é crucial para a compreensão de algumas das estratégias utilizadas pelas crianças na aquisição fonológica de sua língua materna e, conseqüentemente, tendo em vista o apoio na oralidade para a aquisição da escrita, o professor compreenderá as hipóteses construídas pelos alunos durante a aquisição do código escrito e conseguirá atuar para a superação desses vazamentos linguísticos, visando à apropriação de uma escrita ortográfica.

Dentre os fonemas vocálicos e consonantais que compõem o PB, a consoante *r*, também conhecida como líquida não lateral ou rótico, é considerada interessante objeto de estudo. Isso se deve pelo fato de que os sons do grafema *r* se comportam de diferentes formas conforme sua posição na sílaba ou na palavra, além de possuírem uma gama de variações decorrentes dos múltiplos dialetos existentes. Conforme Rigatti-Scherer (2013), essas variadas realizações interessam a pesquisadores de diferentes áreas, não somente os linguistas, fonoaudiólogos, mas também os profissionais da área educacional, já que o dialeto reflete no emprego dos sons dos *erres* e, embora seja melhor perceptível na modalidade oral da língua, esta influência dialetal reflete também na escrita, especialmente no que tange aos registros ortográficos do “R” forte e do “r” fraco, resultando, por exemplo, no desvio gráfico *caro* em lugar de *carro* para representar o automóvel.

Os róticos apresentam, portanto, uma multiplicidade de variações. No entanto, essas não se realizam em todos os contextos linguísticos, nem em todos os dialetos. Há ambientes linguísticos mais ou menos favoráveis para o registro das variantes para o *r*, como a estrutura silábica e a posição da consoante na sílaba. Com relação à sílaba e à posição da consoante *r* na palavra, Silva (2005) destaca a presença do rótico em início de palavras (rato), em contexto intervocálico (arara), adjacente à outra consoante na mesma sílaba (prato) e em sílaba diferente (prato), antes de consoante vozeada (tarde), antes de consoante desvozeada (torto) e final de palavra (lar).

Silva (2005) realça o fato de que, em ambiente intervocálico, o emprego do “R” forte ou do “r” fraco denota uma distintividade fonológica, como em *era/erra*, *careta/carreta* etc. Esse contexto de contraste fonêmico interessa à presente pesquisa, pois, nos registros gráficos, a troca, por exemplo, do “R” forte pelo “r” fraco ou do dígrafo *rr* pela consoante *r*, respectivamente, forma os pares mínimos e altera os sentidos. Portanto, observa-se que se o usuário faz esse uso de forma inconsciente e indistintamente, não está se atentando às mudanças de significados. Conforme Botassini (2011),

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

Na perspectiva acústico-articulatória, para a produção do som vibrante alveolar múltiplo, a língua (articulador ativo) toca várias vezes os alvéolos (articulador passivo), produzindo múltiplas vibrações, como em *carro*, *churrasco* ([*kaʁõ*], [*ʃuʁasko*]). Já para a produção do tepe (vibrante simples), o articulador ativo toca rapidamente o articulador passivo, ocorrendo desta forma uma ligeira obstrução da passagem do ar através boca, como em *cara*, *brava* ([*kara*], [*brava*]) (SILVA, 2005, p. 34). Portanto, quanto ao ponto de articulação, ambas são vibrantes alveolares, diferindo-se quanto ao modo ou à maneira de articulação (como e em qual grau ocorre a obstrução da passagem do ar), já que no tepe a vibração e a obstrução do ar são mais rápidas e simples do que na fricativa velar, glotal ou vibrante alveolar múltipla. Essa proximidade articulatória pode levar os alunos à troca entre “r” fraco e “R” forte, pois, embora haja diferença, é quase imperceptível pelo falante.

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

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

[...] o que distingue o «fonema», em face do «alofone», é a sua capacidade de distinguir as formas da língua. Assim, em português o /r/ forte (seja múltiplo, ou velar, ou uvular, ou fricativo) é um fonema oposto ao /r/ brando (um único golpe vibratório da ponta

da língua junto aos dentes superiores), porque com ele se distingue *erra*, de *era*, ou *ferro*, de *fero*, ou *carro*, de *caro*, ou *corre*, de *core*, e assim por diante (CÂMARA JR., 1995, p. 27).

