Universidade Estadual de Londrina

SILVIA HELENA DE FREITAS RUIZ

ANÁLISE DE ERROS ORTOGRÁFICOS NA ESCRITA DE ESTUDANTES BRASILEIROS E PORTUGUESES SOB A PERSPECTIVA DA SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL

Londrina
2025

SILVIA HELENA DE FREITAS RUIZ

ANÁLISE DE ERROS ORTOGRÁFICOS NA ESCRITA DE ESTUDANTES BRASILEIROS E PORTUGUESES SOB A PERSPECTIVA DA SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina (UEL), como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor.

Orientador: Profa. Dra. Joyce Elaine de Almeida.
Coorientador: Profa. Dra. Ana Sucena Santos.

Londrina
2025

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Ruiz, Silvia Helena de Freitas.

Análise de erros ortográficos na escrita de estudantes brasileiros e portugueses sob a perspectiva da Sociolinguística Educacional / Silvia Helena de Freitas Ruiz. - Londrina, 2025.
162 f.

Orientador: Joyce Elaine de Almeida.
Coorientador: Ana Sucena Santos.
Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2025.
Inclui bibliografia.

1. Escrita - Tese. 2. Ortografia - Tese. 3. Erros - Tese. 4. Sociolinguística Educacional - Tese. I. Almeida, Joyce Elaine de . II. Santos, Ana Sucena . III. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. IV. Título.

CDU 8

SILVIA HELENA DE FREITAS RUIZ

ANÁLISE DE ERROS ORTOGRÁFICOS NA ESCRITA DE ESTUDANTES BRASILEIROS E PORTUGUESES SOB A PERSPECTIVA DA SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina (UEL), como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof.ª Drª. Joyce Elaine de Almeida
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Coorientador: Prof.ª Dr.ª Ana Sucena Santos
Instituto Politécnico do Porto - Portugal

Dr. Luiz Carlos Cagliari
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - (UNESP/Araraquara)

Prof.ª Dr.ª Juliana Bertucci Barbosa
Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM

Prof.ª Dr.ª Vanderci de Andrade Aguilera
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof.ª Dr.ª Fabiane Cristina Altino
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 04 de novembro de 2025.

A Deus toda honra e glória.

AGRADECIMENTOS

Minha trajetória educacional começou na infância, em escolas públicas, onde, tímida na pré-escola, já brincava de ensinar. No Ensino Fundamental, a biblioteca era meu refúgio, e a escrita, incentivada por professores, acendeu o sonho de ser professora.

Esse sonho se concretizou no Magistério do Instituto de Educação Estadual de Londrina (IEEL), transformando a paixão em propósito. Trabalhei em pequenas escolas e fiz amizades duradouras. A jornada continuou na Universidade Estadual de Londrina, no curso de Letras. Foram anos desafiadores, conciliando trabalho diurno e estudos noturnos. Casei-me no segundo ano da faculdade e, após a formatura, pausei os estudos para construir meu lar e cuidar do meu filho, Nicolas.

O desejo de crescer nunca se apagou. Já concursada pela Prefeitura de Londrina, iniciei o mestrado, uma etapa intensa com minha filha Sofia, de apenas um ano. Equilibrar maternidade, trabalho e pesquisa exigiu perseverança, mas resultou em um aprendizado transformador que expandiu meus horizontes.

A inquietação com as dificuldades ortográficas de alunos do Ensino Fundamental, notadas em minha dissertação de mestrado (trocas de letras, omissões, acréscimos, inversões), deu origem a esta tese, iniciada em 2022. Embora não fossem o foco inicial, esses erros despertaram um profundo interesse em mim.

No doutorado, encontrei mentores e colegas que ampliaram minhas perspectivas, como Bruna Yamashita, cuja visão e entusiasmo inspiraram a ideia do doutorado sanduíche em Portugal. O apoio da minha orientadora, marido e amigo Douglas foi crucial para minha candidatura.

Contudo, em novembro de 2023, um grave acidente de trabalho com meu pai, que esmagou seu quadril, clavícula e costelas, desafiou minha trajetória. Durante sessenta dias no hospital, em meio à angústia e esperança, escrevi meu projeto de doutorado sanduíche, sentada em uma poltrona, encontrando forças para seguir.

Hoje, apresento esta tese com um coração transbordando de gratidão. Olho para trás e vejo uma jornada de desafios e conquistas, fortalecida por laços. Persisti, e esta pesquisa é o fruto de dedicação, incentivo e da convicção de

que a educação transforma vidas, motivando-me a seguir adiante, contribuindo para o conhecimento e inspirando novas pesquisas.

Restam-me os agradecimentos:

A Deus, pela força em minha longa e intensa jornada.

Ao meu companheiro Marcio Ricardo Ruiz, meu maior incentivador. Suas palavras me acompanharam, especialmente na ausência durante o período em Portugal. Você é meu coração fora do peito, e seu amor e amizade são minhas maiores riquezas.

Aos meus tesouros, Nicolas e Sofia, que me tornam melhor a cada dia. Sou grata pela compreensão e maturidade com que enfrentaram minha ausência. O amor que sinto por vocês é incondicional e transformou minha vida.

Aos meus pais e familiares, por acreditarem em mim, mesmo quando duvidei. Cada palavra de apoio foi um alicerce.

À minha estimada orientadora, Profa. Dra. Joyce Elaine de Almeida, minha gratidão eterna. Desde a disciplina como aluna especial na pandemia, senti que esta jornada seria grandiosa. Seu acolhimento, escuta atenta e apoio incondicional foram fundamentais.

À Profa. Dra. Ana Sucena Santos, coorientadora cuja presença foi decisiva nesta trajetória, e às profissionais do Projeto CiiL - Mariana, Ana Felipa, Cristina e Joana -, agradeço profundamente pela paciência, pelo carinho, pelo acolhimento e ensinamentos que me acompanharão para além do doutorado-sanduíche em Portugal. As experiências que vivemos juntas, marcadas pela dedicação e pelo rigor no projeto, permanecerão como referência de trabalho e parceria.

Registro, ainda, minha gratidão ao Sr. Dinis Brazão, pela cessão da Plataforma Leiamos para a pesquisa, e ao Prof. Marcelo Hiroshi Tutia (FATEC/Ourinhos), que, de forma gratuita e generosa, realizou as análises estatísticas dos dados.

Às professoras Queriate e Bruna, bem como a todas as unidades escolares, às professoras e aos alunos portugueses que aceitaram integrar este estudo, registro meu sincero agradecimento pela participação, pelo apoio e pela colaboração que tornaram possíveis as etapas de coleta e análise dos dados. A disponibilidade, o compromisso e a generosidade de cada participante foram

essenciais para a qualidade e o alcance desta pesquisa, e as diferenças linguísticas entre as variantes do português, longe de constituírem barreiras, foram superadas com amor e dedicação ao estudo, convertendo-se em oportunidade de aprendizagem mútua e de enriquecimento científico.

Ao meu amigo Douglas, esta conquista também é sua. Agradeço imensamente pelas palavras de incentivo, pelo apoio nos processos das plataformas da CAPES, por manter meu Currículo Lattes sempre atualizado e por todo o conhecimento generosamente compartilhado ao longo desta jornada.

Aos queridos professores da banca, pelos ensinamentos e contribuições.

Aos colegas e amigos da Escola Municipal Dalva Fahl Boaventura, obrigada pelo incentivo e paciência. À diretora Luciana Moreira da Fonseca, minha sincera gratidão por tornar os anos de doutorado mais leves, sempre oferecendo ajuda, compreensão e encorajamento.

À Secretaria Municipal de Educação de Londrina, pela licença concedida.

Agradeço, ainda, à querida Rosely e ao prestativo Ricardo, do Departamento de Pós-Graduação da UEL, por colaborarem para que tudo fluísse com tranquilidade.

E, finalmente, à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pelo apoio financeiro que tornou este sonho possível.

RUIZ, Silvia Helena de Freitas. **Análise de erros ortográficos na escrita de estudantes brasileiros e portugueses sob a perspectiva da sociolinguística educacional.** 2025. 163 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2025.

RESUMO

A aquisição da escrita, um sistema simbólico complexo, ocorre predominantemente no ambiente escolar por meio da alfabetização, que constitui um processo moldado pela interação social e pela exposição contínua às convenções ortográficas e gramaticais da língua (Cagliari, 1998, 2024). O objetivo geral da tese é investigar as diferenças na frequência e nas tipologias de erros ortográficos nas produções escritas de estudantes brasileiros e portugueses do ensino fundamental, de modo a compreender se as condições de inserção sociocultural e educacional influenciam os processos de aquisição da ortografia, sob a perspectiva da Sociolinguística Educacional. Participaram do estudo de cento e onze estudantes do Brasil e de Portugal. A coleta de dados foi realizada por meio de um ditado e da produção de um texto livre baseado no reconto de uma narrativa literária. A análise fundamentou-se na perspectiva da Sociolinguística Educacional. (Bortoni-Ricardo, 2004; 2005; Cyranka, 2013; Faraco, 2008; 2012), bem como em estudos sobre o sistema alfabético da escrita (Ehri, 2005; Cagliari, 2009). Os resultados revelaram que os erros mais frequentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental estão relacionados às convenções ortográficas, como o uso indevido de letras e a ausência de marcas de segmentação. Nos anos finais, observamos a persistência de erros decorrentes da influência da oralidade sobre a escrita, especialmente na substituição de grafemas e na simplificação de estruturas morfossintáticas. A análise estatística demonstrou uma associação significativa entre o desempenho em leitura e a precisão ortográfica, indicando que estudantes com melhor habilidade leitora apresentaram menor incidência de erros. Além disso, variações socioeconômicas, como a escolaridade materna e o tempo de educação infantil, influenciaram significativamente o desenvolvimento da escrita, beneficiando aqueles expostos precocemente a habilidades preditoras da alfabetização. Os achados reforçam a importância de práticas sistemáticas distintas para as competências do sistema de escrita, conhecimento ortográfico e fluência leitora. O aprimoramento dessas habilidades, desde os primeiros anos escolares, contribui para o domínio mais consolidado da norma ortográfica e para a redução dos impactos da oralidade na escrita.

Palavras-chave: escrita; ortografia; erros; sociolinguística educacional.

RUIZ, Silvia Helena de Freitas. **Analysis of orthographic errors in the writing of brazilian and portuguese students from the perspective of educational sociolinguistics.** 2025. 163 f. Thesis (Doctorate in Language Studies) – State University of Londrina, Londrina, 2025.

ABSTRACT

The acquisition of writing, a complex symbolic system, occurs predominantly in the school environment through literacy, a process shaped by social interaction and continuous exposure to the orthographic and grammatical conventions of the language (Cagliari, 1998, 2024). The general objective of this thesis is to investigate the differences in the frequency and typologies of orthographic errors in the written productions of Brazilian and Portuguese elementary school students, in order to understand whether sociocultural and educational insertion conditions influence the processes of orthography acquisition, from the perspective of Educational Sociolinguistics. One hundred and eleven students from Brazil and Portugal participated in the study. Data collection was carried out through a dictation and the production of a free text based on the retelling of a literary narrative. The analysis was based on the perspective of Educational Sociolinguistics (Bortoni-Ricardo, 2004; 2005; Cyranka, 2013; Faraco, 2008; 2015), as well as on studies about the alphabetic system of writing (Ehri, 2005; Cagliari, 2009). The results revealed that the most frequent errors in the initial years of elementary school are related to orthographic conventions, such as the improper use of letters and the absence of segmentation marks. In the final years, the persistence of errors resulting from the influence of orality on writing is observed, especially in the substitution of graphemes and the simplification of morphosyntactic structures. Statistical analysis demonstrated a significant association between reading performance and orthographic precision, indicating that students with better reading ability showed a lower incidence of errors. Furthermore, socioeconomic variations, such as maternal schooling and time in early childhood education, significantly influenced the development of writing, benefiting those precociously exposed to literacy-predictive skills. The findings reinforce the importance of distinct systematic practices for writing system competencies, orthographic knowledge, and reading fluency. The improvement of these skills, from the first school years, contributes to a more consolidated mastery of orthographic norms and to the reduction of the impacts of orality on writing.

Key-words: writing; orthography; errors; educational sociolinguistics.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Categorização dos erros ortográficos 56
Figura 02 - Categoria 0 - Falta de domínio da codificação alfabética 56
Figura 03 - Nova proposta de categorização dos erros ortográficos 57
Figura 04 - Escrita pré-alfabética 59
Figura 05 - Escrita alfabética parcial 1 59
Figura 06 - Escrita alfabética parcial 2 62
Figura 07 - Escrita alfabética plena 62
Figura 08 - Escrita ortográfica consolidada 63
Figura 09 - Categoria 1 - Natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita 64
Figura 10 - Categoria 1 - Regra ortográfica não aplicada 65
Figura 11 - Categoria 1 - Irregularidade não dominada 66
Figura 12 - Categoria 2 - Transposição dos hábitos da fala para a escrita 68
Figura 13 - Vozeamento 70
Figura 14 - Processos dialetais em Portugal (b/v) 71
Figura 15 - Processo dialetal em Portugal (x) 72
Figura 16 - Substituição lexical 73
Figura 17 - Separação indevida de palavras 74
Figura 18 - Junção de palavras 74
Figura 19 - Memória de trabalho 76
Figura 20 - Regras fonológicas graduais 77
Figura 21 - Regras fonológicas descontínuas 80
Figura 22 - Escola Básica Municipal Garibaldina Silveira Fuginaga (São Bento do Sul/SC) 83
Figura 23 - Escola Municipal Dalva Fahl Boaventura (Londrina/PR) 84
Figura 24 - Escola Básica de Seixo Alvo 86
Figura 25 - Escola Básica Urbano Santos Moura 86
Figura 26 - Escola Básica de Gervide 88
Figura 27 - Escola Básica Fernando Guedes 89
Figura 28 - Escola Básica Dr. Costa Matos 91
Figura 29 - Escola Básica das Matas 91

Figura 30 - Grupo 1 – Ditado 96
Figura 31 - Testes de Leitura (TRL e TIL) 102
Figura 32 - Teste de Rastreio da Leitura (TRL) 103
Figura 33 - Teste de Idade Leitora (TRL) 104

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 - Desempenho geral do Brasil e Portugal no Pisa (2022)..... 24
Tabela 02 - Comparativo entre Brasil e Portugal nas dimensões da proficiência leitora 26
Tabela 03 - Comparativo dos resultados do PIRLS (Brasil e Portugal)..... 29
Tabela 04 - Caracterização dos estudantes brasileiros..... 94
Tabela 05 - Caracterização dos estudantes portugueses 94
Tabela 06 - Competências dos testes de leitura 99
Tabela 07 - Percentis dos testes TRL e TIL 101
Tabela 08 - Grupo 1 (1º e 2º anos) - Coleta de dados 115
Tabela 09 - Grupo 2 (4º e 5º anos) - Coleta de dados 115
Tabela 10 - Correlações estatísticas do Brasil 135
Tabela 11 - Correlações estatísticas de Portugal..... 138

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 - Distribuição de estudantes brasileiros e portugueses por nível de proficiência leitora 25
Gráfico 02 - Resultados Gerais..... 116

LISTA DE INFOGRÁFICOS

Infográfico 01 - Testes Estatísticos 112
Infográfico 02 - Brasil - Categoria 0 - Falta de domínio da codificação alfabética 119
Infográfico 03 - Brasil - Categoria 1 - Natureza arbitrária do sistema de Convenções de escrita 121
Infográfico 04 - Brasil - Categoria 2 - Transposição dos hábitos da fala para a escrita 123
Infográfico 05 - Brasil - Exemplos de separação/junção e memória de trabalho 124
Infográfico 06 - Brasil - Exemplos substituição lexical, gradual e descontínuo 125
Infográfico 07 - Portugal - Categoria 0 - Falta de domínio da codificação alfabética 127
Infográfico 08 - Portugal - Categoria 1 - Natureza arbitrária do sistema de Convenções de escrita 129
Infográfico 09 - Portugal - Categoria 2 - Transposição dos hábitos da fala para a escrita 131
Infográfico 10 - Portugal - Exemplos de separação/junção e memória de trabalho 132
Infográfico 11 - Portugal - Exemplos de substituição lexical, gradual e descontínuo 133

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study
PISA	Programme for International Student Assessment
IEA	Associação Internacional para a Avaliação do Desempenho Educacional
PB	Português Brasileiro
PE	Português Europeu
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
TRL	Teste de Rastreio da Leitura
TIL	Teste da Idade Leitora
LDB	Leis de Diretrizes e Bases da Educação
PBF	Programa Bolsa Família
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
PNE	Plano Nacional da Educação
PNA	Plano Nacional de Alfabetização
SEALF	Secretaria de Alfabetização
PAEB	Provas de Aferição do Ensino Básico
PNL	Plano Nacional de Leitura
CiiL	Centro de investigação e intervenção da Leitura
MEC	Ministério da Educação e Cultura
AO	Acordo Ortográfico
CPLP	Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
ACL	Academia de Ciências de Lisboa
RSI	Rendimento Social de Inserção

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 18
1.1 Justificativa 18
1.2 Problemas e objetivos 21
1.3 Aspectos estruturais da tese 22

2 RESULTADOS DO PISA E PIRLS NO BRASIL E EM PORTUGAL 24
2.1 Programme for International Student Assessment (PISA) 24
2.2 Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) 27

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA 31
3.1 Sociolinguística educacional 31
3.2 Norma padrão e norma culta: distinções conceituais e implicações pedagógicas 33
3.3 Ortografia e ensino 35
3.3.1 As reformas ortográficas 38
3.4 A escrita: história, sistemas e funções sociais 42
3.5 História da alfabetização no Brasil e em Portugal 45
3.5.1 Portugal: do legado de João de Deus às políticas por evidência 46
3.5.2 Brasil: o uso das cartilhas, a disputa dos métodos e a Política Nacional Da Alfabetização (PNA) 48
3.6 Português Europeu (PE) e Português Brasileiro (PB) 52
3.7 O modelo de erros ortográficos e categorias de análise 55
3.7.1 Categoria 0 - falta de domínio da codificação alfabética 58
3.7.2 Categoria 1 - natureza arbitrária do sistema de convenções de escrita 64
3.7.3 Categoria 2 - transposição dos hábitos da fala para a escrita 67
3.7.3.1 Vozeamento 69
3.7.3.2 Processos dialetais no português europeu 70
3.7.3.3 Substituição lexical 73
3.7.3.4 Separação e junção indevida de palavras 74

3.7.3.5 Memória de trabalho 76
3.7.4 Regras fonológicas graduais 77
3.7.5 Regras fonológicas descontínuas 79

4 METODOLOGIA 82
4.1 As unidades escolares 82
4.2 Os sujeitos da pesquisa 93
4.3 Instrumentos e percursos investigativos 95
4.3.1 Coleta de dados 95
4.3.2 Variáveis 97
4.3.2.1 Variável leitura 98
4.3.2.2 Variável nível de escolaridade da mãe 105
4.3.2.3 Variável tempo de escolarização na educação infantil 106
4.3.2.4 Variável auxílio governamental 107
4.4 Os testes estatísticos 110

5 RESULTADOS 114
5.1 Dados coletados 114
5.2 Resultados gerais 115
5.3 Resultados do Brasil 118
5.3.1 Categoria 0 - falta de domínio da codificação alfabética 118
5.3.2 Categoria 1 - natureza arbitrária do sistema de convenções de escrita 120
5.3.3 Categoria 2 - transposição dos hábitos da fala par a escrita 122
5.4 Resultados de Portugal 126
5.4.1 Categoria 0 - falta de domínio da codificação alfabética 126
5.4.2 Categoria 1 - natureza arbitrária do sistema de convenções de escrita 128
5.4.3 Categoria 2 - transposição dos hábitos da fala para a escrita 130
5.5 Análises estatísticas 135
5.5.1 Correlações estatísticas do Brasil 135
5.5.2 Correlações estatísticas de Portugal 137

6 **DISCUSSÕES**..... 140

7 **CONSIDERAÇÕES FINAIS**..... 149

REFERÊNCIAS 155

ANEXO 163

ANEXO 1 - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido 163

1 INTRODUÇÃO

1.1 JUSTIFICATIVA

A alfabetização constitui um dos eixos centrais da escolarização inicial, sendo entendida não apenas como o processo de aquisição da leitura e da escrita, mas como um fenômeno linguístico, cognitivo e social complexo. As crianças chegam à escola já inseridas em práticas orais diversificadas e, a partir delas, iniciam a construção de relações entre fala e escrita. Esse percurso não se caracteriza por mera reprodução mecânica do código, mas pela elaboração progressiva de representações linguísticas que sustentam o aprendizado da leitura e da escrita.

No caso da escrita, observamos que a criança, ao registrar palavras, tende a recorrer a estratégias fonológicas próprias, produzindo formas graficamente não convencionais, mas coerentes com os padrões sonoros da língua. Esses erros revelam estágios distintos de consolidação da correspondência entre grafemas e fonemas, os quais evoluem de uma fase pré-alfabética, em que a escrita ainda não se ancora no princípio alfabético, passando por fases parcialmente alfabéticas e alfabéticas completas, até alcançar a fase consolidada, quando as representações ortográficas tornam-se mais estáveis (Ehri, 1997; 2005). Assim, o erro deve ser interpretado não como falha, mas como evidência de um percurso linguístico-cognitivo de aprendizagem.

Sob a perspectiva linguística, Cagliari (2009) ressalta que a alfabetização deve ser compreendida a partir da lógica do sistema da língua, em que a escrita constitui um modo autônomo de representação, dotado de convenções próprias. Os erros ortográficos, longe de serem marcas de incapacidade, são pistas fundamentais para compreender a relação que o aprendiz estabelece entre a oralidade e as normas gráficas. Nesse sentido, analisá-los permite não apenas mapear as dificuldades recorrentes, mas também planejar intervenções pedagógicas mais consistentes, que articulem a dimensão fonológica, morfológica e ortográfica do português.

Nesse ponto, a reflexão de Faraco (2008) é crucial, pois enfatiza que a alfabetização deve ser concebida como prática social situada. A norma culta, nesse quadro, não é um ponto de partida, mas um objetivo de aprendizagem a ser

alcançado por meio da interação com textos reais e pela valorização das práticas de linguagem que os alunos já dominam. Tal perspectiva garante que a escola não invisibilize os saberes linguísticos de origem e, ao mesmo tempo, assegure condições de acesso pleno à cultura escrita.

A esse aspecto, somamos a contribuição da Sociolinguística Educacional, que evidencia que a variação linguística integra a competência comunicativa dos alunos. Bortoni-Ricardo (2005) e Lemle (2009) demonstram que fenômenos como a redução de encontros consonantais ou a troca de fonemas refletem regras de variedades legítimas da língua portuguesa. Assim, formas como "*minino"* para "*menino"* não devem ser tomadas como erros, mas como indícios da interferência de padrões vernáculos. Ao alfabetizar, portanto, o professor precisa reconhecer essa diversidade e trabalhar a inserção do aluno na norma padrão como parte de um processo de ampliação de repertórios linguísticos.

Com base nesse entendimento, esta pesquisa investiga os erros ortográficos produzidos por estudantes brasileiros e portugueses do ensino fundamental e do ciclo básico, articulando três dimensões: i) a análise linguística dos erros, fundamentada em Cagliari (2009); ii) a compreensão dos estágios de desenvolvimento ortográfico, a partir das fases descritas por Ehri (1997; 2005); e iii) a leitura sociolinguística da variação, sustentada por Bortoni-Ricardo (2005), Lemle (2009) e Faraco (2008). A hipótese central é que a tipologia e a frequência dos erros variam significativamente entre os contextos brasileiro e português, sendo fortemente influenciadas por variáveis socioculturais, educacionais e linguísticas.

Este enquadre teórico encontra ressonância no quadro de desempenho e de políticas públicas no Brasil e em Portugal, o que justifica e motiva a presente investigação. No Brasil, avaliações nacionais como a Prova Brasil/Saeb evidenciam dificuldades relevantes de compreensão leitora e de produção escrita (Brasil, 2021), demandando ações de formação docente, materiais baseados em evidências e monitoramento diagnóstico. Instituída em 2019, a Política Nacional de Alfabetização (PNA) foi substituída, em 2023, pelo Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), que estabelece a meta de alfabetização ao final do 2º ano do ensino fundamental, com foco em equidade, formação continuada, apoio pedagógico e acompanhamento de aprendizagem.

Órgãos internacionais também têm chamado atenção para desafios estruturais do país em alfabetização e letramento (Colacios; Araújo, 2024). Em Portugal, as Provas de Aferição do Ensino Básico têm monitorizado o desempenho em literacia;[1] resultados recentes indicam percentuais expressivos de alunos com dificuldades em leitura e escrita no 1º ciclo (Portugal, 2024). O Plano Nacional de Leitura 2027 (PNL 2027) articula escola, família e comunidade, mas persistem desafios ligados à leitura na população adulta e a desigualdades de acesso. Em ambos os países, observamos convergência na ênfase à alfabetização na idade certa, com nuances: o Brasil investe na universalização e em ações em larga escala; Portugal enfatiza personalização e apoios individualizados.

Nesse contexto, iniciativas ancoradas em evidências como o Curso ABC (Brasil) e o Projeto CiiL (Portugal) ilustram caminhos complementares: formação de professores com foco em linguagem oral, consciência fonológica e princípio alfabético; e intervenções sistemáticas, lúdicas e monitoradas, desde a educação pré-escolar, com avaliações inicial e final. Esses programas reforçam que boas práticas se alinham à ciência da linguagem e da aprendizagem, e sustentam a motivação desta tese: compreender por que e como erros ortográficos de base fonológica emergem, persistem ou se transformam, à luz de variáveis linguísticas, pedagógicas e socioculturais.

À luz desse quadro teórico-empírico e das políticas em curso, esta tese se justifica por (a) articular teorias linguísticas e psicolinguísticas com evidências de desempenho em larga escala; (b) tratar os erros como indicadores diagnósticos sensíveis à variação linguística e a condições pedagógicas; e (c) oferecer subsídios para práticas de alfabetização que integrem consciência dos sons, ensino ortográfico explícito e respeito à diversidade linguística. O foco recai sobre os erros ortográficos produzidos por estudantes dos anos iniciais e finais do Brasil e Portugal, analisando sua distribuição e seus condicionamentos sociolinguísticos e pedagógicos, com vistas a informar intervenções mais eficazes e equitativas.