Diante dos demais casos de realizações fonético-fonológicas que compreendem as características dialetais e a posição do rótico na palavra, Callou e Leite (1995, p. 73) afirmam que “se existem duas vibrantes em português que só se opõem em posição intervocálica é porque nos outros ambientes a oposição fica neutralizada”, ou seja, há variações, mas estas não caracterizam um contraste fonêmico. A realização oral e o registro escrito do “r” fraco e do “R” forte (consoante *r* e dígrafo *rr*) caracteriza uma grande dificuldade para os usuários da língua e, dentre as líquidas do PB, é a sonorante de aquisição mais tardia, além do fato de que a consoante *r* figura estruturas silábicas complexas (MATZENAUER; COSTA, 2017).

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

3 PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA

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

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

Para nos subsidiar metodologicamente, Moita Lopes (1996, p. 22-23) afirma que a LA é uma ciência social, posto que seu foco está em problemas de uso da linguagem, os quais “são enfrentados pelos participantes do discurso no contexto social, isto é, usuários da linguagem (leitores, escritores, falantes, ouvintes) dentro do meio de ensino/aprendizagem e fora dele”. A partir desse viés social, a LA

proporciona uma pesquisa aplicada voltada aos problemas de uso da linguagem no contexto escolar, não com o compromisso de resolvê-los, mas sim de problematizá-los e discuti-los.

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

Nesse tipo de pesquisa, entende-se que não é possível “[...] observar o mundo independente das práticas sociais e significados vigentes” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32). É preciso situar o objeto de estudo e interpretar os fenômenos sociais, considerando o contexto em que a pesquisa se insere.

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

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

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

Engel (2000, p. 182) afirma que “[...] a pesquisa-ação procura unir a pesquisa à ação ou prática [...] É, portanto, uma maneira de se fazer pesquisa em situações em que também se é uma pessoa da prática e se deseja melhorar a compreensão desta”. Assim, por meio da pesquisa-ação nos colocamos não apenas como pesquisadoras, mas também como sujeitos imersos na prática que se almeja investigar e melhorar.

De acordo com Tripp (2005),

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

Dessa maneira, a pesquisa-ação caracteriza-se por uma investigação bilateral, pois, ao mesmo tempo em que se observa os sujeitos da pesquisa (*corpus*), atua-se sobre ele. O autor afirma que a pesquisa-

ação se organiza da seguinte forma: “Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação” (TRIPP, 2005, p. 446).

Como pondera Bortoni-Ricardo (2008), as ações de pesquisa e investigação na área educacional permitem reflexões produtivas das práticas exercidas pelos agentes envolvidos, contribuindo positivamente para seu fortalecimento e desenvolvimento profissional e, por consequência, propicia uma análise das transformações necessárias para o aprimoramento de sua ação didática.

4 GERAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

O instrumento de geração de dados utilizado para atingir os objetivos propostos consistiu na elaboração e aplicação de UDD⁷.

Este instrumento consistiu em duas etapas, a primeira contém vinte e três atividades elaboradas com o intuito de averiguar o desempenho dos alunos com relação à identificação e ao registro da consoante *r* por meio da leitura (decodificação) e escrita (codificação) e a segunda contém nove atividades de cunho reflexivo e sistemático da língua escrita, com exercícios que conduziram o aluno à reflexão linguística e ao registro ortográfico da representação do “R” forte e do “r” fraco em início de palavra e entre vogais.

Após a aplicação das atividades da UDD (com todos os alunos das duas turmas de 2º Ano do EF, nominadas como A e B), analisamos os registros gerados no ditado feito a partir de imagens para uma classificação do nível de aquisição de escrita, pautando-nos no esquema do ciclo de alfabetização apresentado por Soares (2020). Assim, estabelecemos que a análise detalhada dos registros escritos compreende vinte alunos, todos em nível ortográfico⁸, sendo seis da turma A e catorze da turma B.