[1] Na Política Nacional de Alfabetização (PNA), literacia é definida como o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à leitura e escrita e à sua prática produtiva. Este conceito abrange o desenvolvimento de competências que vão desde a literacia emergente até a capacidade de utilizar a leitura e a escrita de forma produtiva e eficiente, sendo um termo baseado em evidências científicas da psicologia cognitiva. (Brasil, 2019).

1.2 Problema e Objetivos

Fundamentada na perspectiva da Sociolinguística Educacional, esta tese considera que o aprendizado ortográfico envolve processos cognitivos, linguísticos e sociais complexos, que podem variar, significativamente, em função do contexto cultural e educacional em que os estudantes estão inseridos. Essa compreensão, ancorada em autores como Bortoni-Ricardo (2004); Cagliari (2009); Faraco (2008), permite reconhecer que a aquisição da ortografia não se restringe a um processo unicamente individual, mas se estrutura também a partir das práticas letradas socialmente situadas e das desigualdades estruturais que perpassam o ambiente escolar.

Nesse sentido, estabelecemos o problema de pesquisa que apresenta dois questionamentos:

Estudantes brasileiros e portugueses apresentam diferenças significativas na frequência e nas tipologias de erros ortográficos em suas produções escritas? Essas diferenças estão relacionadas às desigualdades de acesso a práticas letradas e às condições socioculturais e educacionais em que estão inseridos?

Deste modo, o objetivo geral da tese é: Investigar as diferenças na frequência e nas tipologias de erros ortográficos nas produções escritas de estudantes brasileiros e portugueses do ensino fundamental, de modo a compreender se as condições de inserção sociocultural e educacional influenciam os processos de aquisição da ortografia, sob a perspectiva da Sociolinguística Educacional.

Para atingir o objetivo geral, a pesquisa estabelece os seguintes objetivos específicos:

(i) Comparar as categorias de erros ortográficos mais recorrentes nas produções escritas de estudantes brasileiros e portugueses, com base no referencial de Bortoni-Ricardo (2005) e nas ampliações propostas nesta pesquisa;

(ii) Analisar a influência de variáveis socioeconômicas - como tempo de permanência na educação infantil, escolaridade materna e recebimento de auxílio governamental - sobre a incidência e tipologia dos erros ortográficos, nos dois contextos nacionais;

(iii) Examinar a relação entre o desempenho em leitura (avaliado por meio do Teste de Rastreio da Leitura (TRL), do Teste de Idade Leitora (TIL) e a frequência de erros ortográficos, identificando possíveis padrões de associação em ambos os países;

iv) Identificar e discutir práticas pedagógicas eficazes observadas nos contextos investigados que possam contribuir para a superação de dificuldades ortográficas e o fortalecimento da aprendizagem da escrita convencional, à luz dos dados analisados.

Dessa forma, buscamos obter um panorama amplo e fundamentado sobre o impacto dos aspectos socioculturais e educacionais nas trajetórias de aquisição ortográfica dos estudantes, oferecendo contribuições tanto para o entendimento teórico sobre a aprendizagem da escrita, quanto para o aprimoramento das políticas educacionais e práticas pedagógicas no ensino fundamental/ciclo básico, especialmente no que diz respeito à aquisição ao domínio da escrita ortográfica nos dois países pesquisados.

1.3 ASPECTOS ESTRUTURAIS DA TESE

A tese organiza fundamentos, métodos e evidências empíricas em um percurso progressivo que toma os erros ortográficos no ensino fundamental como indicadores do processo de aquisição da escrita, entendida como convenção cultural e tecnologia de letramento que não espelha a fala, mas a estabiliza por meio de regularidades e restrições do sistema (Massini-Cagliari e Cagliari, 1999; Cagliari, 2009).

A seção 1 introduz o problema, explicita a hipótese e os objetivos e justifica o recorte sociolinguístico-educacional, situando a relevância de compreender os erros como manifestações constitutivas da alfabetização e como informação diagnóstica para o ensino.

A seção 2 mobiliza evidências de avaliações internacionais para contextualizar, em perspectiva comparada Brasil/Portugal, diferentes condições de desenvolvimento da leitura e, por extensão, da escrita destacando a importância de acesso precoce à educação infantil, qualidade da oferta e oportunidades de letramento como variáveis de cenário.

Na seção 3, consolidamos o enquadre teórico: articula sociolinguística educacional e desenvolvimento ortográfico, integrando processamento fonológico, consciência metalinguística e usos sociais da linguagem; distingue o espaço variacional da oralidade das convenções da escrita, discutindo como a escola reorienta marcas da fala para padrões ortográficos estáveis, com ênfase na explicitação de regularidades e no tratamento de irregularidades frequentes (Bortoni-Ricardo, 2005; Faraco, 2008; Morais, 1996).

A seção 4 detalha o desenho metodológico e os instrumentos e explicita variáveis socioeducacionais e leitoras, permitindo comparabilidade entre turmas e países e fortalecendo a interpretação dos resultados.

Na seção 5, apresentamos os resultados da tese: descreve a distribuição dos erros por país e grupo escolar, analisa categorias e subcategorias, e examina associações com leitura e condições socioeducacionais, evidenciando padrões de mudança ao longo da escolaridade e diferenças de composição entre os contextos.

Já na seção 6, discutimos os resultados à luz do quadro teórico, explica por que determinados perfis de alunos produzem certos tipos de erros e como a escolarização os reorienta para a escrita convencional; integra assimetrias e convergências Brasil/Portugal, associações entre erros e leitura, a importância do ensino explícito de regularidades e limites do estudo.

Por fim, a seção 7 retomamos o problema inicial e os objetivos, sintetiza contribuições teóricas, metodológicas e pedagógicas, explicita limites e indica desdobramentos para políticas e formação docente, enfatizando intervenções que combinem ensino sistemático de regularidades, trabalho com irregularidades de alta frequência e mediação sociolinguística que respeite a diversidade de repertórios.

Concluída a delimitação do problema e dos objetivos, o capítulo seguinte examina evidências externas de larga escala sobre proficiência leitora (PISA e PIRLS) no Brasil e em Portugal, com vistas a situar, em perspectiva comparada, os desafios estruturais que atravessam a alfabetização e que, em última instância, incidem sobre a constituição da ortografia no início da escolaridade. Essa cartografia quantitativa amplia o horizonte do estudo e prepara o terreno para o enquadre teórico que sustenta a análise do *corpus*.

2 RESULTADOS DO PISA E PIRLS NO BRASIL E EM PORTUGAL

2.1 PROGRAMME FOR INTERNATIONAL STUDENT ASSESSMENT (PISA)

O *Programme for International Student Assessment* (PISA) é uma avaliação global conduzida pela OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) que mede o desempenho de estudantes de 15 anos em matemática, leitura e ciências, com foco na capacidade de resolver problemas, pensar criticamente e comunicar de forma eficaz. O objetivo do PISA é avaliar como os sistemas educacionais ao redor do mundo preparam os alunos para os desafios da vida adulta, oferecendo subsídios para a formulação de políticas públicas. Sendo a leitura uma das variáveis centrais desta tese, o foco recairá sobre os resultados dessa habilidade no Brasil e em Portugal.

Portugal participa do PISA desde 2000 e tem apresentado variações no seu desempenho ao longo das edições. O Brasil também integra o estudo desde 2000, mas enfrenta desafios estruturais quanto à qualidade e à equidade educacional. A Tabela 01 apresenta os principais indicadores dos dois países na área de leitura na edição de 2022.

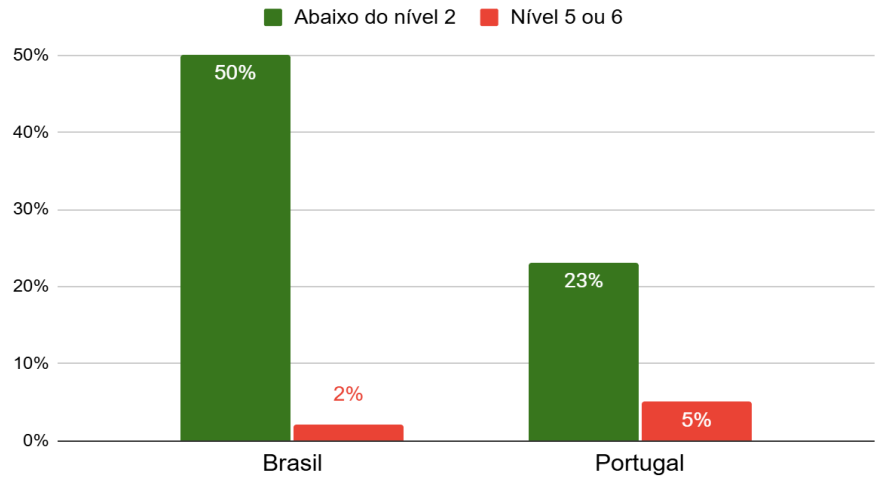
Tabela 01 - Desempenho geral do Brasil e Portugal no Pisa (2022)

País	*Média em leitura*	*Média OCDE*
Brasil	410 pontos	474 pontos
Portugal	492 pontos	

Fonte: OCDE, 2023.

Portugal ficou acima da média da OCDE (474 pontos) e superou seu próprio desempenho em anos anteriores, já o Brasil ficou muito abaixo da média, com 410 pontos, com dificuldades significativas na compreensão leitora. O PISA classifica os alunos em níveis de proficiência, sendo o nível 2 o mínimo esperado e os níveis 5 e 6 os mais avançados. O gráfico 01 apresenta os resultados dos dois países de acordo com a classificação estabelecida de acordo com os níveis alcançados.

Gráfico 01 - Distribuição de estudantes brasileiros e portugueses por nível de proficiência leitora



Fonte: OCDE, 2023.

A proficiência leitora é avaliada em três dimensões: localização e extração de informações; integração e interpretação; e reflexão e avaliação crítica. A primeira dimensão - Localização e extração de informações - exige identificar dados explícitos sem interpretação complexa, selecionar informações corretas entre várias opções e reconhecer elementos básicos da estrutura textual. Neste quesito, 50% dos estudantes brasileiros não conseguem localizar informações básicas, enquanto 77% dos portugueses o fazem com facilidade.

Integração e interpretação refere-se à segunda dimensão e envolve relacionar diferentes partes do texto para compreender o significado global. Inclui inferências básicas, identificação de conexões entre ideias e compreensão de relações causais. Os resultados mostram que 30% dos estudantes brasileiros alcançam bom desempenho nessa dimensão, contra 65% dos portugueses. Assim, Portugal apresenta mais que o dobro de alunos capazes de conectar ideias e construir interpretações adequadas.

Reflexão e avaliação crítica é a dimensão mais avançada e requer distinguir fatos de opiniões, analisar a confiabilidade de fontes e reconhecer o ponto de vista do autor. Apenas 2% dos estudantes brasileiros atingem níveis elevados nessa competência, contra 5% dos portugueses. Embora Portugal tenha desempenho

superior, ambos os países apresentam baixa proporção de leitores críticos, o que evidencia a necessidade de maior estímulo à leitura analítica.

Tabela 02 – Comparativo entre Brasil e Portugal nas dimensões da proficiência leitora

Dimensão	Brasil (%)	Portugal (%)	Diferença
Localização e extração	50%	77%	+27% Portugal
Integração e interpretação	30%	65%	+35% Portugal
Reflexão e avaliação crítica	2%	5%	+3% Portugal

Fonte: OCDE, 2023.

A análise do PISA evidencia que os estudantes brasileiros permanecem concentrados em níveis de leitura elementares, enquanto os portugueses conseguem avançar para níveis mais interpretativos. De acordo com os relatórios da OCDE, os níveis elementares de leitura, especialmente os níveis 1 e 2 da escala de proficiência do PISA, são caracterizados pela capacidade de localizar informações explícitas em textos curtos, reconhecer o tema principal e realizar inferências simples baseadas em evidências textuais claras. Por exemplo, um estudante nesse nível pode ser capaz de identificar o horário de funcionamento de uma loja a partir de um panfleto informativo ou compreender uma instrução direta em um texto funcional.

Em contraste, os níveis interpretativos, geralmente associados aos níveis 4, 5 e 6, exigem do estudante habilidades mais complexas, como integrar informações de diferentes partes de um texto, interpretar significados implícitos, avaliar a credibilidade de uma fonte ou comparar múltiplos pontos de vista. Um aluno que alcança esses níveis pode, por exemplo, analisar o argumento principal de um artigo de opinião, justificar seu ponto de vista com base em evidências do texto, ou até mesmo identificar ironia ou ambiguidade discursiva.

A análise mais recente do PISA 2022 evidencia que os estudantes brasileiros permanecem concentrados nos níveis mais elementares de proficiência em leitura, enquanto os portugueses demonstram avanços significativos rumo a níveis mais interpretativos e críticos. Segundo o relatório da OCDE (2023), 50% dos estudantes brasileiros de 15 anos não alcançaram o nível 2, considerado o patamar mínimo para

que um aluno possa participar de forma plena na sociedade letrada. Alunos nesse nível têm dificuldade para identificar informações explícitas ou fazer inferências básicas em textos simples.

Por outro lado, Portugal apresenta um desempenho mais elevado, com cerca de 80% dos estudantes alcançando pelo menos o nível 2, e aproximadamente 10% chegando aos níveis 5 ou 6, faixas que correspondem às chamadas leituras interpretativas e críticas. Nestes níveis, o estudante é capaz de comparar múltiplos textos, identificar contradições, distinguir fato de opinião e interpretar significados implícitos, inclusive em contextos complexos e ambíguos. Essa diferença entre os dois países revela não apenas desigualdades na qualidade da educação, mas também no modo como as práticas escolares promovem, ou limitam, o desenvolvimento da leitura como prática social, analítica e crítica.

2.2 Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)

O Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS), conduzido desde 2001, pela Associação Internacional para a Avaliação do Desempenho Educacional (IEA), constitui um dos principais instrumentos comparativos internacionais no campo da leitura. Seu propósito ultrapassa a simples aferição de habilidades: trata-se de compreender em que medida os sistemas educativos favorecem a transição fundamental do 4º ano do ensino fundamental, momento em que os alunos passam de um estágio inicial de alfabetização para a leitura como instrumento de aprendizagem para práticas consolidadas de compreensão leitora.

Ao avaliar, de modo padronizado, duas dimensões centrais, a experiência literária (textos narrativos) e a aquisição/uso da informação (textos informativos), o PIRLS busca também examinar os fatores socioculturais e institucionais que moldam os desempenhos nacionais. A média internacional é fixada em 500 pontos, e a aplicação ocorre a cada cinco anos, permitindo o estudo das tendências históricas e a comparação entre contextos.

Portugal participa da avaliação desde 2011 e, em 2021, apresentou desempenho notavelmente superior à média internacional: 520 pontos no formato digital e 531 no formato em papel. Embora tenha ocupado apenas a 22ª posição no

ranking digital, os resultados revelam a consolidação de políticas de leitura, pois 6% dos estudantes alcançaram o nível avançado, 36% o nível elevado e 94% atingiram ao menos o nível básico (Portugal, 2021).

Essa robustez não pode ser dissociada de variáveis estruturais, entre as quais se destacam: o gênero, com melhor desempenho das meninas (523 pontos contra 517 dos meninos); a natureza da escola, com vantagem de 39 pontos para os alunos das instituições privadas; os recursos domésticos, em que a posse de mais de 100 livros correspondeu a 63 pontos a mais em relação a lares com menos de 10 exemplares; e a educação pré-escolar, cuja frequência por três anos ou mais adicionou em média 36 pontos ao desempenho. Tais fatores evidenciam que o investimento em políticas de acesso precoce à educação e de promoção da leitura doméstica desempenha papel decisivo.

O caso brasileiro, por sua vez, revela um quadro alarmante. Na primeira participação do país, em 2021, envolvendo 4.941 estudantes, a média foi de 419 pontos, posicionando o Brasil entre os dez piores desempenhos globais e muito aquém da média internacional. Mais grave ainda é a distribuição interna: 38% dos estudantes situam-se abaixo do nível básico, 24% permaneceram nesse patamar mínimo e apenas 13% alcançaram níveis altos ou avançados, um contraste significativo quando comparado aos 35% de Portugal. Essa assimetria não pode ser atribuída apenas a diferenças pedagógicas, mas sobretudo a fatores estruturais.

O PIRLS apontou a desigualdade socioeconômica como um dos determinantes mais incisivos, com uma diferença de 156 pontos entre alunos de contextos de maior e menor nível socioeconômico, uma das mais altas do estudo. Ademais, repetiu-se a tendência internacional de vantagem das meninas (431 pontos contra 408 dos meninos), enquanto a infraestrutura escolar revelou-se um fator de forte impacto: alunos em instituições com melhores condições físicas e de recursos apresentaram desempenho significativamente superior.

Ao confrontar os dados dos dois países, expressos na tabela 03, compreendemos que a distância não se reduz apenas a números, mas expressa a histórica desigualdade de oportunidades educacionais. Em Portugal, os resultados sugerem que políticas consistentes de valorização da educação pré-escolar e de promoção do acesso à leitura se converteram em ganhos tangíveis de desempenho. Já no Brasil, os dados denunciam a ausência de políticas estruturais de longo prazo,

a fragilidade das condições escolares e a profunda desigualdade social, que convergem para a manutenção de resultados insatisfatórios.

Essa disparidade evidencia que, sem uma articulação entre políticas públicas de equidade, valorização da profissão docente e democratização do acesso a bens culturais, dificilmente o país conseguirá romper o ciclo de baixo desempenho registrado em avaliações internacionais.

Tabela 03 – Comparativo dos resultados do PIRLS (Brasil e Portugal)

Indicador	Brasil	Portugal
Pontuação média	419	520 (digital)/ 531 (papel)
Posição no ranking	entre os 10 piores	22º (digital) e 29º (geral)
% de estudantes no nível avançado	2%	6%
% de estudantes no nível elevado	11%	36%
% de estudantes no nível básico	38%	6%
Diferença entre estudantes de nível socioeconômico alto e baixo	156 pontos	67 pontos
Desempenho de meninas x meninos	431 contra 408	523 contra 517
Impacto na educação pré-escolar	26 pontos a mais para quem frequentou	36 pontos a mais

Fonte: Brasil, 2021; Portugal; 2021.

Estes resultados evidenciam a necessidade de compreender o desempenho em leitura a partir de uma perspectiva longitudinal. O fato de o Brasil já apresentar no 4º ano do ensino fundamental médias tão distantes daquelas observadas em Portugal sugere que as dificuldades se acumulam desde a alfabetização inicial e se projetam em etapas posteriores da escolarização. Não surpreende, portanto, que os baixos índices registrados no PIRLS encontrem correspondência em avaliações como o PISA, confirmando a existência de lacunas estruturais que não são sanadas ao longo do percurso escolar. A leitura, nesse sentido, deixa de cumprir sua função

de base para a aprendizagem e transforma-se em obstáculo à continuidade dos estudos.

A análise articulada dos dados do PIRLS e do PISA permite observar que, em diferentes momentos da trajetória escolar, persistem desigualdades marcantes entre Brasil e Portugal. Enquanto este último sustenta políticas que favorecem o acesso precoce à educação e à cultura escrita, o Brasil enfrenta entraves históricos que se refletem em desempenhos muito inferiores.

Tais evidências quantitativas não constituem apenas indicadores estatísticos: elas oferecem suporte empírico para compreender os erros ortográficos, que serão examinados no capítulo seguinte como manifestações do processo de aquisição da escrita. A investigação dos desvios ortográficos, longe de ser reduzida a falhas individuais, será tratada como um elemento constitutivo da aprendizagem, capaz de revelar os mecanismos cognitivos e socioculturais que sustentam, ou limitam, a consolidação da alfabetização.

Os indicadores internacionais, longe de esgotarem a questão, reforçam a necessidade de um referencial que explique como sujeitos concretos se apropriam da escrita em contextos sociolinguísticos específicos. Por isso, o capítulo seguinte organiza a fundamentação teórica: discute a ortografia como tecnologia cultural, as relações entre fala e escrita, os modelos de desenvolvimento ortográfico e a sociolinguística educacional, compondo a matriz conceitual que orienta a categorização e a interpretação dos erros analisados nesta tese.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL

Esta seção adota a Sociolinguística Educacional como eixo interpretativo que integra variação linguística, escola e letramentos ao assumir a heterogeneidade como constitutiva da língua, deslocamos o foco de um modelo normativo para práticas de ensino capazes de mediar repertórios orais e convenções da escrita, reconhecendo diferenças regionais e de classe sem convertê-las em déficit. Esse enquadre sustenta a leitura dos erros ortográficos como marcas do percurso de escolarização, em diálogo com a história de letramento dos alunos e com o trabalho docente (Bortoni-Ricardo, 2005; Faraco, 2008).

A Sociolinguística Educacional emerge como um campo teórico e aplicado que busca articular os achados da pesquisa sociolinguística com os desafios concretos da escola. Parte do princípio de que a língua não é homogênea nem estática, mas sim um fenômeno social, sujeito a variações de ordem histórica, geográfica, social e estilística. Essa perspectiva modifica a concepção tradicional da linguagem, que por muito tempo orientou o ensino a partir de um modelo normativo, excludente e dissociado das práticas reais dos falantes. Ao reconhecer a heterogeneidade linguística como constitutiva da língua, a Sociolinguística Educacional propõe uma educação crítica e inclusiva, na qual as variedades são vistas como manifestações legítimas e não como desvios a serem corrigidos.

Essa constatação nos direciona a um dos conceitos cruciais desenvolvidos por Bortoni-Ricardo; Machado; Castanheira (2015): a pedagogia culturalmente sensível. Fundamentada nas pesquisas de Erickson e Labov (2008), tal proposta identifica a disparidade entre a cultura escolar e a vivência de crianças provenientes de famílias iletradas, áreas rurais ou regiões periféricas. Tal incongruência, se não enfrentada, aprofunda desigualdades e reforça a exclusão, já que a escola tende a invisibilizar ou estigmatizar as formas de falar que não coincidem com as variedades prestigiadas. A pedagogia culturalmente sensível busca, portanto, reduzir essa distância, legitimando o repertório linguístico dos alunos como ponto de partida para o letramento. Não se trata de substituir a norma de prestígio, mas de construir pontes entre variedades, explicitando seus usos e funções.

A operacionalização da proposta da autora ocorre em quatro níveis de atuação: (i) a etnografia de sala de aula, que observa interações e dinâmicas espontâneas; (ii) a descrição das estratégias comunicativas dos alunos em contextos de oralidade e escrita; (iii) a análise sociolinguística das variedades em uso, permitindo dimensionar quantitativamente padrões e tendências; e (iv) a elaboração de currículos e materiais didáticos que favoreçam o desenvolvimento da competência comunicativa em registros diversos. Esse detalhamento revela que a Sociolinguística Educacional não se limita a apontar desigualdades, mas fornece instrumentos metodológicos para reconfigurar a prática pedagógica.

Camacho (2007) defende que a competência comunicativa não pode ser reduzida ao domínio de uma única variedade, mas deve contemplar a capacidade de adequação da linguagem a contextos distintos. Essa visão é aprofundada por Oliveira e Cyranka (2013), que argumentam que o ensino da língua precisa ampliar a competência comunicativa dos alunos, permitindo-lhes transitar entre diferentes situações sociais de uso. Para esses autores, uma escola que ignora a pluralidade linguística corre o risco de reproduzir preconceitos e de reduzir o aprendizado a exercícios formais desvinculados da vida real.

Entendemos que há grande distanciamento entre a orientação teórica dos documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e a BNCC (2018), e a prática efetiva nas salas de aula. Marine e Bertucci (2017) observam que, embora esses documentos defendam uma concepção sociolinguística de ensino, persistem metodologias prescritivas que ignoram a realidade sociocultural dos estudantes. Essa contradição revela-se em crenças e atitudes linguísticas que reforçam preconceitos e reduzem a língua a um modelo abstrato, distante do uso real.

Bochenek (2020) acrescenta que a ausência de formação sociolinguística nos cursos de Pedagogia compromete a atuação dos alfabetizadores, que acabam recorrendo a práticas tradicionais de memorização e correção, reproduzindo a chamada cultura do erro. A pedagogia da variação, por outro lado, busca justamente transformar essas crenças e atitudes, mostrando que o ensino da escrita deve dialogar com a diversidade oral dos alunos, de modo a promover a reflexão crítica sobre os diferentes contextos de uso.

Nesse horizonte, a Sociolinguística Educacional não se limita a descrever a variação, mas assume uma dimensão ética e política: formar cidadãos capazes de compreender a língua como prática social, vinculada a relações de poder e identidade. Portanto, a escola deve funcionar como mediadora entre variedades linguísticas, ampliando o repertório dos estudantes sem deslegitimar suas formas de expressão. Esse processo, como defende Bortoni-Ricardo (2015), implica também repensar a formação docente, de modo a instrumentalizar o professor para lidar com a diversidade em sala de aula e promover um ensino mais equitativo.

Ao inserir essas reflexões no campo da alfabetização, tornamos evidente que a Sociolinguística Educacional oferece uma chave interpretativa crucial. A criança, em processo de apropriação da escrita, traz consigo marcas de sua oralidade e de sua comunidade linguística, que influenciam suas hipóteses iniciais sobre o sistema de escrita. Se a escola interpreta essas marcas apenas como erros, reforça estigmas e produz exclusão; se, ao contrário, reconhece nelas manifestações legítimas da variação, pode transformá-las em oportunidades de reflexão sobre o funcionamento da língua. Essa mudança de olhar possibilita uma alfabetização mais inclusiva, que combina o ensino das convenções gráficas com a valorização da diversidade linguística.

Desta forma, a Sociolinguística Educacional oferece uma base sólida para repensar o ensino da língua em sociedades marcadas por desigualdades sociais e heterogeneidade cultural. Ao propor uma pedagogia culturalmente sensível, metodologicamente estruturada e socialmente engajada, esse campo contribui para que a escola assuma sua função de mediadora entre diferentes repertórios, promovendo equidade e justiça linguística. Trata-se de superar uma pedagogia que corrige e pune a diferença, para instaurar um ensino que reconhece, valoriza e amplia os repertórios dos alunos, preparando-os para atuar em múltiplos contextos comunicativos e sociais.

3.2 NORMA PADRÃO E NORMA CULTA: DISTINÇÕES CONCEITUAIS E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

A distinção entre norma padrão e norma culta é aqui mobilizada para esclarecer que a escrita escolar opera sob convenções que estabilizam a leitura

pública dos textos, sem apagar a pluralidade de usos legítimos na comunidade. A norma padrão é um projeto de unificação gráfico-discursiva; a norma culta descreve usos efetivos de grupos letrados. Compreender essa diferença evita confundir variação legítima com erro e orienta intervenções didáticas que explicitem quando e por que determinadas escolhas são preferíveis em textos formais (Faraco, 2008).

A distinção entre norma padrão e norma culta é um dos pontos centrais para compreender o ensino da língua portuguesa. A primeira corresponde a um modelo prescritivo, resultante de processos históricos de codificação e de centralização cultural, cuja função é garantir unidade em contextos formais e institucionais. A segunda, por sua vez, diz respeito ao uso efetivo de grupos socialmente escolarizados em situações de prestígio, refletindo práticas reais de fala e escrita. A confusão entre esses conceitos gera implicações pedagógicas profundas: quando a escola trata a norma padrão como a única forma legítima de expressão, obscurece a heterogeneidade do português e reforça hierarquias que desvalorizam os repertórios linguísticos dos alunos.

Essa confusão é antiga e alimenta a retórica do erro como marca de inferioridade linguística. Estudos de natureza variacionista mostram, contudo, que a chamada norma culta falada no Brasil aproxima-se daquilo que se pode designar como linguagem urbana comum, isto é, a variedade regularizada praticada por falantes com alta escolarização em contextos monitorados. Essa caracterização desloca a visão que vinculava a norma culta a um padrão arcaizante e evidencia que as variedades linguísticas, inclusive as de prestígio, são dinâmicas e heterogêneas. O problema central, portanto, não é a existência de múltiplas normas, mas a forma como se estabelece sua hierarquização no espaço escolar.

A norma padrão, enquanto artefato histórico, cumpre papel social importante: assegura a circulação de textos em larga escala, funcionando como código de inteligibilidade nacional. Ocorre que, no Brasil, sua codificação herdou uma tradição marcada pelo purismo, muitas vezes distante das práticas efetivas dos falantes. O resultado é uma pedagogia da homogeneização, em que a norma padrão é apresentada como essência da língua e a variação como desvio. Essa perspectiva cria o que Faraco (2008) descreve como uma cultura do erro: a escola passa a fiscalizar a língua em vez de ensinar sua pluralidade e de preparar o aluno para o trânsito entre registros.

A crítica torna-se mais clara quando se observa a tensão entre fala e escrita culta. Na oralidade monitorada, por exemplo, é comum o apagamento de objetos anafóricos ou a preferência por pronomes retos em lugar dos oblíquos, fenômenos que não encontram aceitação plena na norma escrita. Essas diferenças, longe de indicar decadência ou corrupção da língua, revelam as fronteiras entre gêneros e estilos e a necessidade de uma pedagogia que explique essas variações em vez de condená-las. Ensinar língua implica ensinar a adequação a contextos comunicativos, explicitando critérios de escolha e ampliando a competência discursiva dos alunos.

A consequência pedagógica desse quadro é clara: a norma padrão deve ser ensinada como instrumento de circulação social e de acesso ao letramento público, sem que se apague o direito do aluno à legitimidade de sua variedade linguística. Já a norma culta precisa ser compreendida como objeto descritivo, evidência das práticas dos grupos letrados, e não como um ideal homogêneo. A ortografia, por sua vez, deve ser apresentada como convenção que dá estabilidade à escrita, e não como prova de superioridade de uma variedade oral. O rigor conceitual, sustentado por autores como Faraco (2008) e Cagliari (2009), aponta para uma pedagogia que forma sujeitos capazes de reconhecer a diversidade linguística, apropriar-se do padrão escrito e compreender a escrita como prática cultural e socialmente situada.

3.3 Ortografia e ensino

A ortografia é tratada como tecnologia cultural que não espelha a fala, mas organiza uma convenção estável para a circulação social dos textos escritos. No ensino, isso implica explicitar regularidades fonográficas, grafotáticas e morfológicas e, simultaneamente, tratar irregularidades de alta frequência como itens de ensino deliberado. A centralidade da instrução explícita e da prática distribuída fundamenta a abordagem das categorias de erro adotadas nesta tese (Massini-Cagliari; Cagliari, 1999; Cagliari, 2009).

A ortografia, embora se apoie no princípio alfabético, constitui um sistema autônomo e culturalmente instituído, que não pode ser reduzido à simples correspondência entre sons e letras. Cagliari (1998; 2002; 2024) lembra que a ortografia não é reflexo da fala, mas um mecanismo de representação historicamente

consolidado para garantir estabilidade gráfica e permitir a circulação dos textos em diferentes contextos. Essa função neutralizadora da variação dialetal é fundamental: independentemente da diversidade de pronúncias, a escrita ortográfica assegura que leitores de distintas regiões ou épocas possam compartilhar os mesmos textos. Segundo Cagliari (2024), a principal função da ortografia é garantir a legibilidade social e a automatização da leitura, de modo que o sistema gráfico mantenha previsibilidade e coerência, ainda que a oralidade varie.

Massini-Cagliari e Cagliari (1999) reforçam essa perspectiva ao demonstrar que o alfabeto, baseado no princípio acrofônico, é insuficiente para representar a complexidade fonética das línguas naturais. A ortografia surge, assim, como solução cultural que “congela” a forma das palavras, atribuindo valores gráficos que já não se deduzem diretamente da fala. Cagliari (2024) acrescenta que esse congelamento não deve ser interpretado como rigidez, mas como mecanismo de estabilidade cognitiva e social, indispensável para que a leitura seja automatizável e a comunicação escrita, compartilhável entre falantes de dialetos distintos. Escrever, portanto, não é apenas transcrever sons, mas participar de uma prática social em que se privilegia uma forma legítima e historicamente pactuada de grafar.

A história da ortografia portuguesa confirma essa função estabilizadora. Desde a *Gramática de João de Barros* (1540), passando pelos trabalhos de Duarte Nunes de Leão no século XVII, até as reformas do século XX, observamos uma tensão permanente entre tendências etimológicas que buscavam preservar a origem latina e grega das palavras e tendências fonéticas, que privilegiavam a simplificação (Cagliari, 2002). Essa tensão não é defeito, mas condição de historicidade do sistema, pois a ortografia é, simultaneamente, uma convenção linguística e um arquivo da memória da língua. A publicação de *Os Lusíadas* (1572) foi decisiva nesse processo, ao contribuir para a fixação de um padrão mais uniforme, abandonando grafias medievais e consolidando um modelo de uso público da escrita.

Essa dimensão histórica exige considerar também o caráter social da ortografia. Bortoni-Ricardo (2005) enfatiza que os erros ortográficos podem refletir traços da oralidade de comunidades de fala e, por isso, não devem ser tratados com estigma, mas como material pedagógico que valoriza a heterogeneidade linguística e orienta a adequação às convenções. Faraco (2008; 2012) reforça essa visão ao

afirmar que a ortografia é uma tecnologia cultural que padroniza a escrita e garante sua circulação, configurando-se como requisito para a cidadania. Nessa mesma linha, a ortografia deve ser ensinada como prática cultural e não como imposição normativa, de modo que a criança compreenda suas funções sociais e comunicativas (Cagliari, 2024).

No contexto da alfabetização, o processo de ensino-aprendizagem da ortografia demanda uma abordagem equilibrada, que contemple tanto a explicitação sistemática das regras quanto sua aplicação em práticas significativas de leitura e escrita. Cagliari (2002; 2024) adverte sobre dois extremos igualmente prejudiciais: de um lado, a mecanização de exercícios repetitivos, que esvazia o sentido da escrita; de outro, a ausência de intervenção pedagógica, que abandona o aluno às próprias hipóteses. O erro, nesse processo, deve ser reconhecido como parte intrínseca da aprendizagem, e não como falha, pois sinaliza o avanço do aluno na formulação de hipóteses sobre o funcionamento da língua.

Para isso, a escola deve integrar atividades que explorem padrões gráficos, como famílias de palavras, sufixos e dígrafos, com situações autênticas de escrita, nas quais a norma ortográfica se manifesta como prática social. Cagliari (2024) ressalta que a memorização continua a desempenhar papel importante, desde que articulada à reflexão crítica e ao uso social da escrita. Aprender a grafar corretamente envolve tanto o reconhecimento de regularidades fonológicas e morfológicas quanto a fixação de palavras de alta frequência, cuja grafia é produto da história da língua.

Documentos como a BNCC (Brasil, 2018) e os PCNs (Brasil, 1997) convergem com essa perspectiva ao defender que o ensino da ortografia seja incorporado ao trabalho com gêneros textuais, evitando tanto a negligência quanto a mecanização excessiva. Para Cagliari (2024), o ensino da ortografia precisa articular-se ao ensino da leitura, pois é pela leitura que a criança internaliza padrões gráficos e consolida representações ortográficas estáveis. O contato recorrente com textos e a prática deliberada da escrita - cópia orientada, revisão e reescrita - são instrumentos pedagógicos decisivos para automatizar a ortografia e ampliar a competência de leitura.

Aprender ortografia na alfabetização é, portanto, um processo multifacetado que exige a articulação de três dimensões interdependentes. A primeira é a exploração das regularidades e o domínio de padrões recorrentes, como famílias

lexicais, sufixos e restrições grafotáticas. A segunda é o enfrentamento das irregularidades, que exigem memorização e reflexão sobre zonas opacas do sistema. Palavras de alta frequência e grafias etimológicas devem ser objeto de estudo deliberado, pois revelam a historicidade do sistema gráfico (Massini-Cagliari; Cagliari, 1999). Por fim, a terceira dimensão envolve as práticas sociais de escrita, nas quais a ortografia aparece como instrumento de clareza, coesão e inteligibilidade textual.

Ao integrar essas três dimensões, a alfabetização possibilita que a criança compreenda a ortografia não como um conjunto de regras arbitrárias, mas como um sistema organizador da língua escrita, produto de uma convenção histórica e prática cultural. O domínio da ortografia é o domínio de uma “tecnologia da leitura”, que exige automatização cognitiva e compreensão social. O ensino, portanto, não deve limitar-se à memorização exaustiva nem confiar exclusivamente em hipóteses espontâneas, mas articular instrução explícita, reflexão metalinguística e inserção social da escrita.

Uma abordagem crítica deve ainda evitar três reducionismos recorrentes: o linguístico, que restringe a ortografia à transcrição fonética; o social, que a confunde com uma norma culta homogênea; e o pedagógico, que insiste em práticas mecânicas ou abdica da intervenção sistemática. A ortografia, enquanto convenção cultural e histórica, exige um ensino que alie rigor científico, valorização da diversidade e inserção social. Para o aluno, apropriar-se da ortografia significa mais do que memorizar regras: é incorporar um patrimônio cultural e simbólico que legitima sua participação na vida social e fortalece sua identidade linguística. A alfabetização, nesse sentido, deve capacitá-lo a compreender a ortografia como sistema que organiza a escrita, convenção histórica e prática cultural, preparando-o para uma participação crítica e consciente na cultura escrita (Cagliari, 2024).

3.3.1 As Reformas Ortográficas

As reformas e acordos ortográficos luso-brasileiros são reconstituídos para demonstrar que as convenções gráficas são historicamente contingentes, mas essenciais para a legibilidade pública. Compreender esse percurso histórico permite

separar transcrição fonética de ortografia e reforça que o erro não é desvio da fala, mas desencontro com uma convenção gráfica pactuada (Cagliari, 2009; 2024).

A história das reformas ortográficas do português se organiza, de modo recorrente, em torno de um duplo programa: simplificar e unificar. Esses vetores nunca atuam isoladamente; eles se friccionam sobre um sistema gráfico que é, ao mesmo tempo, convenção cultural sedimentada e instrumento de padronização para a circulação de textos em comunidades pluricêntricas. Essa duplicidade confirma, como explica Cagliari (2024), que a ortografia é uma tecnologia de legibilidade, não uma simples codificação da fala. Ao estabelecer um padrão estável, a ortografia permite que leitores de tempos e regiões diferentes acessem os mesmos textos, mesmo pronunciando-os de formas distintas. Essa capacidade de neutralizar a variação dialetal é o que faz da ortografia uma instituição social essencial à cultura escrita.

O Acordo Ortográfico de 1990 (AO90) reencena, com intensidade política inédita, esse projeto de unificação. Seu objetivo primeiro é a uniformização da grafia entre os países lusófonos, sem interferir na gramática nem na pronúncia, o que fica explícito na literatura técnica do próprio acordo (Cagliari, 2024). Essa distinção é central na análise do autor: a ortografia não deve espelhar a fala, mas oferecer um código comum de leitura, no qual a previsibilidade e a inteligibilidade prevalecem sobre as diferenças fonéticas. Do ponto de vista do discurso político, a unificação é apresentada como meio de mitigar custos de duplicidade normativa e reforçar a circulação científica, literária e editorial no espaço da CPLP. Assim, o AO90 se inscreve na longa tradição de tentativas de harmonização entre o eixo português e o brasileiro, motivadas tanto por razões pragmáticas quanto simbólicas.

Do ponto de vista histórico, a reforma republicana de 1911, em Portugal, é o primeiro grande marco técnico e simbólico da tendência simplificadora, consolidando a substituição de grafias arcaicas (*pharmacia* → *farmácia*; *diphthongo* → *ditongo*), a supressão de consoantes mudas e a substituição do *y* por *i*. Tratava-se de uma racionalização fonético-fonológica sem a pretensão de “fonetizar” integralmente o sistema, como observa Cagliari (2002; 2024). O movimento, no entanto, nunca eliminou a tensão com o polo etimológico, que ressurgia sempre que a unificação exigia escolhas que tocavam valores identitários e culturais.

A relação luso-brasileira quanto à ortografia foi marcada por avanços e recuos significativos. A Convenção de 1943 da Academia Brasileira de Letras e a Convenção Luso-Brasileira de 1945 da Academia das Ciências de Lisboa inauguraram uma divergência duradoura: Portugal manteve a convenção de 1945, enquanto o Brasil, por meio de decreto de 1955, restabeleceu a de 1943. Essa discordância repercutiu no ensino, nas publicações e na formação docente, levando a uma multiplicidade de usos que se estendeu até as tentativas de unificação das décadas de 1970 e 1980. O Acordo de 1986, por sua vez, buscou simplificar e reaproximar as normas, mas fracassou devido ao impasse sobre as consoantes não articuladas — traço da escrita portuguesa que não encontra correspondência fonética no Brasil. O AO90 nasce, assim, como tentativa de estabilização após sucessivos “quase-acordos”, com cronologia jurídica que inclui protocolo modificativo, entrada em vigor por quórum reduzido e janelas de transição até 2013/2015, com implementação desigual entre os países signatários (Cagliari, 2009).

No desenho técnico do AO90, dois aspectos são decisivos para compreender suas lógicas e seus limites. Primeiro, a gestão das consoantes etimológicas não articuladas: o acordo prevê sua supressão quando não há apoio fonético, mas admite variação interna e entre normas nacionais, institucionalizando grafias duplas motivadas por pronúncia (*facto/fato*; *contactar/contatar*; *receção/recepção*). Segundo, a manutenção de zonas convencionais (uso do *h*, regras de hífen, emprego de maiúsculas e minúsculas) que reafirmam a natureza não estritamente fonética da ortografia e seu equilíbrio entre regularidades e exceções, equilíbrio que, segundo Cagliari (2024), visa à estabilidade de leitura e à previsibilidade escolar, sem eliminar a historicidade do registro gráfico.

Essa leitura confirma, num plano teórico mais amplo, o ponto de princípio defendido por Cagliari (1998; 2002; 2024): ortografia e transcrição fonética são domínios distintos. A ortografia não representa a fala de ninguém, mas organiza uma convenção de leitura comum, neutralizando a variação dialetal e promovendo a legibilidade social dos textos. Converter fala em letra como regra geral conduz a dificuldades práticas e pedagógicas. Para o autor, a solução histórica das línguas foi criar um código ortográfico compartilhado, que se distancia das pronúncias

particulares para garantir que a leitura se torne automatizável e socialmente acessível.

Essa perspectiva dialoga com sua crítica recorrente às reformas fonetizantes, que buscam aproximar a escrita da fala em nome da facilidade. Cagliari (2024) demonstra que tais propostas ignoram que a ortografia é uma tecnologia de legibilidade e não um espelho da fonética. A tentativa de simplificar pela fonetização tende a produzir efeitos colaterais graves: desestrutura a previsibilidade gráfica, desestabiliza o léxico e gera incerteza ortográfica entre gerações de leitores. Reformar ortografias sem considerar seus fundamentos socioculturais equivale, portanto, a ignorar o princípio de continuidade que sustenta a cultura escrita.

À luz dessa teoria, a crítica de Cagliari ao deslocamento da ortografia para o campo jurídico ganha densidade. A história recente das relações entre Portugal e Brasil consolidou a ortografia como questão legislativa, com a adoção de vocabulários oficiais e decretos. Contudo, o autor alerta que o problema da ortografia não é legal, mas pedagógico. Reformas legais não produzem, por si sós, competência ortográfica efetiva, especialmente em sociedades em que a cultura escrita ainda é desigual. O risco é confundir eficácia normativa com aprendizagem, reduzindo a ortografia a um instrumento de padronização burocrática em vez de compreendê-la como ferramenta de cidadania linguística.

Portanto, é indispensável investir em políticas de ensino que privilegiem o desenvolvimento da competência ortográfica como dimensão da leitura e da escrita, e não como imposição legal. Isso implica formar professores capazes de mediar a reflexão metalinguística, de explicar aos alunos por que a ortografia equilibra regularidades e irregularidades e de promover atividades de leitura, cópia e revisão que fortaleçam a automatização do padrão gráfico. Reformas, sem esse suporte pedagógico, tendem a fracassar por ausência de base social e formativa.

Ainda assim, o alcance efetivo das alterações lexicais mostra-se restrito, aproximadamente 0,5% no Brasil e 1,6% em Portugal, o que evidencia que grande parte do conflito social em torno do Acordo Ortográfico de 1990 tem natureza predominantemente simbólica e identitária, mais do que propriamente cognitiva ou estrutural (Cagliari, 2024). A tensão entre conservação e inovação, portanto, não constitui uma falha do sistema, mas expressão de sua historicidade, pois toda ortografia equilibra funções de memória cultural e exigências de inteligibilidade.

O que se requer, portanto, é: (i) uma política linguística que reconheça a impossibilidade de uma uniformização absoluta em uma língua pluricêntrica, na qual a variação grafofonética é legítima onde a pronúncia diverge; (ii) a necessidade de explicar, na escola, por que a ortografia equilibra regularidades e irregularidades - como o uso do *h*, do hífen ou das maiúsculas - em nome da legibilidade coletiva; e (iii) a compreensão dos acordos como arranjos políticos contingentes, cuja eficácia depende menos do decreto e mais da mediação pedagógica e editorial que os transforma em prática de letramento (Cagliari, 2024).

3.4 A Escrita: História, sistemas e funções sociais

A escrita representa uma das maiores invenções humanas, pois transformou a linguagem em um meio duradouro de registro e transmissão do conhecimento, convertendo o efêmero da oralidade em permanência simbólica. Antes de seu surgimento, o homem recorreu a formas gráficas de representação, como as pinturas rupestres de Lascaux e Altamira (c. 15 mil a.C.), que, embora ricas em conteúdo simbólico, não constituíam escrita, uma vez que representavam o real, e não a língua (Cagliari, 2009). O salto civilizatório ocorreu quando os signos gráficos passaram a designar unidades linguísticas, deslocando-se do plano figurativo para o plano abstrato, em que a escrita se torna instrumento de codificação do discurso e da memória.

A Mesopotâmia é considerada o berço da escrita, com a invenção da escrita cuneiforme pelos sumérios, por volta de 3300 a.C., inicialmente usada para registros econômicos. No Egito Antigo, os hieróglifos (c. 3000 a.C.) combinaram pictogramas e sinais fonéticos, expressando a íntima ligação entre escrita, poder e religiosidade. Na China (c. 1500 a.C.), surgiu um sistema logográfico que permanece em uso até hoje, revelando uma valorização singular da continuidade histórica. Na Mesoamérica, os maias elaboraram, entre os séculos III e IV d.C., um sistema que combinava elementos logográficos e silábicos, destinado a registros religiosos e astronômicos. Esses sistemas ilustram a diversidade de soluções culturais encontradas pela humanidade para estabilizar a linguagem e garantir sua circulação.

De acordo com a tipologia proposta por Cagliari (1998; 2009; 2024), é possível distinguir quatro modalidades principais de sistemas de escrita: pictográfica ou ideográfica, silábica, alfabética e ortográfica. Essa classificação não descreve uma sequência evolutiva linear, mas expressa a pluralidade de respostas culturais ao mesmo desafio: representar graficamente a língua de forma estável, legível e socialmente funcional.

A escrita pictográfica ou ideográfica foi a primeira tentativa de fixar a memória coletiva em suportes duradouros. Nas representações pré-históricas, os traços evocavam ações e objetos, constituindo uma memória visual da experiência humana. Posteriormente, a escrita ideográfica atribuiu aos sinais o poder de representar ideias e conceitos, e não apenas objetos concretos. Em sociedades plurilíngues, como a chinesa, essa modalidade mostrou-se especialmente eficaz, pois permitia a comunicação escrita entre falantes de dialetos mutuamente ininteligíveis, funcionando como mecanismo de unificação cultural e política (Cagliari, 2009). O caráter ideográfico revela, como destaca Cagliari (2024), que a escrita não é reflexo da fala, mas um sistema autônomo de representação simbólica, destinado a garantir a inteligibilidade e a memória social.

A escrita silábica introduziu uma simplificação expressiva ao reduzir a unidade gráfica da palavra para a sílaba. Tornou-se possível registrar uma língua com algumas dezenas de sinais, substituindo o repertório extenso das escritas logográficas. Exemplos notáveis incluem o silabário Linear B da Grécia micênica, o silabário cuneiforme acadiano e os sistemas japoneses hiragana e katakana, ainda em uso. Sua persistência em sociedades de alta complexidade, como a japonesa, demonstra que o valor de uma escrita não reside em sua transparência fonética, mas em sua adequação histórica, linguística e cognitiva (Cagliari, 2024). Em línguas cuja estrutura silábica é simples e regular, como o japonês, o registro silábico garante uma relação direta entre fala e grafia, favorecendo a fluência e a leitura.

O sistema alfabético representou uma abstração simbólica mais radical ao associar grafemas a fonemas. Criado pelos povos semitas (c. 1200 a.C.) e aperfeiçoado pelos gregos, que introduziram as vogais, o alfabeto permitiu registrar qualquer palavra com número reduzido de sinais. Os romanos o difundiram sob a forma latina, que se tornaria base da escrita ocidental e da língua portuguesa. Cagliari (1996; 2002) lembra que o princípio alfabético, baseado no acrofônico,

jamais assegurou correspondência direta entre som e letra. No português, por exemplo, o fone /s/ pode ser grafado de múltiplas formas (**c**edo, **s**eda, e**x**plicar, ca**ç**a, pa**ss**o, de**sc**ida, lu**z**), enquanto o grafema <x> pode representar múltiplos sons (e[**z**]ame; li[**ʃ**]o; e[**s**]pulso, fi[**ks**]o; e[s]eção). Essas irregularidades revelam que a escrita alfabética não é mera transposição da fala, mas um sistema convencional que institui sua própria lógica.

Massini-Cagliari e Cagliari (1999) destacam que o alfabeto é insuficiente para representar a fala em toda sua complexidade, sendo necessária uma ortografia que fixe convenções e estabilize o sistema. Cagliari (2024) aprofunda essa reflexão ao mostrar que a ortografia é uma tecnologia de legibilidade, cuja função é organizar a leitura pública e neutralizar a variação dialetal. A ortografia, portanto, não reproduz sons, mas padroniza formas gráficas que tornam a leitura automatizável e a comunicação escrita socialmente acessível.

A escrita ortográfica constitui o estágio mais complexo entre os sistemas gráficos, pois transcende a simples correspondência fonema-grafema e incorpora dimensões morfológicas e etimológicas que conferem estabilidade ao léxico. Cagliari (2009; 2024) define a ortografia como instituição cultural e política, responsável por garantir a inteligibilidade social e preservar a memória histórica da língua. Ao fixar grafias convencionadas, ela estabiliza o discurso e assegura a circulação textual entre grupos e gerações. Faraco (2012) concorda ao afirmar que a ortografia é uma tecnologia cultural que, ao mesmo tempo em que promove unidade, estabelece fronteiras simbólicas de pertencimento e exclusão.

Do ponto de vista cognitivo, Treiman (1998) e Ehri (1997; 2005) mostram que o domínio ortográfico depende da formação de representações lexicais e da internalização de padrões morfológicos e estatísticos, adquiridos pela leitura e pela escrita frequente. Seymour, Aro e Erskine (2003) classificam o português como ortografia semitransparente, pois apresenta correspondências regulares entre grafemas e fonemas na leitura, mas exige esforço adicional na escrita devido à coexistência de múltiplas possibilidades gráficas para o mesmo som.

A dimensão histórica e estrutural da escrita está intimamente ligada às suas funções sociais. Cagliari (1998; 2002; 2024) ressalta que a escrita é uma convenção cultural que estabiliza o discurso, neutraliza a variação e assegura a inteligibilidade coletiva, sendo também um instrumento político que estrutura as relações de poder.

Faraco (2012) acrescenta que sua normatividade é o que garante a circulação textual e o reconhecimento da autoridade do texto escrito.

Uma das funções mais expressivas da escrita é sua capacidade de constituir-se como memória social. Jack Goody (1987) descreve-a como tecnologia intelectual que reorganiza o pensamento, permitindo o acúmulo e a análise sistemática do conhecimento. Halbwachs (1990) reforça que a memória coletiva é uma construção social que a escrita objetiva e estabiliza, selecionando o que cada comunidade decide lembrar e, consequentemente, o que escolhe esquecer. Ao registrar mitos, leis, tradições e descobertas, a escrita assegura a continuidade histórica das sociedades humanas.