A partir do ditado, realizamos uma análise pormenorizada dos registros dos alunos referentes à representação da consoante *r*, na tentativa de escrita dos nomes das treze figuras apresentadas na referida atividade (*macarrão, barriga, borracha, carroça, torre, arroz, jarra, burro, garrafa, cigarra, buraco, cadeira e travesseiro*), todas contendo em sua grafia a consoante *r* em contexto intervocálico.

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

7 A UDD encontra-se, na íntegra, na dissertação publicada no banco de teses da Unioeste. Disponível no link <https://tede.unioeste.br/handle/tede/6399>

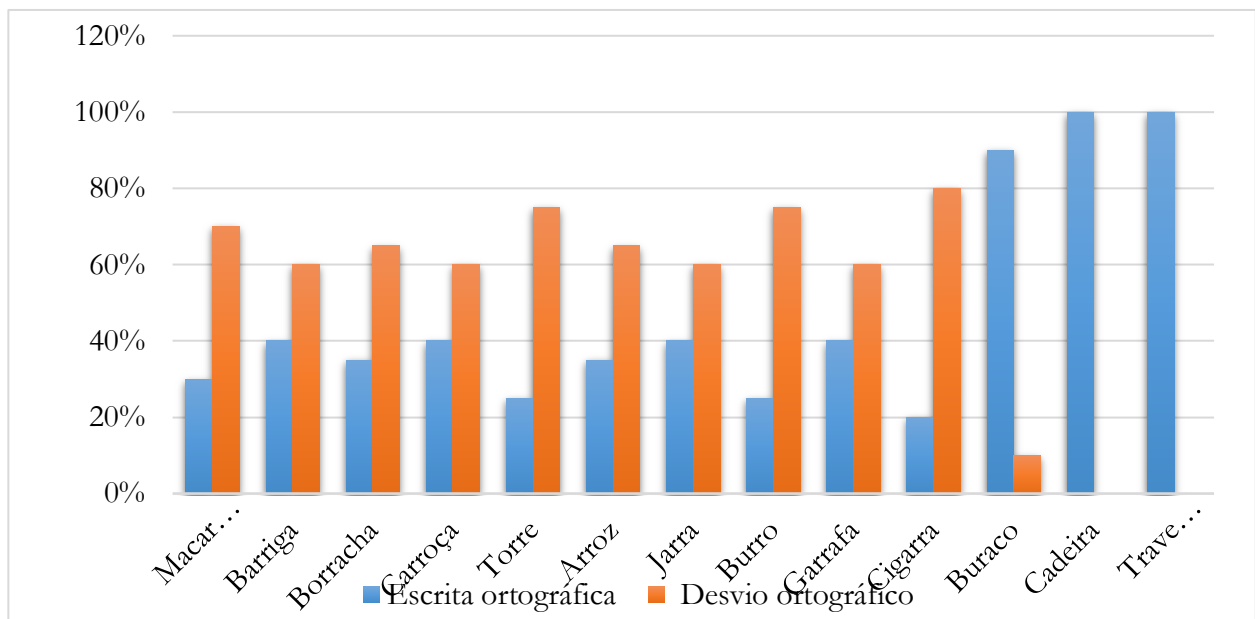
8 Conforme Soares (2020), no nível ortográfico, a criança avança gradativamente seu conhecimento sobre as relações fonemas-grafemas, atingindo, assim, a fase alfabética e incorporando as regras básicas da ortografia.

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

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

Salientamos que considerando o objetivo da presente pesquisa, não analisamos todos os desvios constatados nas grafias dos participantes, como *buru*, em que houve um alçamento por harmonia vocálica⁹, dentre outros. Voltamos nossos olhares ao registro gráfico do “R” forte entre vogais, representado ortograficamente pelo dígrafo *rr*.

Gráfico 1 – Indicativo de escrita de palavras com e sem desvio ortográfico da consoante *r*



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

Quanto ao ditado, foram detectados 136 desvios relacionados ao registro da consoante *r* nas 13 palavras ditadas. Ressaltamos que nessa atividade a escrita do aluno ocorre totalmente de forma autônoma, sem quaisquer pistas ou auxílio dos demais colegas. Desse modo, foi possível aferir a capacidade de memorização de vocábulos e de emprego de regras e princípios grafo-fonêmicos, evidenciando o conhecimento do aluno sobre o código escrito a partir da imagem observada.

⁹ A vogal média-alta *o* foi alçada por ter um “gatilho”, ou seja, a vogal alta *u*.

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

A escrita da palavra *borracha*, apresentou 65% de desvios relacionados ao dígrafo *rr*. Destacamos, ainda, a ocorrência do fenômeno da sonorização¹⁰ na grafia *boraja*, onde o fonema que é surdo foi realizado como sonoro. Houve também violação das formas dicionarizadas em virtude das arbitrariedades da língua, pois em dadas palavras o fonema é representado pela consoante *x* e em outras pelo dígrafo *ch*.

A palavra *carroça* foi grafada corretamente apenas por oito alunos (40%), sendo que doze escreveram com uma consoante *r*. Além disso, dentre estas, houve nove registros com variações de representação da fricativa dental surda no interior da palavra, ora escrita com um *s*, ora com *ss*.

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

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

Com relação à palavra *buraco*, dois alunos grafaram *burraco*, evidenciando o fenômeno da hipercorreção e a insegurança por parte do aprendiz quanto à representação gráfica do “R” forte entre vogais. Cagliari (2009) entende a hipercorreção como generalização de regras que resultam em contextos inadequados de uso. Bortoni-Ricardo (2004, p. 28) nos traz um acréscimo ao conceito hipercorreção: “Chamamos de hipercorreção ou ultracorreção o fenômeno que decorre de uma hipótese errada que o falante realiza num esforço para ajustar-se à norma-padrão. Ao tentar ajustar-se à norma, acaba por cometer um erro”. Pelo fato de estar sendo avaliado ou por ter sido corrigido em outros momentos e na tentativa de ajustar-se à norma-padrão, generaliza a regra e a aplica em contextos inadequados.

O vocábulo *burro* foi grafado corretamente por 25% dos alunos, sendo que 75% escreveram-no com apenas um *r*. Ainda, destes, três registraram *buru*, ou seja, um caso de alçamento por harmonia

¹⁰ Oliveira (2005) utiliza os termos *surdo/sonoro* e *sonorização/ensurdecimento*, já Silva (2005) faz uso dos termos *vozeado* e *desvozeado* para diferenciar as propriedades sonoras dos fonemas. Faremos uso das terminologias propostas por Oliveira, pelo fato de estarmos utilizando a categorização dos desvios fonético-fonológicos proposta pelo autor.

vocálica. Os dados gerados evidenciam a sobressalência da troca do dígrafo *rr* pela consoante *r* em contexto intervocálico.

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

As palavras *cadeira* e *travesseiro* não apresentaram desvios relacionados à consoante *r*, no entanto, identificamos inadequações gramaticais como o apagamento da semivogal *i* (*cadera*). Ainda, notamos uma violação das formas dicionarizadas com relação às representações das sibilantes nas grafias *traveseru* e *travecero*. Tais registros decorrem do recente conhecimento sobre o código escrito e as arbitrariedades da ortografia da LP, uma vez que temos diferentes grafemas (letras) para o mesmo fonema (som), por exemplo, o som /s/ pode ser escrito com *s*, *ss*, *c*, *ç*, *sc* e *x*, além do mais, foneticamente, as consoantes *s* e *c* (sílabas *ce* e *ci*, como em *cigarra*) possuem o mesmo som [s]. Ou seja, como aponta Lemle (2009), não é uma relação monogâmica, em que cada letra corresponde a um som e vice-versa.