Essa função memorial revela também seu poder político: controlar o registro é controlar a narrativa. Desde os escribas da Antiguidade até as instituições escolares modernas, a escrita é símbolo de prestígio e poder. Cagliari (2024) observa que alfabetizar significa inserir o sujeito na cultura escrita, tornando-o partícipe de uma tecnologia de leitura e escrita que organiza a vida social. Nesse sentido, alfabetizar é tanto um ato cognitivo quanto um ato de inclusão cultural.

Integrando as contribuições de Cagliari (1998; 1999; 2002; 2009; 2024), Faraco (2012), Morais (2012), Treiman (1998), Ehri (1997; 2005), Seymour, Aro e Erskine (2003) compreendemos que alfabetizar, ortograficamente, é muito mais do que ensinar grafias corretas: é formar leitores e produtores de texto conscientes de que a escrita é uma tecnologia de memória e poder. Nela se entrelaçam, de modo inseparável, história, estrutura e sociedade, o que faz da escrita não apenas um sistema de representação linguística, mas uma prática cultural que sustenta a vida civilizada.

3.5 História da alfabetização no Brasil e em Portugal

A alfabetização em Portugal e no Brasil consolidou-se historicamente pela mediação de cartilhas e compêndios escolares, cuja eficácia pragmática na escolarização de massas é reconhecida, ainda que seus limites tenham sido intensamente debatidos. Em Portugal, a Cartilha maternal ou arte de leitura, de João de Deus (1876/1877), difundida em campanha pública e apoiada por uma rede de

escolas, rompeu com a soletração ao privilegiar a palavra significativa, a leitura em voz viva e a recusa do silabário mecânico, ganhando consagração oficial como método de ensino da leitura e tendo sido objeto de guia prático no início do século XX.

No Brasil, o ciclo de circulação e reinvenção de cartilhas foi amplo: da tradição luso-brasileira (João de Barros, Castilho) às experiências do escolanovismo e da psicologia educacional (Cartilha do Povo e Teste ABC, de Lourenço Filho), chegando às cartilhas mistas do pós-guerra como Caminho Suave, que combinaram recursos sintéticos e analíticos, e, mais tarde, à entrada de propostas construtivistas nos anos 1990 (Cagliari, 1998).

Em ambos os países, portanto, os dispositivos didáticos foram decisivos para universalizar um repertório básico de leitura e escrita com custos pedagógicos relativamente baixos, sobretudo em contextos de carência material e de grandes turmas; o problema é que a desmetodização subsequente não foi acompanhada de alternativas tecnicamente equivalentes e escaláveis, com efeitos mensuráveis nos desempenhos contemporâneos.

3.5.1 Portugal: Do Legado De João De Deus Às Políticas Por Evidência

Aqui discutimos a passagem de métodos historicamente influentes para um ecossistema de políticas baseadas em evidências, destacando iniciativas que articulam avaliação, formação docente e materiais didáticos, em diálogo com resultados de larga escala e com a tradição filológica portuguesa.

O percurso da alfabetização em Portugal, desde o século XIX, é indissociável do legado deixado por João de Deus e sua Cartilha Maternal (1876). Essa obra, mais do que um manual didático, representou um projeto cultural e político em diálogo direto com os ideais da chamada Geração de 70, que buscava reformar a sociedade portuguesa pela via da educação. João de Deus rompeu com a tradição da soletração e da silabação, defendendo a palavra como unidade fundamental de aprendizagem da leitura. Sua proposta analítica, fundamentada na palavração, pretendia reduzir o caráter mecânico do ensino, privilegiando a significação e a inteligibilidade. Dessa forma, aprender a ler não era apenas decodificar sinais, mas

compreender a língua em seu funcionamento vivo, aproximando a escrita da oralidade (Boto, 2012; Mortatti, 2000).

A circulação da Cartilha Maternal foi favorecida tanto pelo prestígio social do autor, reconhecido como poeta e intelectual, quanto por sua inserção política em um contexto marcado pela defesa da escolarização popular como forma de regeneração nacional. O método de João de Deus não se restringiu ao espaço escolar: difundiu-se também por meio das Escolas Móveis e da atuação de republicanos e maçons, revelando que a alfabetização era concebida como um instrumento ideológico de transformação social. Não por acaso, a obra foi exportada para o Brasil, onde encontrou difusores atentos às reformas da instrução pública (Menezes, 2024).

A alfabetização portuguesa do século XIX deve ser compreendida como parte de um projeto civilizatório que buscava aproximar o país do padrão europeu de modernidade. O ensino da leitura tornava-se símbolo da superação do atraso cultural, elevando-se à condição de chave para a participação cidadã e para a formação de uma consciência crítica. Nesse sentido, alfabetizar era também democratizar o acesso à cultura escrita e reformar o tecido social por meio da escola (Magalhães, 1996).

Portugal enfrentou taxas elevadas de analfabetismo até meados do Estado Novo (1933 a 1974), quando as reformas educacionais passaram a priorizar a universalização do ensino primário. A alfabetização, entretanto, manteve-se fortemente associada a disputas ideológicas: de um lado, a pedagogia renovadora inspirada em João de Deus e, de outro, a utilização escolar como mecanismo de disciplina e moralização social. Essa tensão revela que a alfabetização nunca foi apenas técnica, mas também política e cultural.

No cenário contemporâneo, observamos uma mudança significativa. Portugal passou a investir em políticas de alfabetização orientadas por evidências científicas, em sintonia com as ciências cognitivas e a linguística aplicada. Os estudos de Santos (2015) reforçam a importância da consciência fonológica e da instrução sistemática das correspondências grafema-fonema como fundamentos do ingresso no sistema alfabético, em linha com as pesquisas internacionais da psicologia cognitiva da leitura. A autora defende que a eficácia da alfabetização depende de práticas pedagógicas explícitas e estruturadas, capazes de responder

às dificuldades de aprendizagem da leitura, sobretudo nos primeiros anos de escolaridade.

Esse movimento coloca Portugal em sintonia com a agenda internacional de alfabetização baseada em evidências, que busca superar a histórica disputa entre métodos ao priorizar a eficácia comprovada de determinadas abordagens no desenvolvimento das competências de leitura. Assim, do legado cultural da Cartilha Maternal às atuais políticas orientadas por resultados empíricos e pela defesa da alfabetização fônica, a trajetória portuguesa ilustra como tradições históricas e inovações científicas se entrelaçam em torno do mesmo objetivo: garantir que todas as crianças tenham acesso pleno à cultura escrita.

3.5.2 Brasil: O Uso Das Cartilhas, A Disputa Dos Métodos E A Política Nacional Da Alfabetização (PNA)

A história da alfabetização no Brasil é marcada pelo uso das cartilhas por décadas que se consolidaram como símbolos pedagógicos e culturais da escola republicana. Desde o fim do século XIX, quando a Cartilha Maternal de João de Deus foi introduzida, o país assistiu à expansão de materiais didáticos que se tornaram centrais para a prática docente. Ao longo do século XX, três cartilhas assumiram posição paradigmática: a Cartilha Maternal, a Cartilha do Povo de Lourenço Filho (1928) e a Caminho Suave de Branca Alves de Lima (1948).

A Cartilha do Povo refletiu os ideais da Escola Nova e da Geração de 1920, defendendo uma educação pública universal, laica e gratuita como instrumento de progresso. Sua proposta metodológica era eclética, conciliando o sintético e o analítico, ancorada na psicologia do desenvolvimento e no conceito de maturação infantil. Esse relativismo metodológico visava tornar o ensino da leitura mais eficiente em uma nação marcada por altos índices de analfabetismo (Bertoletti, 2006; Monarcha, 2010).

No Brasil, a circulação de compêndios portugueses foi seguida por uma produção própria, com marcas do ensino mútuo, da escolarização massiva e da pedagogia ativa. A tradição cartilhada consolidou quatro famílias metodológicas: sintético (alfabeto → soletração → silabação), analítico (palavra → partes), misto e

propostas inspiradas na psicogênese da escrita. A querela dos métodos, reconstruída por Mortatti, evidencia ciclos de hegemonia e de substituição que ora deslocaram o eixo para a maturidade psicológica (testes de prontidão), ora para o ensino programado, ora para uma crítica à mecanização, frequentemente, sem garantir instrumentos didáticos equivalentes em escala (Cagliari, 1998; Mortatti, 2000).

Os métodos sintéticos, como destaca Soares (2019), partiram de unidades mínimas da língua (letras, fonemas ou sílabas) para depois alcançar a palavra e a frase. Essa concepção estruturou a tradição cartilhada no Brasil, que via na soletração e na silabação caminhos graduais para o domínio da leitura. Sua principal implicação pedagógica foi a ênfase na decodificação como núcleo da alfabetização, o que garantiu certa uniformidade e previsibilidade, mas reduziu a leitura a um processo mecânico frequentemente descolado do sentido. A prática excessivamente centrada na técnica de juntar letras e sílabas gerou críticas pela dificuldade em despertar nos alunos o interesse pela leitura como prática significativa.

Os métodos analíticos, por outro lado, surgiram como reação à rigidez dos sintéticos. Inspirados em propostas de leitura global ou de palavração, partiam de unidades maiores, palavras, frases ou mesmo textos, para, em seguida, chegar aos elementos menores que as compõem. Sua implicação pedagógica foi valorizar a compreensão global e a significação do texto desde o início, associando a alfabetização à leitura funcional e ao uso da linguagem em contextos reais. Contudo, esses métodos enfrentaram limites importantes: ao desconsiderarem a sistematização das correspondências grafema-fonema, deixaram lacunas no domínio do princípio alfabético, comprometendo a proficiência leitora de muitos alunos.

Já os métodos mistos buscaram conciliar as virtudes e superar as fragilidades de cada tendência. Sua proposta era iniciar pela palavra ou frase, garantindo sentido e motivação, mas, progressivamente, introduzir o trabalho sistemático com sílabas e fonemas. Segundo Soares (2019), essa abordagem se tornou majoritária no Brasil, sobretudo nas cartilhas do século XX, como a Cartilha do Povo e a Caminho Suave. A implicação pedagógica dos métodos mistos foi dar à escola um instrumento de fácil difusão e grande alcance, pois combinavam compreensão e sistematização. No entanto, seu caráter eclético, muitas vezes,

resultou em práticas pouco consistentes, sem uma base teórica sólida que orientasse a integração entre o global e o fonético, o que levou a sucessivas críticas e reformulações.

A cartilha Caminho Suave, publicada em 1948, resultou da experiência de Branca Alves de Lima no ensino primário. Seu método de alfabetização pela imagem buscava suavizar o processo de aprendizagem, associando letras, sílabas e palavras a figuras conhecidas do universo infantil. A obra foi adotada em larga escala, vinculada a programas federais, e alcançou milhões de exemplares, tornando-se um dos maiores sucessos editoriais da educação brasileira. Sua difusão revela a centralidade da alfabetização na agenda de inclusão social e de formação do bom cidadão (Peres, Vahl, Thie, 2016; Mortatti, 2000).

Em termos de materiais, a transição das cartilhas clássicas como a Cartilha do Povo para cartilhas mistas como a Caminho Suave produziu soluções de custo baixo e rápida difusão. Com a desmetodização dos anos 1990, multiplicaram-se materiais ecletizados nem sempre ancorados em princípios linguísticos sólidos, o que Cagliari critica ao mostrar como a alfabetização exige dominar a relação entre fala e escrita, com lugar central para a ortografia como sistema (não mero acabamento), e para sequências didáticas que explicitem as correspondências e as regularidades do português brasileiro (Cagliari, 1998).

A presença das cartilhas e o debate em torno dos métodos não podem ser vistos apenas como questões técnicas, mas como parte de um campo de disputas que definiu a identidade da escola brasileira. É nesse ponto que a contribuição de Soares (2019) se torna decisiva. A autora problematiza a falsa dicotomia entre métodos e defende que a alfabetização não se resume à escolha de uma técnica, mas exige a compreensão do funcionamento do sistema alfabético articulado às práticas sociais da leitura e da escrita. Para a autora, a alfabetização só se realiza plenamente quando articulada ao letramento, isto é, à inserção dos alunos em práticas culturais significativas de leitura (Soares, 2004; 2019).

No plano normativo, a BNCC (2018) estabeleceu direitos de aprendizagem e campos de atuação, mas não explicitou um método, salvaguardando a autonomia de redes e escolas. Essa abertura, embora positiva em termos de diversidade, transferiu às instâncias locais a responsabilidade de selecionar e qualificar abordagens coerentes com princípios linguístico-cognitivos. Foi nesse cenário que o

Brasil deu um passo importante ao formular a Política Nacional de Alfabetização (PNA), em 2019. Diferentemente de políticas anteriores, marcadas pela oscilação entre modismos pedagógicos, a PNA fundamenta-se em evidências científicas robustas, priorizando a alfabetização fônica sistemática.

Ao privilegiar a instrução explícita da consciência fonológica e das correspondências grafema-fonema, combinada à leitura de textos e à escrita com sentido, a PNA dialoga diretamente com os consensos internacionais da ciência da leitura. Como sustenta Sargiani (2022), o ensino fônico estruturado é hoje o método mais recomendado por especialistas, pois se apoia em resultados consistentes das ciências cognitivas, da linguística e da neurociência, garantindo às crianças um ingresso sólido no sistema alfabético. O programa, ao articular teoria e método, representa uma tentativa de recompor o elo entre pesquisa científica e prática pedagógica, reagindo a déficits persistentes de aprendizagem e reposicionando a alfabetização como prioridade nacional.

Dessa forma, a trajetória brasileira revela um constante movimento entre tradição e inovação, da massificação cartilhada à adoção de políticas ancoradas em evidências científicas. Se a história mostra como a alfabetização foi campo de disputas e tensões, o presente indica uma convergência com o que há de mais consolidado internacionalmente em termos de eficácia pedagógica sustentada pela ciência da leitura, (Dahaene, 2012) pela BNCC e pelo PNA.

Se Portugal e Brasil caminham sob a mesma perspectiva científica, os desafios de implementação diferem em intensidade e natureza. Em Portugal, a dificuldade maior é assegurar que políticas baseadas em evidências alcancem todas as escolas, superando desigualdades regionais e garantindo a continuidade de programas em um sistema educacional já relativamente consolidado. No Brasil, os obstáculos são mais complexos: as desigualdades sociais profundas, a heterogeneidade cultural e as fragilidades históricas na formação docente impõem barreiras à concretização plena da PNA, exigindo políticas de formação, materiais didáticos consistentes e monitoramento sistemático.

3.6 Português Europeu (PE) e Português Brasileiro (PB)

O português europeu (PE) e o português brasileiro (PB), embora partilhem a mesma origem histórica, constituíram-se ao longo dos séculos em contextos socioculturais radicalmente distintos, dando origem a variantes que, ao mesmo tempo em que preservam uma base estrutural comum, revelam divergências fonológicas, morfológicas, sintáticas, lexicais e prosódicas significativas. Dessa forma, examinamos processos fônicos, morfossintáticos e lexicais salientes em cada variedade, explicitando seus mecanismos e sua projeção potencial na escrita infantil. A delimitação entre marca dialetal e convenção ortográfica prepara a análise dos processos de transposição da fala para a escrita que compõem parte das ocorrências do *corpus*.

A chegada da língua portuguesa ao Brasil, no século XVI, inseriu-a em um ambiente plurilíngue, no qual coexistia com as línguas indígenas e, posteriormente, africanas. Essa interação, caracterizada pela supremacia cultural portuguesa e pela política de silenciamento das línguas nativas, culminou em um processo de mestiçagem linguística que imprimiu marcas no Português Brasileiro (PB), notadamente nos planos fonético, lexical e na simplificação morfológica (Biderman, 2001).

A independência do Brasil, no século XIX, intensificou os debates em torno de uma língua brasileira, movimento que, embora não tenha instituído oficialmente um idioma separado, consolidou a legitimidade de uma norma do PB pautada por práticas culturais próprias. Autores como José de Alencar e Monteiro Lobato foram defensores dessa autonomia, articulando a língua à afirmação identitária nacional (Biderman, 2001). Esse processo contrasta com a trajetória do PE, que manteve maior continuidade com o padrão europeu e conservou traços mais arcaicos da língua.

No campo fonológico, uma das diferenças mais notórias é a neutralização, no PB, entre /s/ e /z/ em posição final de sílaba, distinção ainda preservada no PE (Soares da Silva, 2016). O PB também apresenta processos de redução vocálica em sílabas átonas, como *cadera* por *cadeira* (Callú; Almeida, 2009), fenômenos que demonstram sua tendência à simplificação. No plano morfológico, observamos no PB a predominância do mais-que-perfeito composto (*tinha amado*) sobre a forma

simples (*amara*), frequente no PE (Martins, 2016). O uso dos pronomes também evidencia a diferenciação: o PB generalizou o *você* em contextos formais e informais, enquanto o PE preserva amplamente o *tu* (Biderman, 2001).

As diferenças sintáticas e de colocação pronominal reiteram esse distanciamento. No PB, predomina a próclise em quase todos os contextos, mesmo formais, ao passo que no PE persiste a alternância entre próclise e ênclise, regida por fatores gramaticais. Outro traço distintivo é a tendência do PB à explicitação do sujeito, como em *ele disse que ele iria*, enquanto o PE tende à omissão quando o contexto o permite (Rio-Torto, 2022).

No campo lexical, destacamos divergências que vão da designação de objetos cotidianos como *ônibus* no PB e *autocarro* no PE (Figueira, 2017), à polissemia divergente, como no caso de *puto*, que no PE designa menino e no PB assume conotação pejorativa. Estudos apontam que tais discrepâncias impactam diretamente o ensino e a comunicação intercultural, exigindo metodologias que contemplem ambas as variantes (Vieira; Tavares, 2014).

O ritmo e a entoação também configuram contrastes relevantes: o PE caracteriza-se por uma entonação melodiosa e ritmo mais acelerado, enquanto o PB apresenta cadência mais lenta e entonação mais plana (Soares da Silva, 2016). Essas diferenças repercutem tanto na aprendizagem da oralidade quanto no ensino da pronúncia em contextos bilíngues, evidenciando que as variantes refletem adaptações históricas e sociais distintas, sendo o PE mais próximo do português arcaico e o PB fortemente influenciado por línguas africanas e indígenas, além de marcado por tendências simplificadoras (Rio-Torto, 2022).

Ambas as variantes permanecem sujeitas a processos de mudança. O PB, em particular, tem revelado grande dinamismo, incorporando construções inovadoras e empréstimos do inglês, como *streamar* e *deletar*, fenômeno intensificado pela globalização e pela urbanização. O PE, em ritmo mais lento, também se abre a influências externas, sobretudo de outras línguas europeias (Castro, 2006). Essas transformações mostram que a língua portuguesa, em qualquer de suas variantes, é um organismo vivo, atravessado por forças históricas e sociais que garantem sua constante renovação.

Essas divergências têm implicações diretas no ensino da leitura e da escrita. A correspondência som-grafia, por exemplo, pode gerar dificuldades adicionais para

aprendizes em contato com ambas as variantes, sendo necessário que os programas educacionais explicitem tais diferenças (Vieira; Tavares, 2014). Do mesmo modo, a diversidade lexical e cultural demanda que os materiais de ensino apresentem os significados nas duas variantes, a fim de preparar os estudantes para situações interculturais e evitar mal-entendidos (Silva; Gonçalves, 2011).

Nesse quadro, o ensino da gramática não pode assumir caráter hierarquizante, mas deve expor com clareza as particularidades de cada variante, valorizando-as como expressões legítimas da língua. A capacitação docente é elemento-chave para que o professor compreenda e ensine essas diferenças de forma crítica, promovendo práticas que combatam o preconceito linguístico e reafirmem a riqueza do português como língua pluricêntrica (Freire, 2020).

As políticas curriculares em vigor no Brasil e em Portugal refletem esse esforço de conciliação entre diversidade e unidade. A BNCC (Brasil, 2017) destaca a oralidade, a leitura e a produção de textos como eixos fundamentais da aprendizagem. A oralidade é tratada como competência comunicativa essencial, que envolve não apenas clareza de expressão, mas também respeito à diversidade de falares regionais e sociais (Antunes, 2009). A leitura, compreendida como processo de construção de sentidos, é articulada à formação de leitores críticos, capazes de mobilizar estratégias interpretativas e de fruir o texto literário como experiência estética. Já a produção textual é concebida como prática discursiva que exige planejamento, clareza e adequação, sustentada pelos PCNs (Brasil, 1997) e por autores como Bronckart (2003), que ressaltam a importância da revisão e do trabalho com os gêneros.

Em Portugal, a Lei de Bases do Sistema Educativo (Portugal, 1986) e o Currículo Nacional do Ensino Básico (2001) organizam a aprendizagem em torno das mesmas vertentes (oralidade, leitura e escrita), definindo metas curriculares progressivas para cada ano de escolaridade. A oralidade é trabalhada como competência de comunicação adequada a diferentes situações, a leitura como prática de fluência e interpretação de textos literários e não literários, e a escrita como produção de textos coerentes e ortograficamente corretos, com ênfase na revisão e na clareza. Reconhecemos, ainda, a variação linguística como fenômeno natural, que deve ser abordado de forma positiva, embora se destaque a importância

da aprendizagem da norma-padrão como requisito de cidadania e inserção em contextos formais.

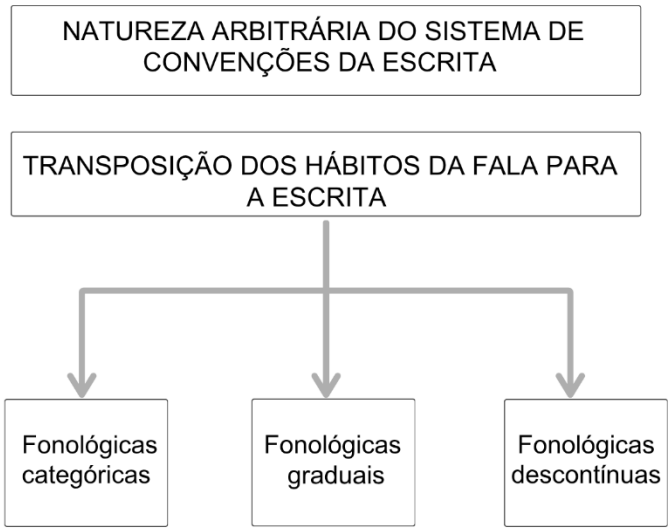
A análise comparativa revela que, em ambos os países, os documentos curriculares avançam no reconhecimento da pluralidade linguística, mas ainda enfrentam o desafio de transformar essa diretriz em prática pedagógica efetiva. A democratização do ensino de língua materna exige superar modelos excludentes, que privilegiam apenas uma variedade, e valorizar a experiência dos alunos como parte constitutiva da aprendizagem. Assim, a língua portuguesa, em suas variantes, deve ser ensinada não como código homogêneo, mas como espaço de diversidade e identidade cultural compartilhada, condição indispensável para formar sujeitos críticos e conscientes de seu papel social.

3.7 O MODELO DE ERROS ORTOGRÁFICOS E CATEGORIAS DE ANÁLISE

A categorização dos erros ortográficos constitui elemento essencial para a compreensão das dificuldades enfrentadas pelos aprendizes na aquisição da escrita e para desenvolver intervenções pedagógicas eficazes. Bortoni-Ricardo (2005) destaca, em seus estudos, as contribuições da análise e diagnose de erros em textos produzidos por estudantes para o ensino da língua materna e argumenta que essa técnica permite identificar os erros e elaborar materiais didáticos que atendam às áreas cruciais de incidência desses problemas, promovendo um ensino mais direcionado e eficaz. O enfoque sociolinguístico é uma característica central em seu trabalho.

A autora propõe uma classificação dos erros ortográficos em duas grandes categorias: (I) aqueles decorrentes da natureza arbitrária do sistema ortográfico e (II) os que resultam da influência da oralidade sobre a escrita. Esta segunda classe subdividimos em três tipos específicos: regras fonológicas categóricas, graduais e descontínuas (Figura 01; Bortoni-Ricardo, 2005, p. 54). Com exceção dos erros ligados à arbitrariedade do sistema, os demais estão diretamente associados à interferência dos padrões da fala na produção escrita.

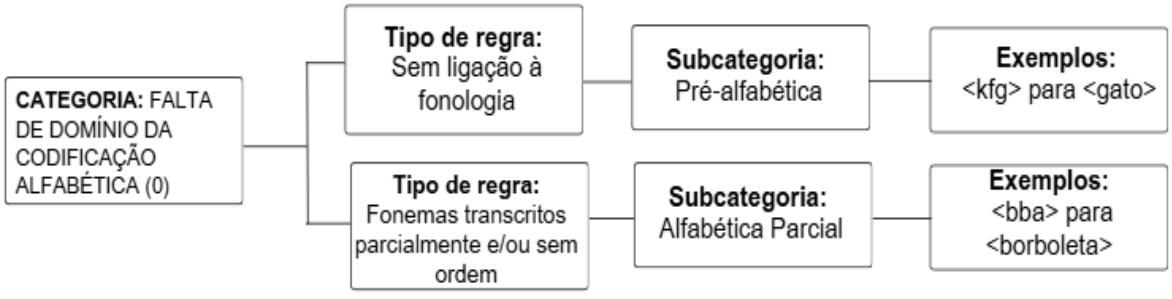
Figura 01 - Categorização dos Erros Ortográficos



Fonte: Bortoni-Ricardo, 2005.

Durante a investigação, a análise dos dados coletados revelou a necessidade de expandir a categorização original. Observamos, notavelmente, entre os estudantes em diferentes estágios do processo de alfabetização, uma ocorrência significativa de erros associados às fases iniciais do desenvolvimento da escrita, especificamente as etapas pré-alfabética e alfabética parcial, conforme descritas por Ehri (1999; 2005). Esta constatação levou à criação de uma nova categoria e subcategorias, denominada Categoria 0 – Falta de domínio da codificação alfabética, conforme ilustra a figura 02.