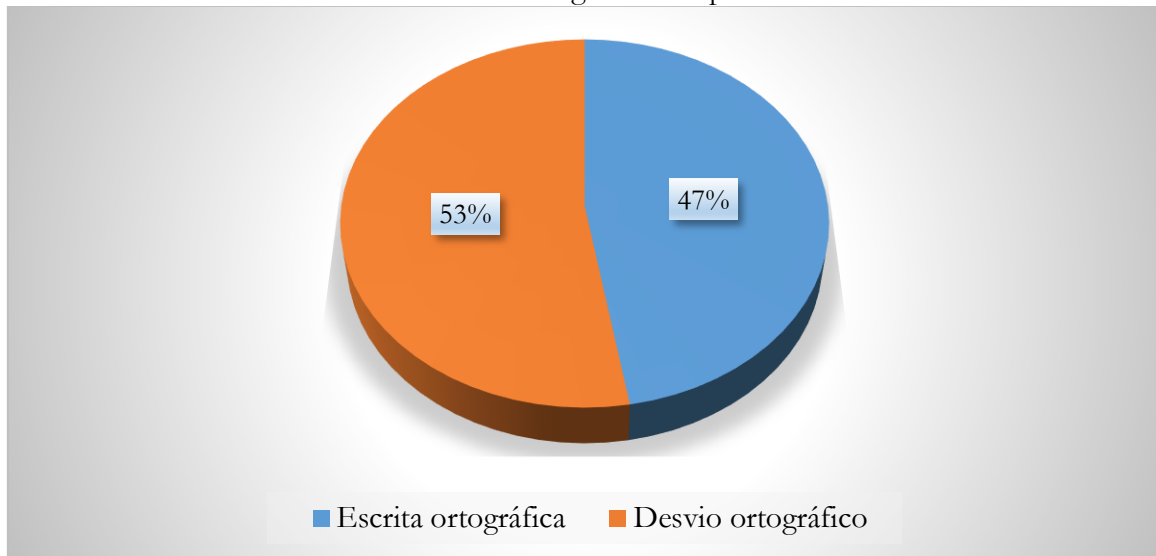
Apresentamos, na sequência, um panorama geral dos desvios ortográficos relacionados ao registro gráfico da consoante *r*, entre vogais, encontrados na atividade avaliada.

Consideramos apenas o registro escrito da consoante *r* em contexto medial intervocálico, pois, neste, fica evidente o emprego do “R” forte (com o dígrafo *rr*) e do “r” fraco (consoante *r*). Já na escrita de palavras com *r* em posição inicial ou em ataques complexos¹¹, essa distinção, na escrita, fica imperceptível.

O gráfico a seguir demonstra o índice de acertos e desvios relacionados à representação gráfica da consoante *r* entre vogais.

¹¹ Conforme Seara *et al* (2011), o termo *ataque complexo* representa estruturas silábicas que possuem duas consoantes juntas na mesma sílaba. Segundo as autoras, se o ataque silábico (início da sílaba ou início da palavra) for preenchido por duas consoantes, a segunda consoante deve ser uma líquida não lateral (r) ou uma líquida lateral (l), como em *grilo* e *claro*, respectivamente.

Gráfico 2 – Percentual de desvios e de escrita ortográfica das palavras contendo a consoante r



Fonte: elaborado pelas autoras

Para apresentar uma relação total dos registros gráficos da consoante *r* entre vogais, consideramos apenas o contexto medial intervocálico e sua representação gráfica. Assim, analisamos treze palavras. Destas, ponderamos apenas acerca do emprego do *r* em contexto medial, sendo desconsiderados os demais desvios ortográficos, a exemplo, citamos o registro *sigarra*, por nós, nesse momento, considerado correto, haja vista que, embora tenha uma violação de formas dicionarizadas com relação à representação ortográfica da consoante *c* (*cigarra*), houve adequado registro escrito do dígrafo *rr*, foco da nossa análise.

Portanto, a partir das treze palavras elencadas, obtivemos duzentos e sessenta registros escritos. Destes, constatamos cento e vinte e quatro acertos (equivalente a cerca de 47%) e cento e trinta e seis desvios (o que corresponde à aproximadamente 53%).

Estes dados evidenciam a expressiva incidência de desvios gráficos do uso do “r” fraco em contextos escritos em que se esperava o emprego de “R” forte (registrado, entre vogais, com o dígrafo *rr*). Nota-se que de fato o registro da consoante *r*, como destacam Matzenauer e Costa (2017), configura uma dificuldade para o aprendiz e está relacionada às características dialetais da comunidade.

Considerando a expressiva colonização de italianos oriundos de Vêneto, ao norte da Itália, Margotti (2004, p. 10) comenta acerca da variação do fonema /r/ nestes falares e ressalta que ocorre um “[...] abrandamento de [r] forte, seja na posição inicial de vocábulos, seja na posição intervocálica, ou mesmo no início de sílaba precedida por consoante”. Por isso, como resultado da interferência da língua veneta e de outros dialetos italianos para a LP, tem-se, predominantemente, a realização do “r” fraco em detrimento do “R” forte, tanto em contextos intervocálicos, quanto em início de sílaba.

Além disso, destaca-se como fator condicionante a tais desvios a marcante relação entre fala e escrita, especialmente no processo de alfabetização. Como pontua Oliveira (2005), a aprendizagem da

escrita é intermediada pela oralidade e, por isso, sofre forte influência dela. Na alfabetização, os alunos estão iniciando a compreensão das convenções gramaticais que regem a Língua Portuguesa e por isso cometem desvios ortográficos. Mas, à medida que avançam na escolarização e refletem sobre a estrutura e o funcionamento da língua, a influência da oralidade torna-se cada vez menor e os desvios vão sendo superados.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

A temática que desencadeou a presente pesquisa surgiu da observação dos desvios ortográficos existentes na escrita de alunos em fase de alfabetização – 2º Ano do EF – dado que, nesta etapa escolar, há vazamentos do campo fonético para a escrita, pois, nos primeiros contatos com ela, o estudante utiliza-se da bagagem linguística constituída a partir dos usos que faz da língua na modalidade oral.

Diante desse contexto e da realidade linguística do município em que foi realizada a pesquisa, constatamos que de fato há desvios na representação gráfica do “R” forte e do “r” fraco em contexto medial de palavras, em produções escritas de alunos em processo de alfabetização e, predominantemente, eles se revelam no registro gráfico do “R” forte e do “r” fraco, especialmente em contexto medial de palavras, posto que a maioria dos alunos participantes (53%) grafaram indistintamente as palavras com a consoante *r* e com o dígrafo *rr*, ou seja, utilizaram “r” fraco em contextos em que se esperava o emprego de “R” forte e vice-versa, como é o caso de *burraco*.

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

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

e a percepção da necessidade do educando permite o planejamento de atividades de ensino objetivas e sistêmicas, com intuito de desenvolver e aprimorar as habilidades linguísticas dos estudantes.

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

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

7 REFERÊNCIAS

BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em língua materna: a Sociolinguística na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BOTASSINI, J. O. M. A variação no uso dos róticos em Porto Alegre. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 40 n. 2, p. 1060-1072, 2011.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

SEARA, I. C.; NUNES, V. G.; LAZZAROTTO-VOLCÃO, C. *Fonética e fonologia do português brasileiro: 2º período* / Izabel Christine Seara, Vanessa Gonzaga Nunes, Cristiane Lazzarotto-Volcão – Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

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

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

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

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

Title

Speaking and writing relationship in the literacy process: graphic records of the weak and strong “r” in written productions.

Abstract

This article aims to present, from the application of a dictation, data on occurrences of deviations related to the graphic representation of the strong "R" (fricative velar, glottal or multiple alveolar vibration) and the weak "r" (tepe) in the written productions of the students of two classes of the 2nd year of Elementary Education in public educational institutions. Theoretically, this research is inserted in the field of Applied Linguistics and, methodologically, it is directed to the study by the qualitative paradigm with an interpretative approach and the research method used is action research, since the researchers are inserted in the analyzed context. The investigation was carried out through the elaboration and application of a Didactic Unit of diagnostic character, whose results demonstrate the outstanding realization of the weak "r" in medial intervocalic contexts in which the use of the strong "R" was expected, evidencing the influence of orality on writing, since we identify this realization in the speech of the participants, as a result of the immigration of languages of European origin, mainly Germanic, present in the community. The deviations caused by the interference of the learner's dialect can be taken as elements that condition the level of phonetic-phonological reflection of the language and orthographic knowledge. Given the data collected, it is important that teachers deepen their knowledge about the phonetic-phonological level of the language so that they can understand the nature of the deviations that students present and lead them precisely to understand how the language works and the alphabetic writing system.

Keywords

Speech; Writing; Rotics Chart Records.

Recebido em: 02/02/2023

Aceito em: 25/04/2023