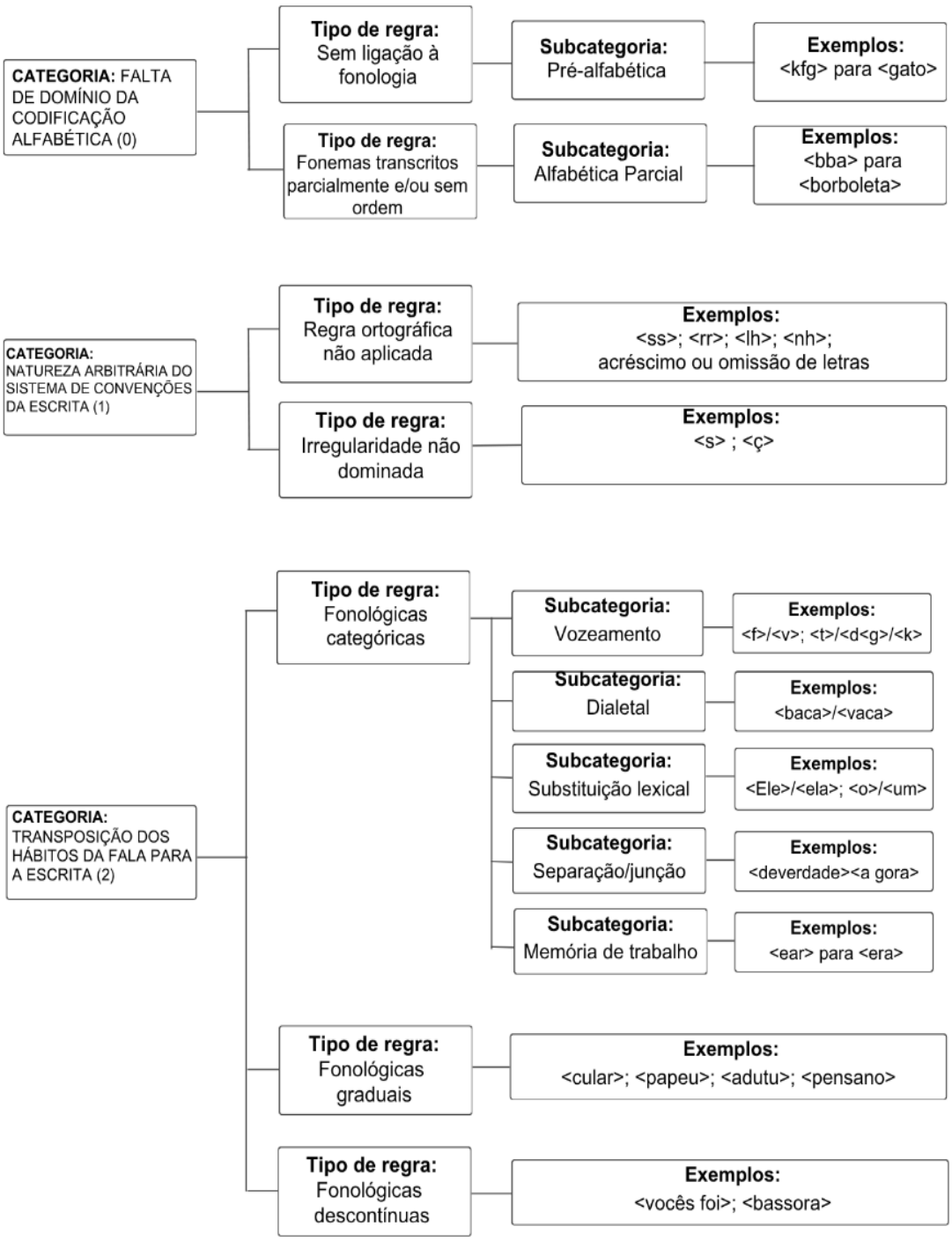
Figura 02 – Categoria 0 - Falta de domínio da codificação alfabética



Fonte: Elaborado pela autora com os dados do *corpus*.

Dessa forma, a categorização revisada dos erros ortográficos passou a abranger três categorias principais com suas respectivas subcategorias (Figura 03).

Figura 03 – Nova proposta de categorização dos erros ortográficos



Fonte: Elaborado pela autora com os dados do *corpus.*

3.7.1 - Categoria 0 - Falta De Domínio Da Codificação Alfabética

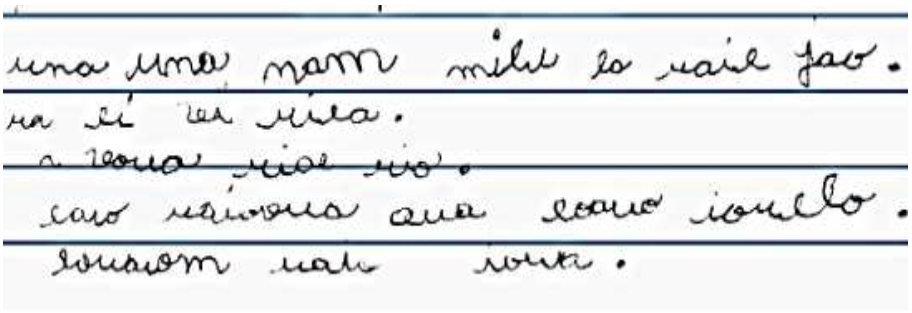
A análise da Categoria 0 - Falta de domínio da codificação alfabética - demanda uma compreensão aprofundada dos estágios iniciais da escrita infantil, nos quais a criança ainda não domina plenamente o sistema de correspondência entre sons e letras. Nessa fase, os erros ortográficos revelam não apenas falhas de reprodução da escrita convencional, mas, sobretudo, hipóteses construtivas sobre como o sistema gráfico funciona.

Para esta categoria, que nesta tese é designada como hipóteses pré-alfabética e alfabética parcial, os tipos de regra devem ser descritos à luz do modelo desenvolvimental de Ehri, cujo núcleo explicativo é o mapeamento ortográfico, isto é, o vínculo estável entre letras específicas e a sequência de fonemas da palavra armazenado na memória de longo prazo. A teoria de Linnea Ehri (2005), de base psicolinguística cognitiva, oferece uma explicação desenvolvimental para a aquisição da leitura e da escrita, fundamentada no processo de mapeamento ortográfico (*orthographic mapping*).

Esse processo consiste na formação de conexões duradouras entre fonemas e grafemas, permitindo que palavras sejam armazenadas e recuperadas da memória de longo prazo. Embora tenha sido formulada prioritariamente no campo da leitura, sua aplicabilidade à escrita é evidente, pois a produção gráfica de palavras também depende da internalização desses vínculos. A escrita, portanto, não se limita à reprodução mecânica de formas visuais, mas exige o domínio das relações fonema-grafema, da consciência fonológica e da memória lexical visual.

Na fase pré-alfabética, a criança ainda não compreende o princípio alfabético. Sua escrita caracteriza-se pelo uso de desenhos, letras isoladas ou repetições sem correspondência com a fala. Os registros funcionam como marcas gráficas, mas não representam a estrutura sonora das palavras. Nesse momento, a escrita é tomada como desenho ou símbolo pessoal, sem relação convencional com o sistema da língua (Figura 4). Cagliari (2009) observa que a criança lida com a escrita como objeto cultural, mas ainda sem a consciência da arbitrariedade dos signos.

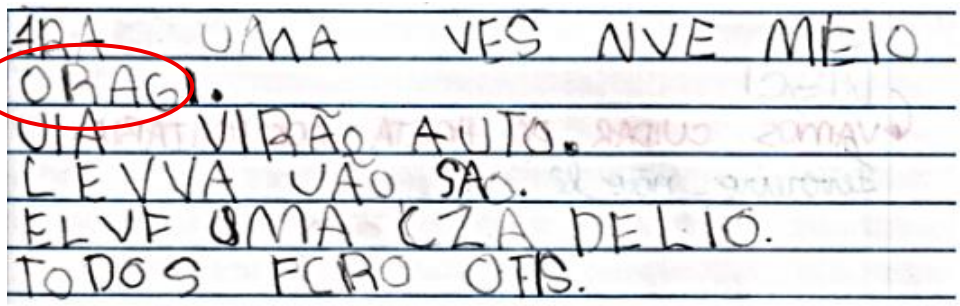
Figura 04 - Escrita pré-alfabética



Fonte: Dados do *corpus.*

A produção apresentada na próxima figura (05) exemplifica de maneira clara a fase seguinte denominada alfabética parcial descrita por Linnea Ehri. Nesse estágio, a criança já compreende que existe uma relação sistemática entre sons da fala e letras, mas ainda mobiliza apenas pistas sonoras fragmentárias, geralmente iniciais ou finais das palavras, deixando de registrar fonemas intermediários.

Figura 05 - Escrita alfabética parcial 1



Fonte: Dados do *corpus*.

ERA UMA VES NVE MEIO ORAGI.
UIA VIRÃO AUTO.
LEVVA UÃO SÃO.
EL VF UMA CZA DE LIO.
TODOS FCRO OTIS.

No trecho *ORAGI* para no jardim, observamos a escolha de letras que correspondem a partes perceptíveis da palavra, mas sem a segmentação completa

de seus fonemas. De modo semelhante, em *LEVVA UAO SAO*, que remete a *levava um saco* a criança registra alguns fonemas iniciais e finais, omitindo vogais e simplificando a estrutura silábica. Já em *ELVE UMA CZA DELIO*, a tentativa de representar ele fez uma casa de livros evidencia a alternância entre grafias plausíveis e omissões significativas, revelando a dificuldade em mapear todos os sons da cadeia falada. Por fim, *OTIS*, em lugar de contentes, mostra o uso de uma pista sonora inicial e a aproximação fonética no final, mas sem a forma ortográfica convencional.

Esses exemplos confirmam que a escrita da criança não é aleatória, mas organizada a partir de hipóteses que aproximam fonema e grafema, ainda que de forma incompleta. A fase alfabética parcial, segundo Ehri (2005), caracteriza-se justamente por essa tentativa inicial de correspondência entre sons e letras, em que o aprendiz depende da memória visual e de fragmentos sonoros salientes.

Cagliari (2009) reforça que tais registros devem ser compreendidos como um avanço no domínio do sistema alfabético, pois evidenciam a passagem do uso de símbolos arbitrários para a busca de regularidades fonológicas. Trata-se, portanto, de um momento de transição essencial, no qual a criança começa a estruturar sua escrita com base em relações fonema-grafema, ainda que de modo incipiente e inconsistente.

Do ponto de vista pedagógico, esse estágio é de grande relevância porque evidencia o potencial de aprendizagem da criança e indica quais estratégias didáticas podem favorecer o avanço para a fase alfabética plena. Cagliari (2009) argumenta que os erros precisam ser entendidos como hipóteses legítimas e produtivas, que revelam a lógica interna do processo de apropriação da escrita. Intervenções centradas na exploração da consciência fonêmica como jogos de segmentação, manipulação de sons e atividades de rimas podem fortalecer a percepção dos fonemas ausentes e ajudar a criança a compreender que cada som precisa ser representado graficamente.

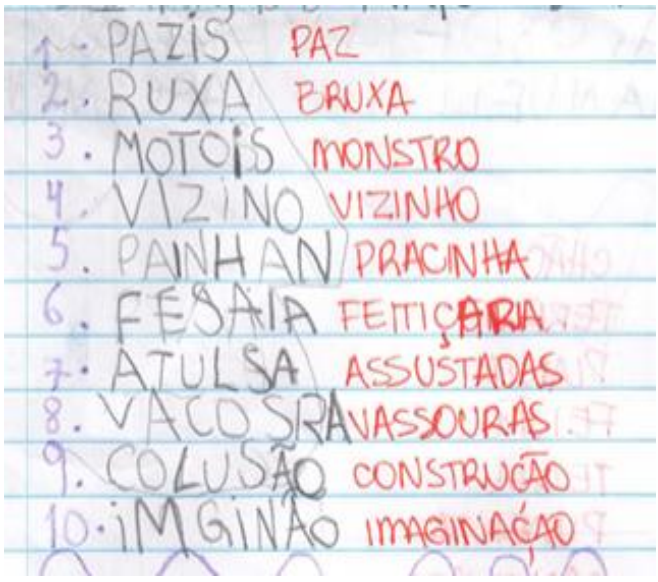
Além disso, a ênfase em atividades de produção de escrita espontânea é fundamental, pois permite que o aluno exercite suas hipóteses em situações reais de uso da linguagem. A repetição de palavras em diferentes contextos, o trabalho com listas de vocabulário e a observação coletiva das regularidades ortográficas favorecem a interiorização de padrões e a passagem gradual para a escrita plena.

Ehri (2005) destaca que a prática sistemática de leitura e escrita é o motor desse processo, já que a consolidação das representações ortográficas exige exposição reiterada e análise consciente das unidades sonoras.

Portanto, a análise crítica desse exemplo aponta que o papel do professor é transformar a escrita parcial em oportunidade de aprendizagem, reforçando a ponte entre fonologia e ortografia. A mediação pedagógica, nesse sentido, deve valorizar a produção da criança, ao mesmo tempo em que amplia seu repertório fonêmico e ortográfico, orientando-a a registrar de forma mais completa os sons que já identifica intuitivamente. Essa postura não apenas favorece a progressão para a fase alfabética plena, mas também fortalece a autonomia do aprendiz em relação ao uso da escrita como prática social.

Na fase parcialmente alfabética, surgem tentativas de relacionar sons e letras, ainda que de modo fragmentário. A criança pode registrar apenas a inicial ou a final de uma palavra, como escrever *IMGINÃO* para imaginação (figura 06). Essa produção demonstra que a percepção fonológica começa a orientar a escrita, mas o controle ainda é parcial. Oliveira e Cyranka (2013) enfatiza que esse estágio representa um momento de transição, em que a criança experimenta hipóteses gráficas baseadas em pistas sonoras e visuais, mas não domina a segmentação fonêmica completa.

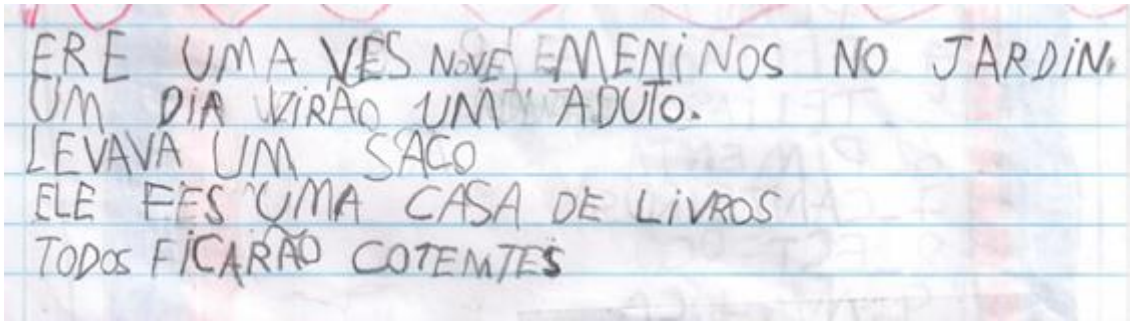
Figura 06 - Escrita alfabética parcial 2



Fonte: Dados do *corpus.*

A fase seguinte é a alfabética plena e corresponde ao momento em que a criança domina a correspondência sistemática entre letras e sons, conseguindo segmentar e registrar palavras de maneira mais estável. Ainda que surjam erros, como *ADUTO* para adulto, eles revelam a aplicação de regras fonológicas coerentes (figura 07). Nesse estágio, a escrita torna-se mais próxima da convenção ortográfica e o aprendiz demonstra consciência explícita de que cada fonema deve encontrar correspondência gráfica. Esse momento é decisivo porque a criança deixa de tratar a escrita como simples imagem e passa a concebê-la como notação da fala.

Figura 07 - Escrita alfabética plena



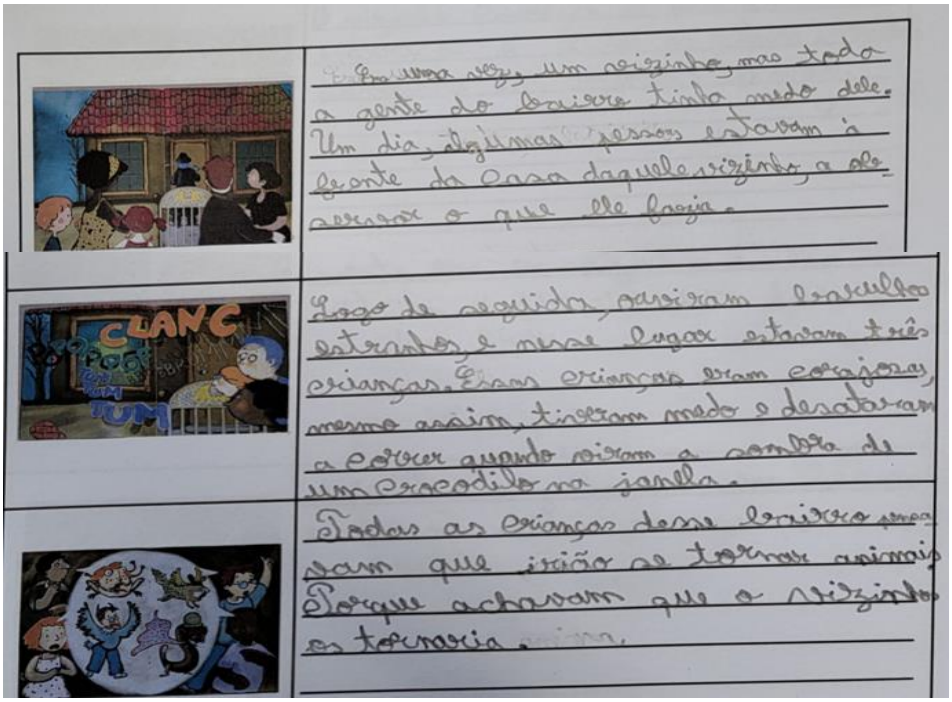
Fonte: Dados do *corpus*.

ERE UMA VES NOVE MENINOS NO JARDIN.
UM DIA VIRÃO UM ADUTO.
LEVAVA UM SACO
ELE FES UMA CASA DE LIVROS
TODOS FICARÃO COTEMTES.

Na fase ortográfica consolidada, a criança atinge um patamar em que a escrita se automatiza e a ortografia é aplicada com segurança. O aprendiz reconhece e reproduz padrões estáveis, como terminações, dígrafos e morfemas, além de mobilizar informações morfológicas, distinguindo, por exemplo, cantor de cantar. Ehri (2005) mostra que, nesse estágio, a escrita passa a ser guiada por representações mentais que integram fonologia, morfologia e ortografia, o que permite tanto a

correção ortográfica quanto a fluência produtiva. A figura 08 apresenta a escrita nesta fase.

Figura 08 - Escrita ortográfica consolidada



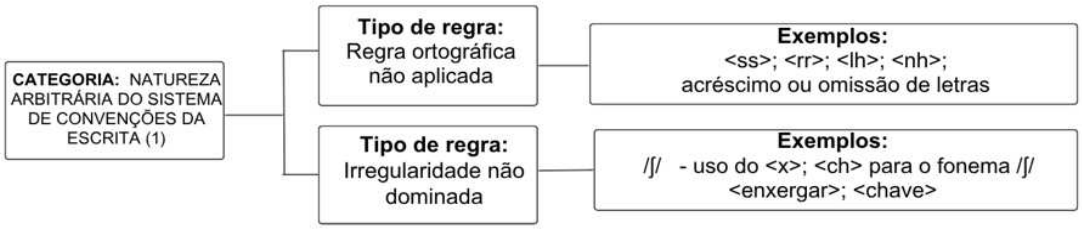
Fonte: Dados do *corpus*.

Era uma vez, um vizinho, mas toda
a gente do bairro tinha medo dele.
um dia, algumas pessoas estavam à
frente da casa daquele vizinho, a
observar o que ele fazia.
Logo de seguida, ouviram barulhos
estranhos, e nesse lugar estavam três
crianças. Essas crianças eram corajosas,
mesmo assim, tiveram medo e desataram
a correr quando viram a sombra de
um crocodilo na janela.
Todas as crianças desse bairro pensavam
que irião se tornar animais.
Porque achavam que o vizinho
os tornaria.

3.7.2 Categoria 1 - Natureza Arbitrária Do Sistema De Convenções De Escrita

À luz de Cunha e Cintra (2017), entendemos que a ortografia do português não é integralmente fonética: a relação fonema-grafema é mediada por critérios históricos, etimológicos, morfológicos e grafo táticos, o que desloca o domínio da escrita para além do mero mapeamento som-letra. Defendemos, portanto, que os aprendizes enfrentam um duplo desafio: internalizar convenções que não emergem diretamente da percepção acústica e reconhecer padrões visuais e morfológicos que estabilizam as formas gráficas e asseguram a inteligibilidade entre falantes de variedades. Desta forma, esta categoria recebeu outras duas subcategorias descritas na figura 09.

Figura 09 - Categoria 1 - Natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita



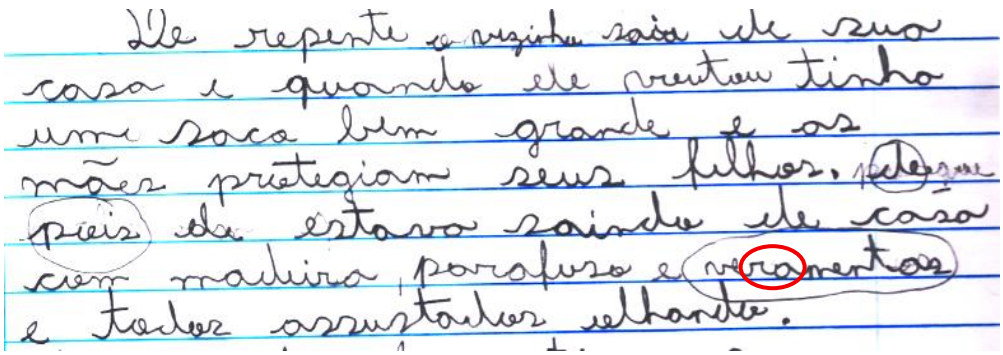
Fonte: Elaborado pela autora com os dados do *corpus*.

A Categoria 1, que aborda a natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita, organiza-se em dois tipos de regras: a ortográfica não aplicada e a irregularidade não dominada. Ambas evidenciam a complexidade da ortografia como um sistema convencional, cujas escolhas gráficas vão além de um simples reflexo da fala, originando-se de critérios fonológicos, morfológicos, etimológicos e grafotáticos historicamente estabelecidos (Cagliari, 2009).

A subcategoria Regra ortográfica não aplicada refere-se à não utilização de regularidades convencionais que são relativamente estáveis e previsíveis. No plano grafotático, consideramos as combinações e probabilidades de letras legitimadas pela língua. Treiman; Kesser, (2013) demonstram que os aprendizes desenvolvem sensibilidade grafotática. Treiman, Caravolas e Kessler (2019) reforçam que o domínio dessas restrições está associado ao desenvolvimento ortográfico,

principalmente em ortografias opacas como a do português. Interpretamos que falhas como o não uso de ss/rr ou dos dígrafos nh/lh indicam lacunas no conhecimento combinatório, e não apenas desatenção. Na figura 10, observamos a escrita de *veramentas* para ferramentas evidenciando esta regra não aplicada.

Figura 10 - Categoria 1 - Regra ortográfica não aplicada.



Fonte: Dados do *corpus*.

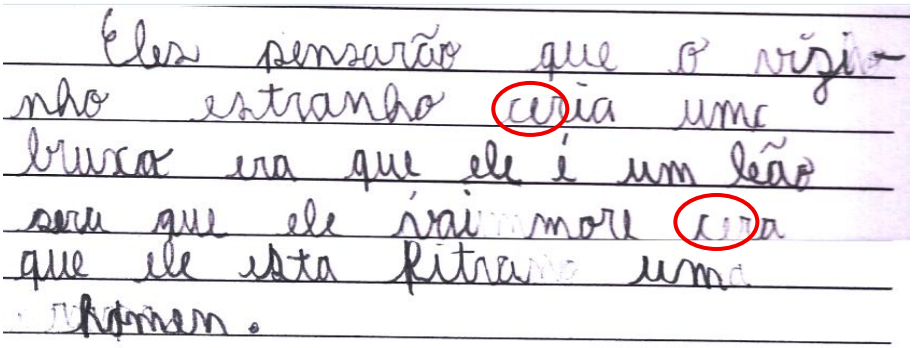
> *De repente o vizinho saiu de sua*
> *casa e quando ele voutou tinha*
> *um saco bem grande e as*
> *mães protegiam seus filhos. Depois*
> *ele estava saindo de casa*
> *com madeira, parafusos e veramentas*
> *e todos assustados olhando.*

Essas ocorrências, embora foneticamente plausíveis, desconsideram a lógica posicional da ortografia portuguesa, demandando, assim, um ensino explícito e contrastivo (Treiman; Kessler, 2013; Cristófaro Silva, 2007). No plano morfológico, a identificação de radicais, sufixos, prefixos e marcas gramaticais (ex: o <s> de plural) é fundamental para a organização da forma escrita. Em concordância com Treiman, Kessler e Pollo (2022), defendemos que a consciência morfológica orienta as escolhas ortográficas à medida que a alfabetização avança.

A subcategoria Irregularidade não dominada diz respeito a áreas de arbitrariedade onde não existe uma regra contextual clara para guiar a escolha gráfica. Exemplos incluem a representação do fonema [s], que pode ser grafado

como s, ss, c, ç, x ou z, dependendo da posição e da tradição lexical, gerando instabilidade em palavras como aço, asso, nascer e nasça. Também fazem parte deste grupo as oposições homófonas de origem etimológica e peculiaridades lexicais, como censo e senso ou acento e assento. Nessas situações, a decisão ortográfica baseia-se no léxico mental e na memória visual das palavras, (figura 11) o que requer não só exposição frequente a textos, mas também estratégias de fixação deliberada e práticas sistemáticas de leitura e escrita (Ehri, 2005; Frade; Carvalho; Resende, 2019).

Figura 11 - Categoria 1 - Irregularidade não dominada



Fonte: Dados do *corpus*.

Eles pensarão que o vizinho estranho ceria uma bruxa era que ele é um leão sera que ele vai more cera que ele esta fitra um homen.

A distinção entre regras não aplicadas e irregularidades não dominadas é crucial para o ensino da ortografia. As primeiras são previsíveis e podem ser ensinadas por contraste explícito e progressão cumulativa; as últimas são lexicais e exigem consulta, memorização e alta exposição às palavras em uso. Ambas as categorias confirmam que a ortografia é um sistema autônomo que organiza a leitura pública e democratiza o acesso ao texto escrito (Cagliari, 2009). Alinhado a Treiman e Kessler (2013), a aquisição da ortografia alfabética envolve o domínio de irregularidades gráficas, regras morfológicas, princípios grafotáticos e o eixo

fonológico. O progresso para a escrita convencional depende da articulação desses três planos: a integração deles resulta em maior estabilidade ortográfica, enquanto a ausência de consolidação leva a soluções fonéticas plausíveis, mas graficamente inadequadas, especialmente em palavras irregulares.

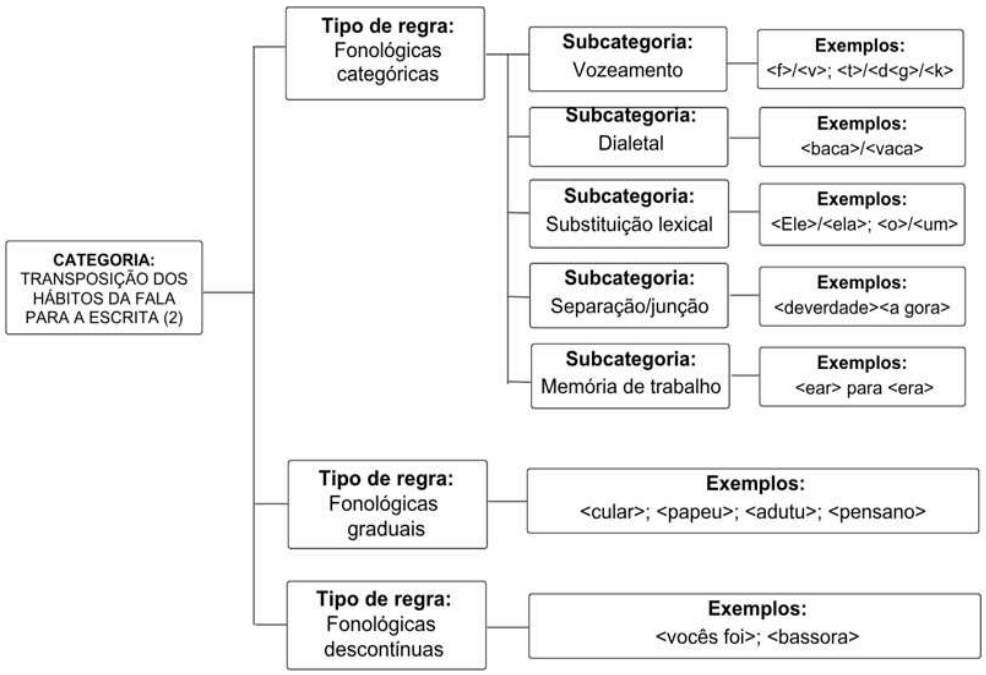
Do ponto de vista metalinguístico, Morais (1996) aponta que o domínio ortográfico é sistemático e prolongado, exigindo habilidades que explicitam a lógica das convenções. Ehri (2005) complementa, descrevendo que, ao avançar nas fases de desenvolvimento da escrita, a criança precisa entender que a relação entre som e grafia não é linear nem transparente em todas as situações. A presença de arbitrariedades, como irregularidades e exceções, demanda do aprendiz não apenas a decodificação fonológica, mas também o armazenamento de padrões ortográficos na memória de longo prazo. Para Ehri, a consolidação desse mapeamento depende de exposição intensiva à escrita, prática cumulativa e integração com conhecimentos morfológicos e grafotáticos.

Existe, ainda, um inegável componente sociopedagógico. Zorzi (1998) alerta que a arbitrariedade pode aumentar as desigualdades em contextos de exposição limitada a práticas letradas. Diante disso, é fundamental um ensino ortográfico contextualizado e sensível ao repertório sociocultural dos estudantes. Isso inclui alta exposição à escrita, trabalho deliberado com famílias morfológicas, matrizes grafotáticas de alta frequência e contrastes sistemáticos de formas irregulares. Tais estratégias diminuem o custo cognitivo da memorização isolada e democratizam o acesso às convenções ortográficas.

3.7.3 Categoria 2 - Transposição Dos Hábitos Da Fala Para A Escrita

Na categoria transposição dos hábitos da fala para a escrita, a regra fonológica categórica é entendida, em termos sociolinguísticos, como um padrão de organização da fala que se aplica de modo regular e previsível em determinados contextos do repertório do falante, independentemente de monitoramento consciente e de variações estilísticas (figura 12).

Figura 12 – Categoria 2 - Transposição dos hábitos da fala para a escrita



Fonte: Elaborado pela autora com os dados do *corpus*.

Em sua abordagem Bortoni-Ricardo (2005) distingue esses padrões categóricos dos processos variáveis, salientando que muitos erros de escrita são projeções diretas de regras fonológicas estabilizadas na variedade do aluno, isto é, de rotinas de produção que, sendo sistemáticas na oralidade, tendem a ser grafadas quando a criança ainda não consolidou a dissociação entre fala e ortografia. Tal leitura afina-se com o princípio de que a ortografia não espelha a fala, mas constitui convenção de neutralização da variação e de estabilização da leitura, o que explica a recorrente transferência de hábitos fonológicos para o registro gráfico nas fases iniciais de apropriação do sistema (Cagliari, 2009).

A inclusão das cinco subcategorias nesta regra (vozeamento, dialetal, substituição lexical, separação/junção, memória de trabalho) não é apenas classificatória: constitui um posicionamento analítico. Ao distinguir o que emerge de regularidades estruturais da língua, o que deriva de variação sociolinguística, o que resulta de acessos lexicais concorrentes o que se liga a processos de segmentação e o que reflete limites de processamento, construímos um mapa interpretativo que orienta onde e como intervir pedagogicamente. Nos termos de Pollo, Kessler e Treiman (2005), se a ortografia do português não é puramente fonética, o ensino

tampouco pode sê-lo: deve articular o fonológico ao ortográfico, sem perder de vista as condições reais de produção dos alunos.

A seguir, detalhamos as subcategorias e suas implicações para a descrição dos dados e para o desenho de intervenções didáticas.

3.7.3.1 Vozeamento

O fenômeno do vozeamento, entendido como a troca entre consoantes surdas e sonoras, por exemplo, [p]/[b], [t]/[d], [f]/[v] e [s]/[z], deve ser compreendido não apenas como uma oscilação fonética pontual, mas como um indício relevante das estratégias de apropriação do sistema ortográfico pelas crianças. Ao analisar esse processo, Zorzi enfatiza que muitos erros de escrita decorrem da proximidade articulatória e perceptiva entre esses pares de fonemas, sobretudo porque a criança, ainda em fase inicial de consolidação das correspondências grafema-fonema, tende a apoiar-se mais na percepção auditiva imediata do que nas convenções ortográficas (Zorzi, 1998). Assim, o vozeamento pode ser visto como produto de uma sensibilidade fonológica que ainda não se articula de forma plena com a dimensão notacional da escrita.

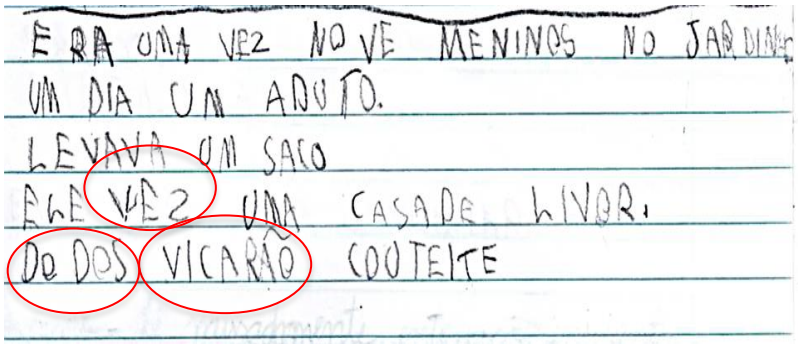
Essa perspectiva aproxima-se das análises de Bortoni-Ricardo, que interpreta o vozeamento como uma interferência da oralidade na escrita, e do que defende Cristófaro Silva (2007), ao situá-lo como um processo natural de assimilação fonética típico das línguas românicas. Entretanto, Zorzi acrescenta uma dimensão pedagógica ao debate, pois compreende tais ocorrências como sintomas do estágio em que a criança se encontra no domínio das convenções ortográficas. Mais do que falhas, esses registros revelam que o aprendiz tenta resolver cognitivamente as tensões entre fala e escrita, projetando no grafismo a lógica perceptiva da fala (Zorzi, 1998).

Essa leitura requer do professor uma postura investigativa: em vez de corrigir mecanicamente o erro, é fundamental interpretá-lo como uma pista que revela o percurso de aquisição do aluno, possibilitando uma intervenção pedagógica mais eficaz e personalizada. O vozeamento, quando recorrente, sinaliza a necessidade de práticas pedagógicas que promovam a comparação sistemática entre pares

mínimos (como faca/vaca, pato/bato, saco/zaco), favorecendo a percepção contrastiva entre sons surdos e sonoros, ao mesmo tempo em que se explicita a arbitrariedade do registro ortográfico (Cagliari, 2002; Zorzi, 1998). A reflexão metalinguística, nesse caso, deve ir além da memorização de regras e criar condições para que o estudante compreenda que a escrita opera com princípios que nem sempre se alinham de modo transparente à oralidade.

Portanto, o vozeamento, na escrita infantil, não é apenas um erro de natureza fonológica, mas uma janela para observar como o aprendiz articula fala e escrita em sua trajetória de alfabetização. Quando devidamente valorizado no processo didático, esse fenômeno pode converter-se em oportunidade para aprofundar a consciência fonológica e ortográfica, ampliando a compreensão de que o sistema de escrita não é mero reflexo da oralidade, mas uma convenção social e histórica que exige mediação pedagógica intencional. Este processo é observado na figura 13 nos exemplos: *vez* para fez; *dodos* para todos e *vicarão* para ficaram.

Figura 13 - Vozeamento



Fonte: Dados do *corpus*.

Era uma vez nove meninos no jardinho.
Um dia um aduto.
Levava um saco.
Ele vez uma casade livor.
Dodos vicarão cooteite.

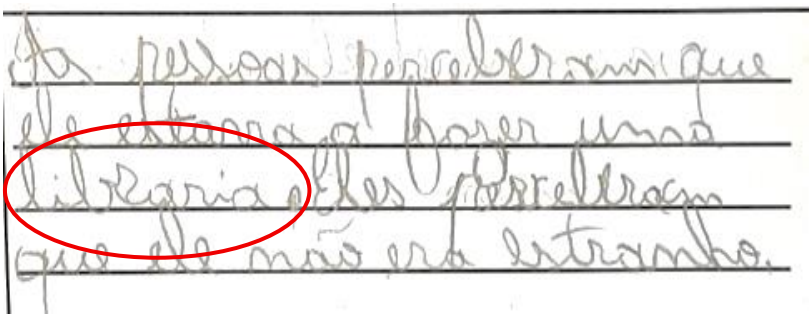
3.7.3.2 Processos dialetais no português europeu

Nesta tese, optamos por delimitar a categoria de processos dialetais às produções portuguesas. Essa decisão decorre do fato de que, no *corpus* brasileiro,

alguns dos fenômenos identificados como a supressão do /d/ em formas terminadas em -ndo (*segurano* por *segurando*) não se configuram como marcas dialetais localizadas, mas como ocorrências de variação amplamente distribuída em diferentes regiões e grupos sociais do país. Nesse sentido, tais registros alinham-se melhor ao que a literatura descreve como regras fonológicas variáveis graduais, associadas a processos de simplificação fonética e de variação prosódica, os quais atravessam a fala brasileira em escala nacional e não se restringem a um dialeto específico (Bortoni-Ricardo, 2005; Tarallo, 1986).

No caso português, a análise do *corpus* revela fenômenos que podem ser diretamente relacionados a traços fonéticos já descritos pela dialetologia. Entre eles, destacamos a neutralização entre /v/ e /b/, observada em variedades do Norte de Portugal (figura 14). Cintra (1971), na sua proposta de classificação dos dialetos galego-portugueses, tomou a presença ou ausência desse traço como critério fundamental de divisão dialetal, sublinhando que em determinadas áreas não se distingue foneticamente entre [b] e [v]. Na figura 14 observamos a escrita de *libraria* para livraria.

Figura 14 - Processos dialetais em Portugal (b/v)

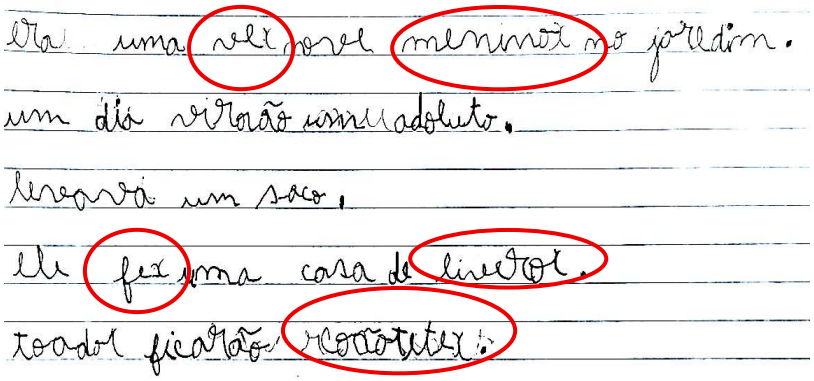


Fonte: Dados do *corpus*.

As pessoas perceberam que ele estava a fazer uma libraria. Eles perceberam que ele não era estranho.

Outro processo dialetal identificado no *corpus* português foi a grafia com **x** no final de palavras. Esse fenômeno está associado à realização fricativa da nasal final /ũ/ ou da vogal /u/, que em variedades do Centro e do Sul de Portugal adquirem um timbre aproximado de [ʃ]. Assim, palavras como *menino* podem ser pronunciadas como *meninôx* ou *meninôsh*, levando a criança a grafar com a letra **x** por considerá-la a representação gráfica mais próxima do som que percebe conforme observado na figura 15.

Figura 15 – Processo dialetal em Portugal (x)



Fonte: Dados do *corpus*.

era uma vex nove meninox no jaredim.
um dia virarão um adoluto.
levava um saco.
ele fex uma casa de livrox.
toadox ficarão coãotetex.

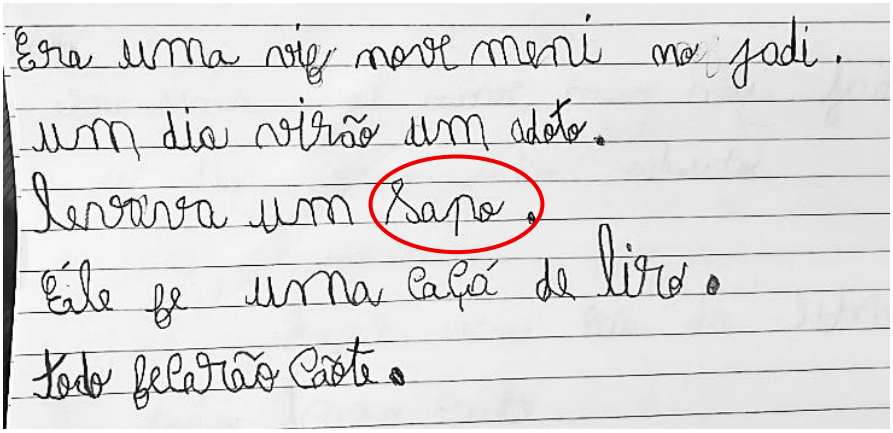
Câmara Jr. (1970) já apontava que a fonética do português europeu apresenta processos de fricatização e alongamento vocálico em posição final. A criança, ao escrever, não inventa uma forma desviante, mas procura representar graficamente aquilo que de fato produz e ouve na sua comunidade de fala. Como observa Cagliari (2009), a ortografia tem a função de neutralizar a diversidade oral em nome de uma unidade gráfica; por isso, esses registros infantis devem ser

compreendidos como manifestações legítimas da experiência dialetal, e não como falhas arbitrárias.

3.7.3.3 Substituição lexical

A substituição lexical é um fenômeno que ocorre quando o aluno escreve uma palavra que é foneticamente semelhante à palavra correta, mas que possui um significado diferente. Esse processo pode estar relacionado tanto a dificuldades de distinção fonológica quanto a limitações de vocabulário e compreensão semântica, conforme figura 16. Esse processo reflete uma questão tanto fonológica quanto semântica, já que a criança escolhe uma palavra que soa correta, mas que não corresponde ao significado esperado. Neste exemplo, a criança escreveu *sapo* para saco.

Figura 16 – Substituição lexical



Fonte: Dados do *corpus*.

Era uma vie nove meni no jadi.
um dia virão um adoto.
levava um sapo.
Éle fe uma caça de liro.
todo ficarão cãote.

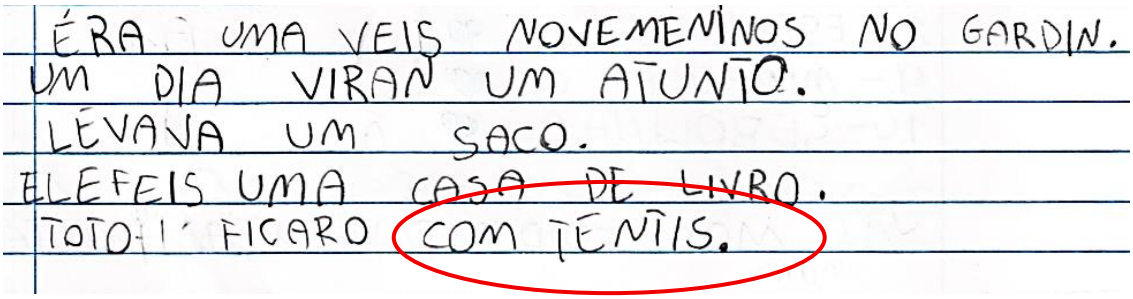
O aluno, ao escrever sapo em vez de saco, está demonstrando uma limitação no entendimento dos diferentes significados que palavras de som semelhantes

podem ter. Esse tipo de erro é comum entre crianças e pode ser abordado com atividades que ampliem o vocabulário e trabalhem a consciência semântica. A substituição lexical pode ser mitigada por meio de exercícios que reforcem o significado das palavras e o contexto de uso, ajudando as crianças a compreender as distinções entre termos foneticamente semelhantes.

3.7.3.4 Separação e junção indevida de palavras

A separação ou junção indevida de palavras é um processo em que o aluno separa uma palavra em duas partes (figura 17) ou une duas palavras (figura 18) que deveriam estar escritas separadamente. Esse erro é comum em crianças que tentam refletir as pausas ou junções percebidas na fala. Na figura 17 observamos a escrita de *com tentis* para contentes e na figura 18 a palavra *secalhar* para se calhar.

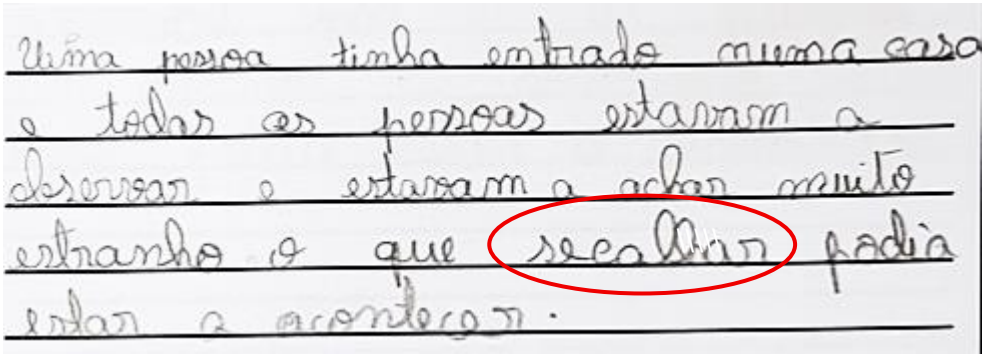
Figura 17 – Separação indevida de palavras



Fonte: Dados do *corpus*.

éra uma veiz novemeninos no gardin.
um dia viran um atunto.
levava um saco.
ele feis uma casa de livro.
toto ficaro com tentis.

Figura 18 – Junção de palavras



Fonte: Dados do *corpus*.

> *Uma pessoa tinha entrado numa casa e todas as pessoas estavam a observar e estavam a achar muito estranho o que secalhar podia estar a acontecer.*

Zorzi (1998) acrescenta que a separação e a junção indevida devem ser entendidas como manifestações do esforço da criança em construir hipóteses sobre a ortografia, apoiando-se em indícios perceptivos disponíveis. Esses registros não são aleatórios, mas revelam uma lógica de funcionamento: a criança escreve conforme sua percepção segmental, ainda que essa percepção não coincida com as convenções gráficas. Dessa forma, estes erros constituem pistas sobre a forma como o aprendiz interpreta a relação entre fala e escrita, configurando uma etapa importante no processo de apropriação ortográfica.

Cristófaro Silva (2007), por sua vez, destaca que a escrita inicial reflete a estrutura fonológica da língua, que naturalmente apresenta processos de assimilação e redução de fronteiras entre palavras. Como a fala contínua não possui marcas físicas de separação lexical, o aprendiz tende a projetar na escrita essas transições fonéticas, resultando em junções e separações não convencionais. Para a autora, compreender esse mecanismo é fundamental para que a escola não interprete tais registros como meros desvios, mas como evidências de como as crianças analisam e internalizam o sistema fonológico.

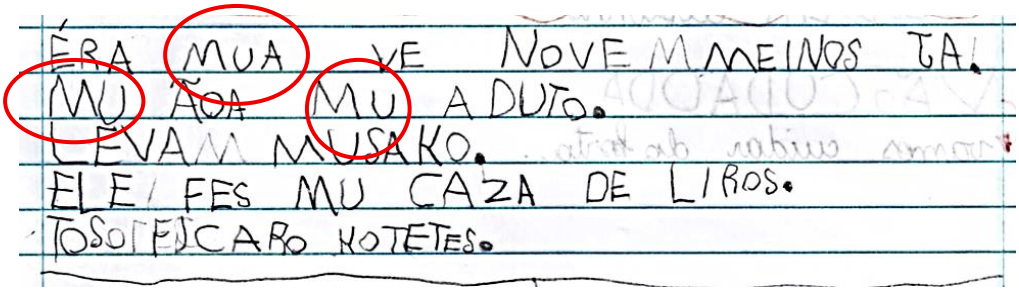
Assim, ao invés de serem tratados apenas como erros a corrigir, os casos de separação e junção devem ser lidos como indicadores do estágio de análise

linguística em que o aprendiz se encontra. A intervenção pedagógica precisa, portanto, valorizar exercícios que evidenciem a segmentação lexical por meio de práticas visuais, auditivas e metalinguísticas, auxiliando a criança a reconhecer a diferença entre o contínuo da fala e a segmentação convencional da escrita.

3.7.3.5 Memória de trabalho

A memória de trabalho é a capacidade cognitiva de manter e manipular informações temporárias para realizar tarefas como a leitura e a escrita. Limitações na memória de trabalho podem interferir na sequência correta de grafemas e na retenção da estrutura da palavra, levando a omissões, substituições e outros erros na escrita conforme exemplo da figura 19.

Figura 19 - Memória de trabalho



Fonte: Dados do *corpus*.

éra mua ve nove meinos já.
mu ãoa mu aduto.
leva musako.
ele fes mu caza de liros.
toso ficaro kotetes.

Baddeley (2000) define a memória de trabalho como uma função cognitiva fundamental para o processamento de informações em tempo real, especialmente para tarefas sequenciais. No contexto da alfabetização, limitações na memória de

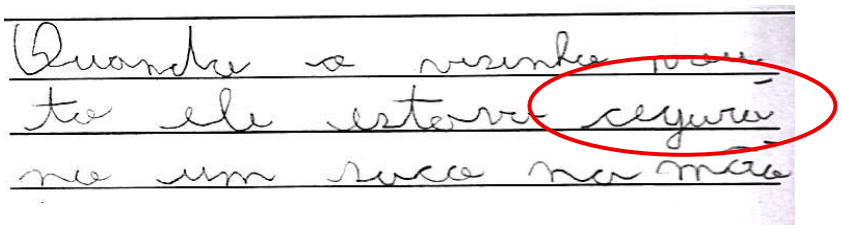
trabalho podem fazer com que a criança se esqueça de partes da palavra ou troque a ordem de letras, como ao escrever *mua* em vez de uma; *mu* em vez de um.

Cristófaro Silva (2007) explica que para muitos alunos, a escrita ainda é uma tarefa que exige muita atenção e capacidade de retenção. Em crianças, a memória de trabalho ainda está em desenvolvimento, e isso contribui para dificuldades em manter a sequência correta dos grafemas. Intervenções que envolvem exercícios de memória fonológica e atividades que desenvolvam a consciência fonêmica e a atenção sequencial podem ajudar a reduzir esses problemas.

3.7.4 Regras Fonológicas Graduais

As regras fonológicas graduais revelam um campo privilegiado para compreender como fatores sociais e contextuais interferem na apropriação da escrita. Ao observarmos fenômenos como a monotongação de ditongos como *fera* para feira percebemos que a criança não está apenas cometendo um deslize gráfico, mas inscrevendo no papel marcas de sua experiência linguística concreta. A fala cotidiana, organizada em redes de interação e modulada por práticas comunitárias, projeta-se na escrita, instaurando um processo de transição em que as fronteiras entre variação oral e convenção ortográfica se tornam permeáveis (figura 20).

Figura 20 - Regras fonológicas graduais



Fonte: Dados do *corpus*.

O registro da forma *cegurano***,** em lugar de *segurando*, ilustra este processo que se manifesta com frequência na escrita infantil. Trata-se do apagamento do /d/ intervocálico em contexto nasal, fenômeno fonológico amplamente documentado pela sociolinguística em diferentes regiões do Brasil, sobretudo em áreas rurais e em variedades populares. Na fala cotidiana, palavras terminadas em *-ndo*, como *falando*,

brincando ou *segurando*, são frequentemente realizadas como *falano*, *brincano* e *segurano*, sem prejuízo da inteligibilidade, já que a nasalidade se mantém.

Tarallo (1986) já havia demonstrado que essas variações não podem ser tomadas como exceções ou desvios, mas como reflexos de um continuum de usos em que se articulam escolaridade, classe social e contato com diferentes registros. Guy (1981) aponta que a aquisição de formas mais próximas da norma padrão se dá de modo paulatino, à medida que a criança se expõe a contextos comunicativos diversificados e incorpora padrões de prestígio. O erro, nesse caso, não é um obstáculo, mas um testemunho de passagem: sinaliza a coexistência entre a regularidade da fala vernacular e a internalização progressiva da ortografia.

Eckert (2000) amplia essa compreensão ao mostrar que cada indivíduo se ancora em uma comunidade de prática, onde as escolhas linguísticas não são apenas funcionais, mas identitárias. As variações que emergem na escrita dos alunos, portanto, não devem ser lidas apenas como projeções fonológicas, mas também como marcas de pertencimento e de construção simbólica do lugar social. É nesse ponto que a contribuição de Bortoni-Ricardo (2005) se torna decisiva: ao integrar a variação linguística à reflexão pedagógica. O desafio da escola, portanto, não é apagar as marcas do vernáculo, mas transformá-las em oportunidade de ampliar a competência comunicativa, tornando explícita a lógica da ortografia sem deslegitimar o repertório linguístico de origem.

As regras graduais, não representam apenas oscilações fonológicas. Elas desvelam um processo de socialização linguística em que a criança aprende a mover-se entre códigos, ajustando-se a contextos de maior ou menor formalidade, sem deixar de carregar consigo os traços de sua comunidade. A alfabetização, nesse sentido, não se reduz a uma aprendizagem técnica, mas constitui um exercício de mediação cultural: é o espaço onde se articulam identidade, variação e norma, em um percurso que evidencia a historicidade da língua e a complexidade da formação do sujeito-escrevente.

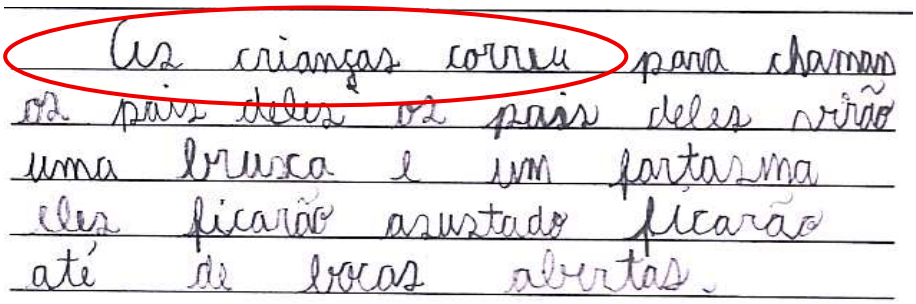
3.7.5 Regras Fonológicas Descontínuas

Os fenômenos variáveis descontínuos são observáveis apenas em alguns estratos sociais e ausentes em outros. Exemplos como *nóis vai* revelam elementos que definem e diferenciam grupos de falantes. Os erros ortográficos refletem mais a identidade linguística do falante do que sua capacidade de dominar as normas da escrita. Assim, os desvios da norma-padrão não devem ser encarados como deficiências, mas como variantes influenciadas, em grande parte, por fatores sociais. Bortoni-Ricardo (2005) enfatiza que os fenômenos variáveis descontínuos são representativos das práticas linguísticas de grupos específicos e refletem uma complexidade social que não pode ser negligenciada no ensino da língua.

Esses erros, que se manifestam em contextos nos quais há uma maior segregação sociocultural, são frequentemente associados a grupos sociais que não têm acesso privilegiado a práticas letradas e à norma padrão. A variabilidade descontínua, portanto, não ocorre de maneira gradual, mas se apresenta de forma distinta entre diferentes grupos, dependendo de fatores como nível educacional e acesso a contextos formais de aprendizagem. Isso destaca a importância de estratégias pedagógicas que respeitem e reconheçam essas diferenças.

Silva (2010) contribui para essa compreensão ao argumentar que a variação descontínua é uma marca de resistência cultural e identidade comunitária. Segundo Silva, os fenômenos descontínuos, como a ausência de concordância verbal (figura 21) como: *as crianças correu* evidenciam um uso linguístico que se diferencia do padrão normativo, mas que carrega consigo aspectos de pertencimento a um grupo. Silva defende que, ao corrigir esses erros, o professor deve atuar com sensibilidade, evitando condenar o estudante e promover a reflexão crítica sobre a diversidade linguística.

Figura 21 - Regras fonológicas descontínuas



Fonte: Dados do *corpus*.

As crianças correu para chaman
os pais deles os pais deles virão
uma bruxa e um fartasma
eles ficarão assustado ficarão
até de bocas abertas.

Como afirma Bortoni-Ricardo (2005), a escrita exige uniformidade para garantir sua funcionalidade, diferentemente da fala, que prevê e acolhe a variação. Compreender a ortografia como um sistema autônomo e complexo é essencial para o avanço das pesquisas em aquisição da linguagem escrita. A ortografia da língua portuguesa não é completamente transparente, uma vez que envolve, além da relação entre fonemas e grafemas, o domínio de convenções normativas que escapam à lógica fonológica. Nesse contexto, a aprendizagem da ortografia não se limita ao período da alfabetização, sendo um processo que se prolonga ao longo de toda a vida escolar e, por vezes, extrapola esse período.

A autora sustenta que o domínio da ortografia requer contato frequente com a modalidade escrita da língua, por meio de práticas significativas de leitura e escrita, aliadas à reflexão linguística e metalinguística. A esse respeito, Bortoni-Ricardo (2004) afirma: dominar bem as regras de ortografia é um trabalho para toda a trajetória escolar e, quem sabe, para toda a vida do indivíduo (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 3). Esta perspectiva contraria a visão tradicional de que a ortografia deve ser totalmente dominada nos primeiros anos escolares. Em vez disso, alinhamos a uma

abordagem sociointeracionista, que compreende o letramento como um processo contínuo e em evolução, exigindo reinterpretações e novas generalizações à medida que o indivíduo é exposto a diversas situações de uso da língua.

Tal reflexão é crucial ao considerarmos alunos cujas variedades linguísticas se afastam da norma culta. Para esses estudantes, o acesso ao sistema ortográfico não demanda apenas a assimilação das regras da escrita padrão, mas também a mediação entre seus usos linguísticos familiares e os exigidos no ambiente escolar. Desse modo, pensar o ensino da ortografia a partir da perspectiva proposta por Bortoni-Ricardo implica compreendê-lo como uma prática pedagógica de longo prazo, que reconhece a diversidade linguística dos estudantes, valoriza os erros como etapas no percurso de aprendizagem e promove uma postura crítica e reflexiva diante das normas da língua escrita. O eterno aprender da ortografia, conforme concebido pela autora, torna-se assim não uma limitação, mas uma oportunidade formativa contínua.

Esses estudos reforçam que a variabilidade descontínua é uma expressão de identidade e pertencimento e que, ao lidar com tais erros, os professores devem buscar uma abordagem que promova a inclusão e o respeito à diversidade linguística dos estudantes, reconhecendo que esses fenômenos são parte integrante das práticas culturais e sociais dos grupos a que pertencem. É importante reconhecer o papel do professor em corrigir esses erros, sem que isso resulte em julgamentos de valor sobre a competência linguística dos estudantes.

Uma vez estabelecidos os pressupostos teóricos e a tipologia de análise, o capítulo subsequente detalha o desenho metodológico: caracteriza as unidades escolares e os participantes do Brasil e de Portugal, descreve instrumentos e procedimentos de coleta (ditado e produção), define variáveis socioculturais e leitoras e explicita os critérios de codificação dos erros e os testes estatísticos empregados, assegurando transparência e reprodutibilidade ao percurso investigativo.

4 METODOLOGIA

A presente investigação ancora-se em abordagem mista, de natureza descritiva e interpretativa, orientada pelo paradigma sociolinguístico e pela compreensão da alfabetização como processo de apropriação do sistema de escrita em contextos socialmente situados. A estratégia metodológica articula procedimentos quantitativos e qualitativos, de modo a apreender, simultaneamente, regularidades estatísticas e a complexidade dos fenômenos linguísticos e cognitivos observados, tomando o erro como evidência de construção de conhecimento. Em consonância com esse desenho, a seleção de instrumentos, a definição de categorias analíticas e os procedimentos de coleta e tratamento dos dados foram planejados para dar conta das dimensões linguística, cognitiva e sociocultural do processo, considerando as especificidades dos contextos brasileiro e português.

Em observância às diretrizes éticas nacionais para pesquisas com seres humanos, o projeto de pesquisa nº 60544022.30000.5231 foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEP) da Plataforma Brasil e aprovado conforme parecer nº 5.619.031, de 1º de setembro de 2022. Todos os participantes do estudo foram incluídos mediante autorização dos responsáveis, de acordo com o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, assegurando confidencialidade, voluntariedade e possibilidade de desistência sem prejuízos.

4.1 AS UNIDADES ESCOLARES

Para esta tese, foram selecionadas oito unidades escolares públicas distribuídas entre Brasil e Portugal, com foco nos anos iniciais do Ensino Fundamental/1.º ciclo. A composição da amostra foi intencional e criteriosa, buscando (i) diversidade socioterritorial; (ii) comparabilidade pedagógica quanto a políticas e práticas de alfabetização/letramento; (iii) presença de dispositivos de apoio ao tempo pedagógico (período integral, mediação de leitura, e, em Portugal, componente de Apoio à Família).

O objetivo desta seção é apresentar de forma sintética os principais traços organizacionais e pedagógicos dessas escolas. A seção está organizada em dois

momentos: primeiro, a caracterização das escolas brasileiras; em seguida, a caracterização das escolas portuguesas. Ao final, apresenta-se uma síntese contrastiva que prepara a transição para a seção seguinte, dedicado aos sujeitos da pesquisa, de modo a articular condições institucionais e trajetórias dos alunos na explicação dos padrões de erro ortográfico observados.

4.1.1 Escolas Brasileiras

No Brasil, a Escola Básica Municipal Garibaldina Silveira Fuginaga (São Bento do Sul/SC) é uma unidade da rede municipal que atende Educação Infantil (Pré I e II) e Ensino Fundamental - anos iniciais (1º ao 5º) (Figura 22). Mantida pela Prefeitura/Secretaria Municipal de Educação e fundada em 04/09/1987. Em 2023, a escola registrou 135 matrículas (4 a 11 anos), com aproximadamente 115 famílias. A autodeclaração de cor/raça informa 92% brancos e 8% pardos. 57% dos alunos residem no próprio bairro e o restante provém de bairros adjacentes; o deslocamento é feito majoritariamente de carro (53%) e ônibus (35%). O nível socioeconômico familiar concentra-se entre 2-3 salários-mínimos (42%) e 3-4 salários-mínimos (41%); apenas 5 alunos recebem Bolsa Família; 84% utilizam o SUS. 82% das famílias têm casa própria e, na mesma proporção, os filhos residem com pai e mãe; escolaridade parental: 42% com ensino médio completo e 19% com ensino superior.

Figura 22 - Escola Básica Municipal Garibaldina Silveira Fuginaga (São Bento do Sul/SC)

Fonte:https://www.portalsaobentonoticias.com.br/noticia/reforma-e-ampliacao-da-ebm-garibaldina-silveira-fuginaga#google_vignette.

A unidade escolar participou do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) pela primeira vez em 2017 (nota 7,6; 2ª do município e 1ª entre as escolas municipais no 5º ano). Em 2019 e 2021, a presença insuficiente no dia da prova impediu o cálculo do índice. A escola relata 100% de aprovação anual desde 2015. O Núcleo de Alfabetização é definido como coletivo de estudos que aproxima teoria e prática e assume seis pilares da alfabetização com intervenção precoce e literacia familiar; declara alinhamento às orientações da Política Nacional de Alfabetização (PNA) e do Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências (RENABE), com foco em consciência fonológica e desenvolvimento de competências pré-leitoras. O Projeto Político Pedagógico (PPP) contempla avaliação e recuperação paralela (seções próprias), além de acompanhamento pedagógico da gestão e conselho de classe, constituindo um ciclo de monitoramento contínuo da aprendizagem (São Bento do Sul, 2023).

A segunda unidade brasileira participante da pesquisa foi a Escola Municipal Dalva Fahl Boaventura que faz parte da rede municipal de Londrina/PR (Educação Infantil (EI) e Ensino Fundamental - anos iniciais). O regime é matutino e vespertino com aproximadamente 237 alunos e organização de turmas conforme deliberações locais e carga horária anual de 800 horas (Londrina, 2023) (Figura 23).

Figura 23 - Escola Municipal Dalva Fahl Boaventura (Londrina/PR)

Fonte: Acervo pessoal.

A comunidade é relativamente estável, pois a escola está localizada em um conjunto habitacional antigo da cidade. O último levantamento socioeconômico com 226 famílias (86%) indica maioria na classe média, de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE); há ênfase na escolaridade materna ligeiramente superior à paterna no nível superior e em arranjos familiares: prevalência de pai, mãe e filhos, com 21% das crianças residindo somente com a mãe. O último resultado do IDEB foi 7,4 (2023) com índice 0% de evasão e aprovação de 97% (2017–2019; 100% em 2020, ano pandêmico).

O PPP explicita concepções de currículo, inclusão e articulação entre a Educação Infantil (EI) e o Ensino Fundamental (EF) e define avaliação como prática diagnóstica e reguladora do ensino, alinhada a referenciais estaduais (Paraná/2018) com desdobramentos em recuperação contínua e paralela, comunicação sistemática às famílias e avaliação institucional.

4.1.2 Escolas Portuguesas

Em Portugal, as unidades escolares organizam-se em Agrupamentos de Escolas (AE). Cada agrupamento integra várias escolas e é dirigido por uma Direção (com um Diretor responsável pelo conjunto das unidades). Os documentos orientadores são produzidos no nível do agrupamento, apresentando informações consolidadas por AE. Em cada escola, há um coordenador pedagógico que também responde por atribuições administrativas.

As escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico e da educação pré-escolar organizam-se segundo o modelo de Escola a Tempo Inteiro, que articula componentes curriculares e atividades de apoio social e educativo. Nesse âmbito, destacam-se as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), voltadas ao desenvolvimento cultural e artístico das crianças do 1.º Ciclo; as Atividades de Animação e de Apoio à Família (AAAF), destinadas ao acolhimento e à ocupação pedagógica das crianças da educação pré-escolar fora do horário letivo; e o Componente de Apoio à Família (CAF), que assegura o acompanhamento dos alunos do 1.º Ciclo antes e após as aulas. Essas modalidades, de gestão municipal e articulação direta com os agrupamentos de escolas, expressam a política portuguesa de promoção da equidade social e do desenvolvimento integral da

criança, integrando dimensões educativas, culturais e familiares no cotidiano escolar. Nesta pesquisa, foram selecionadas seis unidades escolares, distribuídas em quatro agrupamentos.

No Agrupamento de Escolas Diogo de Macedo (AEDM) com 13 unidades, foram escolhidas a Escola Básica de Seixo Alvo (Figura 24) e a Escola Básica Urbano Santos Moura (Figura 25).

Figura 24 - Escola Básica de Seixo Alvo

Fonte: Câmara Municipal de Gaia.

Figura 25 - Escola Básica Urbano Santos Moura

Fonte: Câmara Municipal de Gaia.

De acordo com o Projeto Educativo do Agrupamento (PE), ambas as escolas atendem educação pré-escolar - Jardim de Infância (JI) e 1.º ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). A Escola Básica de Seixo Alvo situa-se em Olival e dispõe de cinco salas no 1.º ciclo (uma utilizada para a Componente de Apoio à Família (*CAF*), pequena biblioteca, cantina em bloco externo e espaços de recreio vedado com pátio coberto; o Jardim de Infância (JI) funciona em edifício próprio a menos de 500 metros, com duas salas, cozinha/cantina e parque infantil.

A Escola Básica Urbano Santos Moura localiza-se em Crestuma e conta com oito salas, sendo cinco destinadas a atividades letivas, Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) e Atividades de Animação e de Apoio à Família (AAAF); há ainda um gabinete de professores, uma sala para a Componente de Apoio à Família (CAF) e um espaço do museu da escola. A cantina é comum ao Jardim de Infância (JI) e ao 1.º ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), e o exterior dispõe de parque infantil, campo de futebol e jogos pintados no piso.

No agrupamento destas duas unidades escolares a condição socioeconômica das comunidades é operacionalizada pela Ação Social Escolar (ASE). Os escalões A e B da ASE são indexados, respectivamente, aos 1.º e 2.º escalões do Abono de Família, funcionando como indicadores de vulnerabilidade económica e dando acesso a refeições e apoios de material (gestão municipal). Quanto aos padrões de procura, observa-se que, no 1.º ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), há maior adesão à Componente de Apoio à Família (CAF) no período da manhã; já no Jardim de Infância (JI), a maior procura das Atividades de Animação e de Apoio à Família (AAAF) ocorre no período da tarde. As taxas de sucesso (utilizadas como aprovação) são definidas como a percentagem de alunos com classificação igual ou superior a Suficiente (*SUF*) [nível 3] e são apresentadas por ano de escolaridade e por ano letivo.

No segundo agrupamento (Escultor) há 4 unidades e a Escola Básica de Gervide foi selecionada para a pesquisa (figura 26).

Figura 26 - Escola Básica de Gervide

Fonte: Câmara Municipal de Gaia.

O Projeto Educativo (2022–2025) destaca instrumentos estruturantes de ação em todo o agrupamento, que se articulam com a EB de Gervide: (i) o Plano de Desenvolvimento Pessoal, Social e Comunitário (PDPSC), vinculado ao Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE), orientado à mitigação de desigualdades socioeducativas, ao reforço de aprendizagens e ao combate ao absentismo e ao abandono; (ii) o Plano de Ação de Desenvolvimento Digital da Escola (PADDE), que organiza a transição digital (equipamentos individuais, conectividade, recursos digitais e avaliação externa eletrônica); e (iii) a oferta municipal de Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) para o 1.º CEB. Esses dispositivos são mencionados como parte do ecossistema de melhoria do sucesso educativo no agrupamento.

O agrupamento formaliza cooperação com a Câmara Municipal de Vila Nova de Gaia (incluindo organização e funcionamento das Atividades de Enriquecimento Curricular no 1.º CEB), com a Junta de Freguesia de Oliveira do Douro, com o Instituto de Segurança Social (Centro Distrital do Porto), com a Rede Social de Vila Nova de Gaia e com a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ) Gaia Norte, entre outros parceiros de educação, ciência e saúde. Tais vínculos evidenciam

uma gestão territorializada do currículo e uma resposta ampliada às necessidades dos estudantes.

A ênfase no Plano de Desenvolvimento Pessoal, Social e Comunitário (PDPSC), na articulação com proteção social (Instituto de Segurança Social) e com a Rede Social indica um território com vulnerabilidades socioeconômicas relevantes, demandando suporte intersetorial e estratégias de prevenção ao insucesso e ao absentismo. No eixo Sucesso educativo, o agrupamento define como prática regular a monitorização dos percursos diretos de sucesso e de resultados de avaliação de final de ano. Contudo, o Projeto Educativo analisado não apresenta tabelas com taxas de aprovação específicas do 1.º CEB, por escola, remetendo a análise quantitativa detalhada para fontes externas e relatórios internos. (Vila Nova de Gaia, 2024).

No terceiro agrupamento (Gaia Nascente - 9 unidades) fez parte da pesquisa a Escola Básica Fernando Guedes (Figura 27).

Figura 27 - Escola Básica Fernando Guedes

Fonte: Câmara Municipal de Gaia.

Constituído em 2012, o Agrupamento de Escolas Gaia Nascente (AEGN) abrange as freguesias de Avintes, Oliveira do Douro e Vilar de Andorinho, reunindo Jardins de Infância (JI), escolas de 1.º ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), duas de 2.º/3.º ciclos e uma secundária sob gestão comum e instrumentos transversais (Projeto Educativo, Regulamento Interno, Plano Anual de Atividades e Estratégia de Educação para a Cidadania). O território é semirrural e industrial, com intensa

atuação de associações e coletivos da comunidade no qual os indicadores recentes assinalam elevada abrangência da Ação Social Escolar (ASE): no JI, cerca de 41% das crianças são apoiadas; no 1.º CEB, 45,2% dos alunos recebem ASE (304/672) e 10,1% têm o português como Língua Não Materna (PLNM) (68/672), o que sugere heterogeneidade sociocultural e a necessidade de apoios educativos consistentes.

O AEGN dispõe de Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI), Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA), Serviço de Psicologia e Orientação (SPO), Bibliotecas Escolares integradas na Rede de Bibliotecas Escolares (RBE) e Gabinete de Mediação (no âmbito do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar - PNPSE), além de projetos de literacia com impacto direto na leitura e na escrita, como o ABC, LeR, (Ler e Recuperar), a Promoção das competências alicerce na aprendizagem da leitura e a Promoção da Literacia Emergente.

No interior desse agrupamento, a Escola Básica Fernando Guedes (EB Fernando Guedes), localizada em Avintes, integra Jardim de Infância (JI) e 1.º ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) em edifício recente (2014), oferecendo condições físicas favoráveis ao trabalho pedagógico nos anos iniciais. No 1.º CEB, a escola reúne 10 turmas e 201 alunos, dos quais 25 apresentam necessidades específicas de educação, 103 recebem apoio da Ação Social Escolar (ASE) e 30 são de Português Língua Não Materna (PLNM); no JI, são cinco grupos e 101 crianças, com sete com necessidades específicas, 44 com ASE e sete com língua não materna.

A EB Fernando Guedes acolhe, no Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA), uma Unidade de Apoio à Multideficiência dirigida ao 1.º CEB e é atendida pela Equipe Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI), pelo Serviço de Psicologia e Orientação (SPO), pela Biblioteca Escolar e pelo Gabinete de Mediação. (Portugal, 2023b).

No último agrupamento (Costa Matos) a Escola Básica Costa Matos (Figura 28) e a Escola Básica das Matas fizeram parte do estudo. (Figura 29).

Figura 28 - Escola Básica Dr. Costa Matos

Fonte: Câmara Municipal de Gaia.

Figura 29 - Escola Básica das Matas

Fonte: Câmara Municipal de Gaia.

Este agrupamento integra seis estabelecimentos e distribui-se pelas Uniões de Freguesias de Santa Marinha e Afurada (quatro escolas) e de Mafamude e Vilar do Paraíso (duas escolas). A localização das unidades escolares é na região urbana de Vila Nova de Gaia, com forte densidade populacional e predomínio de atividades do comércio e serviços; a rede de matrícula ultrapassa o critério de residência, absorvendo também procura por proximidade a locais de trabalho de encarregados de educação, o que compõe uma comunidade pluricultural e de elevada heterogeneidade sociocultural (Portugal, 2023a)

Nessas escolas, são ofertados o ensino regular, ensino artístico especializado e, no ensino não regular, o Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF) (instalações cedidas pela Câmara Municipal). Todas dispõem de Rede de Bibliotecas Escolares (RBE), Equipe Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI), Serviço de Psicologia e Orientação (SPO), Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA) e Gabinete de Integração e Educação (GIE). Essas estruturas são mobilizadas tanto na escola-sede (EB Dr. Costa Matos) quanto nas escolas de 1.º CEB/JI (caso da EB de Matas).

O agrupamento mantém parcerias com a Câmara Municipal de Vila Nova de Gaia e com instituições de saúde, ensino superior e proteção social como a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto; as Faculdades de Medicina, Desporto e Letras da mesma universidade; e a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens, estruturando a articulação escola-comunidade para aprendizagens significativas, inclusão e cidadania. O Projeto Educativo (PE) assume a formação integral do ser humano como horizonte, pautada por excelência, inclusão e cidadania; a visão é de escola do século XXI, com ambiente educativo aberto, colaborativo e exigente. No eixo de transformação digital, o Plano de Ação para o Desenvolvimento Digital das Escolas (PADDE) fomenta comunidades de prática docente e uso crítico do digital para ensino híbrido.

No eixo Resultados académicos e sociais, o agrupamento estabelece metas sistémicas: 98% de conclusão nos 1.º, 2.º e 3.º ciclos no tempo esperado e 95% de percursos diretos de sucesso até ao final do 3.º ciclo, apoiadas por medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, avaliação formativa e coadjuvação. Em resumo, ambos os contextos (Brasil e Portugal) em que foi realizada a coleta de dados compartilham qualidades importantes, como tempo pedagógico ampliado, mediação de leitura e suporte especializado.

No Brasil, as escolas se beneficiam de condições institucionais sólidas, como programas de leitura, avaliações diagnósticas com recuperação, tempo escolar estendido e um programa de alfabetização focado em consciência fonológica e envolvimento familiar. Esses fatores contribuem para ambientes de aprendizado consistentes e historicamente eficazes. Contudo, desafios como a heterogeneidade do capital letrado familiar, uma abordagem excessivamente prescritiva ao erro

ortográfico e um ponto de inflexão crítico no 4º/5º ano, onde o currículo se torna mais denso e as dificuldades ortográficas se acentuam, precisam ser enfrentados.

Em Portugal, as escolas, organizadas em agrupamentos, oferecem apoio familiar, o que prolonga o tempo de permanência escolar, além de bibliotecas ativas e monitorização pedagógica. Apesar das altas taxas de sucesso no primeiro ciclo, observamos uma queda recorrente no 4º ano. A presença significativa de alunos beneficiários de Ação Social Escolar e de estudantes com língua familiar diferente do português exige mediações didático-linguísticas contínuas.

4.2 Os sujeitos da pesquisa

Os estudantes participantes da pesquisa para esta tese foram organizados em dois grupos analíticos. O Grupo 1 reúne turmas do início da alfabetização: 2º ano do Ensino Fundamental (Brasil) e 1.º ano do 1.º ciclo do Ensino Básico (Portugal). O Grupo 2 contempla turmas dos anos iniciais e na transição para o ciclo seguinte: 5º ano do Ensino Fundamental (Brasil) e, em Portugal, o 4.º ano do 1.º ciclo. É importante destacar que o ano letivo nos dois países ocorre em períodos distintos: no Brasil, inicia-se em fevereiro e termina em dezembro, enquanto em Portugal tem início em setembro e se encerra em julho.

A coleta de dados foi realizada no mês de maio, o que significa que, no momento da coleta, os alunos portugueses estavam concluindo o ano letivo, ao passo que os brasileiros finalizavam o primeiro trimestre escolar. Outro aspecto relevante refere-se à organização dos ciclos escolares: em Portugal, o 5.º ano pertence ao 2.º ciclo do Ensino Básico, diferentemente do Brasil, onde o 5º ano integra o Ensino Fundamental, etapa em que se conclui o processo de alfabetização. Essas diferenças estruturais foram cuidadosamente consideradas na seleção das turmas participantes, com o objetivo de garantir maior equivalência entre os dados analisados nos dois contextos educacionais. A composição detalhada dos estudantes encontra-se nas Tabelas 04 (Brasil) e 05 (Portugal).

Tabela 04 - Caracterização dos estudantes brasileiros

Brasil					
Ano Escolar	*Feminino*	*Masculino*	*Idade (anos e meses)*		
			Média	Amplitude	
1	-	-	-	-	-
2	20	2 0	7 anos e 6 meses	7 anos e 1 mês	8 anos
4	-	-	-	-	-
5	10	12	11 anos e 9 meses	10 anos e 11 meses	12 anos e 5 meses
Total		**62**			

Fonte: Elaborado pela autora com os dados do *corpus*.

Tabela 05 - Caracterização dos estudantes portugueses

Portugal					
Ano Escolar	*Feminino*	*Masculino*	*Idade (anos e meses)*		
			Média	Amplitude	
1	18	12	7 anos e 6 meses	7 anos e 1 mês	7 anos e 11 meses
2	-	-	-	-	-
4	8	11	10 anos e 5 meses	10 anos e 1 mês	11 anos e 1 mês
5	-	-	-	-	-
Total		**49**			

Fonte: Elaborado pela autora com os dados do *corpus*.

No Brasil, 62 estudantes (55,9% dos participantes da tese) foram avaliados, sendo 40 do 2º ano (20 meninas e 20 meninos), com idade média de 7 anos e 6 meses e amplitude de 11 meses. No 5º ano, havia 22 estudantes (10 meninas e 12 meninos), com idade média de 11 anos e 9 meses e amplitude de 1 ano e 6 meses.

Em Portugal, 49 estudantes (44,1% dos participantes) foram incluídos na pesquisa. No 1º ano, participaram 30 estudantes (18 meninas e 12 meninos), com idade média de 7 anos e 6 meses e amplitude de 10 meses, incluindo 4 crianças de etnia cigana. No 4º ano, havia 19 estudantes (8 meninas e 11 meninos), com idade média de 10 anos e 5 meses e amplitude de 1 ano (idade entre 10 anos e 1 mês e 11 anos e 1 mês), sendo 2 estudantes brasileiros.

Os estudantes portugueses do 1º ano, identificados com dificuldades de aprendizagem através de uma avaliação inicial, participaram de intervenções do projeto CiiL (Centro de Investigação e Intervenção da Leitura). Quatro desses estudantes estavam no nível pré-alfabético da escrita e eram pré-leitores, o que contribuiu para os altos índices de erros em diversas categorias nos resultados do grupo 1. O projeto CiiL visa promover competências pré-leitoras e leitoras essenciais (Sucena, Silva e Viana, 2016) e o sucesso na aprendizagem inicial da leitura e escrita por meio de intervenções lúdicas e sistemáticas. As intervenções foram conduzidas por fonoaudiólogas/psicólogas, duas vezes por semana, durante uma hora, em uma sala cedida pela escola.

4.3 INSTRUMENTOS E PERCURSOS INVESTIGATIVOS

4.3.1 Coleta De Dados

Para investigar os erros ortográficos dos estudantes, foi selecionada a literatura infanto-juvenil, Os Segredos do Vizinho de Sonia Junqueira, que serviu como base para a contextualização da escrita dos participantes. O uso de um texto literário visa promover o engajamento e criar um contexto significativo para a produção escrita, alinhando-se ao que Bakhtin (1981) define como a relevância do discurso dialógico na construção do sentido pelo aluno.

A literatura escolhida possibilitou a criação de um ambiente lúdico, o que, de acordo com Vygotsky (1998), facilita o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como a escrita e a leitura. Para os estudantes do Grupo 1 (1º e 2º anos), foi realizada a contação da história, seguida pelo ditado de um texto contendo 24 palavras, das quais 11 eram de ortografia simples e 13 de ortografia complexa (Figura 30).

Figura 30 - Grupo 1 - Ditado

Fonte: Elaborado pela autora.

Em Portugal, cada estudante foi avaliado em uma sessão do Projeto CiiL, realizada em grupos de quatro a seis crianças em uma sala tranquila da escola, garantindo um ambiente propício para a concentração e a participação dos estudantes. A utilização do ditado como prática pedagógica justifica-se pelos benefícios que oferece, como o aprimoramento da memória e a ampliação do repertório vocabular dos aprendizes.

Essa atividade constitui uma boa estratégia para o desenvolvimento da consciência de sons, ao incentivar os estudantes a estabelecer relações entre sons e letras, contribuindo para o aprimoramento das habilidades de leitura e escrita. Além disso, o ditado transcende o objetivo de corrigir erros ortográficos, permitindo ao docente identificar as hipóteses de escrita formuladas pelos discentes e, com base nessas observações, propor intervenções pedagógicas direcionadas às dificuldades apresentadas.

Segundo Vygotsky (1998), o aprendizado ocorre primeiramente no nível social, por meio das interações entre os indivíduos, e depois no nível individual. Esse processo é mediado pela linguagem, que desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Dessa forma, a construção do conhecimento se dá por meio da mediação e colaboração com os pares,

professores e outros adultos, que promovem o desenvolvimento do potencial de aprendizagem dos alunos.

Durante a atividade, foram empregados papel, lápis e borracha para a produção escrita. Em Portugal, o ditado foi conduzido pela fonoaudióloga do projeto CiiL, com o intuito de assegurar a uniformidade na pronúncia e minimizar possíveis dificuldades advindas das diferenças linguísticas entre o Português Brasileiro e o Português Europeu. No Brasil, a coleta foi realizada pelas professoras regentes das turmas e colaboradoras da pesquisa, utilizando os mesmos procedimentos e materiais que os estudantes portugueses.

Desta forma, foi possível garantir a comparabilidade dos dados entre os dois contextos, respeitando o princípio de equidade metodológica (Creswell, 2007), que visa garantir que todos os participantes sejam avaliados em condições semelhantes, possibilitando uma comparação justa e precisa dos resultados obtidos em diferentes contextos. Esse princípio é essencial para evitar vieses que possam surgir devido a fatores externos, como diferenças culturais, sociais ou linguísticas, garantindo que qualquer variação nos dados seja atribuída às habilidades dos estudantes e não a discrepâncias no método de coleta ou aplicação dos instrumentos de avaliação.

4.3.2 Variáveis

Nesta tese, quatro variáveis são empregadas na pesquisa sobre os erros ortográficos dos estudantes: nível de leitura do estudante, escolaridade da mãe, tempo de escolarização na educação infantil e auxílio governamental. Os dados referentes a essas variáveis, com exceção do nível de leitura, foram coletados por meio de um questionário preenchido pelos responsáveis dos estudantes.

As variáveis examinadas fundamentam-se em princípios teóricos tanto da Sociolinguística quanto da Psicologia Cognitiva. De um lado, a escolaridade materna e o acesso a auxílio governamental conectam-se a debates sociolinguísticos sobre o impacto das condições sociais e do ambiente familiar no aprendizado. De outro, o nível de leitura e os anos de educação infantil relacionam-se diretamente com postulados da Psicologia Cognitiva, especificamente quanto às fases de

desenvolvimento da linguagem e aos elementos que influenciam a aquisição de competências linguísticas desde os primeiros anos escolares.

4.3.2.1 Variável leitura

O domínio da leitura e da escrita são processos interligados, e essa variável é crucial para entender como a habilidade de decodificar e compreender textos impacta a produção escrita e o desempenho ortográfico. Crianças que possuem maior fluência na leitura tendem a cometer menos erros ortográficos, pois são capazes de reconhecer padrões ortográficos e aplicar as regras de escrita de forma automática.

A variável leitura é tratada, neste estudo, como um constructo linguístico cognitivo que integra componentes de decodificação, fluência oral e vocabulário, com impactos diretos na compreensão. Em consonância com a literatura nacional recente, a mensuração prioriza índices sensíveis aos anos iniciais, a saber: acurácia de leitura de palavras e pseudopalavras, velocidade de leitura oral expressa em palavras corretas por minuto e tipologia de erros de leitura, com ênfase em substituições, omissões e regularizações (Brasil, 2020). A ênfase em acurácia e fluência justifica se pela necessidade de automatização de processos básicos para liberar recursos atencionais e de memória de trabalho, condição para ganhos sustentáveis de compreensão textual.

Operacionalmente, utilizamos medidas padronizadas de leitura e análises complementares que consideram correlações entre leitura e a ocorrência de erros ortográficos por categorias, além de comparações entre grupos definidos por variáveis contextuais. Esse enquadre decorre da compreensão, orientada pela linguística, de que a escrita alfabética constitui uma tecnologia cultural de representação que se estabiliza por convenções e não por espelhamento da fala; logo, a progressão em leitura deve manifestar se tanto na redução de erros ortográficos regulares quanto no manejo de arbitrariedades de uso frequente (Cagliari, 2009; Faraco, 2008). O relatório nacional recomenda, ademais, a articulação entre triagens breves, avaliações diagnósticas e acompanhamento

formativo para o ajuste fino das práticas pedagógicas, o que foi considerado na interpretação dos resultados apresentados (Brasil, 2020).

Após a coleta dos textos escritos dos estudantes, realizamos os testes de leitura utilizando a plataforma Leiamos[2]. O uso desta plataforma foi gentilmente cedido pelo seu desenvolvedor e compreende dois tipos principais de testes: Teste de Rastreio de Leitura (TRL), e o Teste da Idade Leitora (TIL) (Sucena e Castro (2011). A tabela 06 evidencia as competências pré-leitoras e leitoras que objetivam os dois testes (TRL e TIL). Os resultados dos testes são apresentados em percentis: <10; <25; >25; >50; >75 e 99 de acordo com o desempenho dos estudantes.

Tabela 06 - Competências dos testes de leitura

leiamos	**Competências Pré-leitoras**							
	Consciência de sons			Relações letra-som		Descodificação		Fluência e Compreensão
	Rima	Posição início de palavra	Manipulação					
TRL Pré-escolar	✓	✓	✓					
TRL		✓	✓	✓	✓	✓		
TIL					✓	✓		✓

Fonte: Plataforma Leiamos: Acesso em 13 de out 2024.

A utilização de medidas normativas baseadas em percentis é uma prática consolidada na avaliação psicopedagógica, especialmente em instrumentos destinados à identificação de dificuldades de leitura. Dois testes validados no contexto português, o Teste de Idade de Leitura (TIL) e o Teste de Rastreio de Leitura (TRL) fazem uso dessa abordagem para categorizar o desempenho dos indivíduos

[2] **LEIAMOS.** Plataforma de avaliação de leitura. Disponível em: https://www.leiamos.org. Acesso em: 14 ago. 2025.

em relação a uma amostra normativa, permitindo interpretações padronizadas e fundamentadas sobre o desenvolvimento da leitura.

O Teste de Rastreio da Leitura (TRL) foi concebido como uma ferramenta de rastreio precoce da leitura, com foco em crianças do primeiro ano do ensino básico. O instrumento avalia a precisão na leitura de palavras e pseudopalavras, constituindo uma medida eficiente para detectar dificuldades iniciais. A estrutura psicométrica do TRL demonstrou validade interna robusta, com dois fatores latentes identificados (palavras e pseudopalavras), e correlações significativas com outras medidas de leitura, como o ALEPE[3] e a nomeação automática rápida (Silva, Marques e Sucena, 2020). O uso de percentis nesse contexto permite a classificação do desempenho dos alunos em diferentes níveis, com ênfase especial em valores inferiores ao percentil 25, que indicam risco aumentado para dificuldades específicas de leitura, como a dislexia do desenvolvimento.

Já o Teste da Idade Leitora (TIL), avalia o desempenho global de leitura com foco na fluência e compreensão. Este instrumento é uma adaptação portuguesa do teste francês Lobrot L3[4] e demonstrou propriedades psicométricas satisfatórias quanto à consistência interna, validade convergente e utilidade clínica. O estudo de validação evidenciou que escores situados abaixo do percentil 25 estão significativamente associados a dificuldades de leitura e permitiram distinguir leitores típicos de leitores com dislexia com elevada acurácia diagnóstica (Fernandes *et al*., 2017). A análise por percentis mostrou-se sensível a variações no desempenho acadêmico, e útil em contextos clínicos, educacionais e de investigação.

Ambos os instrumentos compartilham uma estrutura interpretativa baseada na distribuição dos escores em percentis, conforme a tabela 07.

[3] Instrumento padronizado de avaliação da leitura para crianças do ensino básico, que inclui subtestes de leitura de palavras, pseudopalavras e compreensão. É frequentemente utilizado como medida de critério para validar outros testes de leitura em português europeu.

[4] Teste francês de leitura desenvolvido por Michel Lobrot, voltado à avaliação da compreensão de sentenças em leitores francófonos. Foi adaptado para diferentes idiomas, incluindo o português europeu, dando origem ao TIL (Teste de Idade de Leitura).

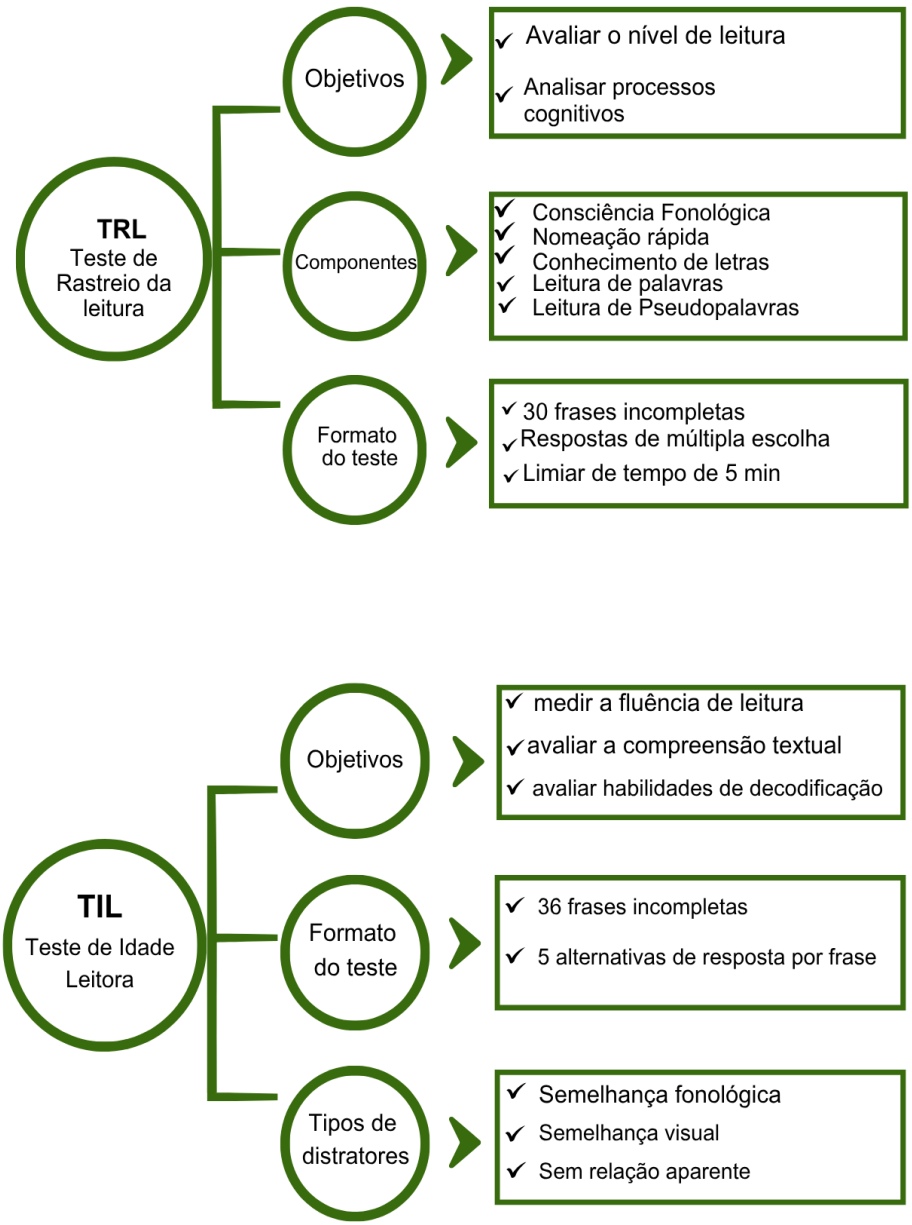
Tabela 07 - Percentis dos testes TRL e TIL

Faixa Percentil	Nível de Leitura	Descrição
≤ P10	Muito abaixo do esperado	Desempenho significativamente inferior; possível indicativo de transtorno de leitura.
P11–P25	Abaixo do esperado	Leitura abaixo do nível normativo; recomendável monitoramento e intervenção educativa.
P26–P74	Dentro do esperado (nível típico)	Desempenho condizente com o esperado para a faixa etária; leitura funcional e adequada.
P75–P89	Acima da média	Leitura fluente, com indícios de domínio acima da média.
≥ P90	Muito acima da média	Leitura excepcional; possível indicador de talento verbal ou habilidades acadêmicas elevadas.

Fonte: Elaborada pela autora.

A categorização por percentis nos testes TIL e TRL não apenas favorece a identificação de dificuldades, mas também permite a valorização de desempenhos avançados. A interpretação padronizada por faixas normativas fornece uma base empírica para o planejamento de intervenções, reforço pedagógico ou encaminhamentos clínicos, sendo especialmente relevante em contextos escolares e de avaliação neuropsicológica. A figura 31 sintetiza a estrutura e objetivos dos dois testes aplicados aos estudantes.

Figura 31 - Testes de Leitura (TRL e TIL)



Fonte: Elaborado pela autora.

A aplicação dos testes TIL e TRL no contexto brasileiro exigiu uma adaptação criteriosa dos estímulos linguísticos originais, considerando as diferenças lexicais, morfossintáticas e culturais entre o português europeu e o português brasileiro. Para garantir a equivalência funcional dos instrumentos, foram realizados ajustes nas estruturas frasais, nos vocábulos utilizados e na formatação gráfica dos itens, de modo a preservar a validade do construto avaliado. Esse processo foi conduzido com autorização formal e com o suporte técnico do desenvolvedor da plataforma

Leiamos, responsável pela disponibilização digital dos testes. A colaboração permitiu assegurar que as versões adaptadas mantivessem a integridade psicométrica dos instrumentos originais, respeitando ao mesmo tempo as especificidades linguísticas da população brasileira-alvo.

Os estudantes do grupo 1 (1º e 2º anos) foram submetidos ao Teste de Rastreio da Leitura (TRL) (Figura 32). Em Portugal, o teste foi aplicado em uma sessão do projeto CiiL em grupos de 6 alunos. No Brasil, a aplicação ocorreu com as professoras regentes das turmas em pequenos grupos durante duas aulas. Para a aplicação do teste foi utilizado notebook, internet e as credenciais de cada estudante para acesso à plataforma. O TRL tem como objetivo avaliar alguns dos principais conhecimentos e processos envolvidos na leitura, como a consciência dos sons, a nomeação rápida, o conhecimento de letras, bem como a leitura de palavras e de pseudopalavras. Segundo os autores,

> este instrumento tem dois grandes objetivos: a avaliação do nível de leitura da criança, tendo em conta a idade cronológica e o nível de escolaridade, e a análise detalhada dos processos cognitivos implicados, de modo a caracterizar melhor o nível de leitura alcançado e a identificar as razões que poderão estar na base de uma eventual dificuldade de aprendizagem (Sucena e Castro, 2011).

Figura 32 – Teste de Rastreio da Leitura (TRL)

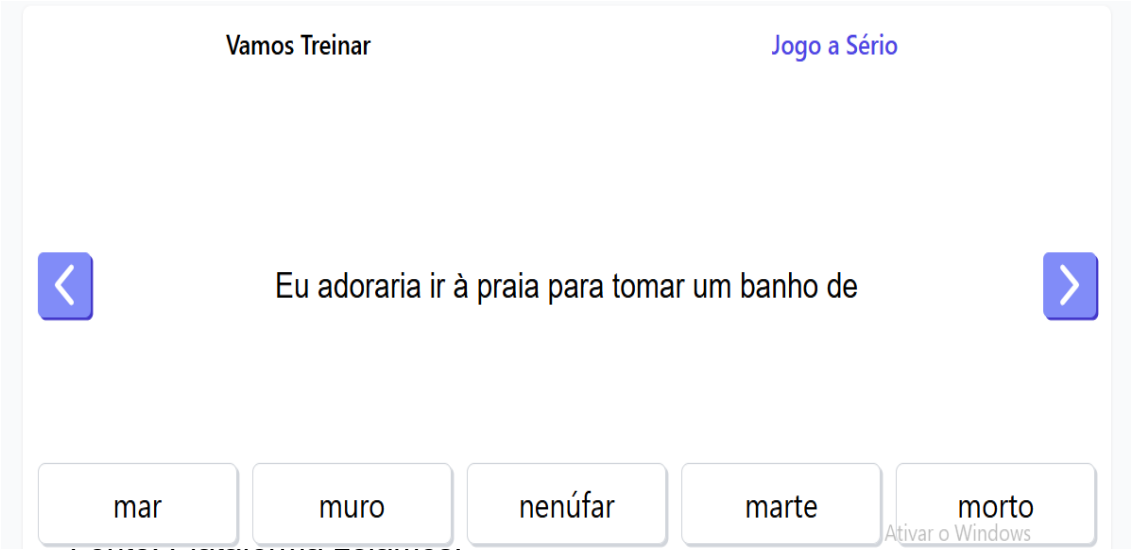
Fonte: Plataforma Leiamos.

O teste consiste em 30 frases incompletas, que devem ser lidas e completadas pelo participante, em tempo máximo de cinco minutos, por meio da

seleção de uma das quatro alternativas fornecidas, em formato de múltipla escolha. Entre as quatro alternativas de cada item, uma é considerada a palavra-alvo, enquanto as outras três atuam como distratores, para isto, a criança necessita recorrer aos processos de descodificação e compreensão leitora.

Os estudantes do grupo 2 (4º e 5º anos) foram avaliados pelo Teste de Idade leitora (TIL) (figura 33) o qual avalia habilidades básicas de compreensão textual, bem como a capacidade de decodificação de palavras de maneira precisa e fluente. Especificamente, trata-se de um instrumento projetado para mensurar um dos componentes essenciais da fluência leitora: a velocidade de leitura, que tem sido amplamente investigado em estudos de literacia, sendo considerado um indicador importante da eficiência do processo de leitura e da compreensão textual (Rasinski, 2012).

Figura 33 – Teste de Idade Leitora (TRL)



Fonte: Plataforma Leiamos.

O teste consiste em 36 frases incompletas, em que a última palavra está ausente, e a tarefa do participante é completá-las selecionando a opção correta dentre cinco alternativas. Cada conjunto de cinco palavras apresenta quatro distratores, os quais são construídos com diferentes tipos de semelhanças com a palavra alvo: uma semelhança fonológica, uma semelhança visual, uma semelhança semântica e uma palavra sem qualquer relação aparente. Estes distratores são

dispostos de forma pseudoaleatória no conjunto de alternativas e a tarefa do participante consiste em completar o máximo de frases possível em cinco minutos.

Uma vez concluída a tarefa, o tempo utilizado pelos estudantes é registrado como um indicador da velocidade de leitura. Esta medida tem se mostrado fundamental para a avaliação da fluência, visto que a leitura eficiente é caracterizada por uma combinação de velocidade, precisão e compreensão (Hudson, Lane, e Pullen, 2005). Adicionalmente, consideramos que a avaliação da fluência leitora vai além da simples mensuração de velocidade; envolve também a precisão e a prosódia, sendo esta última caracterizada pela expressividade na leitura oral (Rasinski, 2012).

4.3.2.2 Variável nível de escolaridade da mãe

A escolaridade materna é crucial em estudos sobre erros ortográficos. Segundo Bourdieu e Passeron (2008), a formação educacional dos pais, em particular da mãe, é um componente significativo do capital cultural. Este capital representa os recursos culturais transmitidos no ambiente familiar que influenciam diretamente as competências de leitura e escrita da criança. Em Portugal, esta variável foi coletada através de um questionário enviado aos responsáveis, que a categorizou em três níveis: ensino fundamental, ensino médio e ensino superior, a fim de analisar sua correlação com o desempenho escolar dos alunos. No Brasil, as professoras das turmas forneceram esses dados à pesquisadora via tabela Excel, visto que já estavam disponíveis no sistema de registro dos estudantes.

Mães com maior escolaridade, ao possuírem maior domínio da língua, oferecem modelos linguísticos mais ricos e participam mais ativamente nos processos escolares, influenciando positivamente o desempenho acadêmico e ortográfico dos filhos. Ambientes familiares com estímulo à leitura e acesso a textos diversos, mais comuns entre famílias de maior nível educacional, favorecem a compreensão das normas ortográficas e o controle de erros na escrita. Nesse contexto, a escolaridade materna não reflete apenas o nível formal de instrução, mas também é um indicador do tipo de suporte e estímulo oferecido no ambiente doméstico.

Vygotsky (1998) enfatiza que o desenvolvimento da linguagem e das habilidades cognitivas ocorre por meio da mediação social, especialmente por meio das interações com adultos mais experientes, como os pais. Mães mais instruídas utilizam vocabulário mais amplo e estruturas linguísticas mais complexas, além de promoverem práticas de letramento emergentes que estimulam habilidades como a consciência fonológica e a internalização de normas ortográficas, fatores fundamentais para o aprendizado da escrita.

Essa variável forneceu uma medida indireta do capital cultural e do ambiente de letramento acessível às crianças. Sua incorporação tornou viável avaliar como os fatores socioculturais influenciam o desempenho ortográfico dos estudantes, expandindo a compreensão das origens dos erros ortográficos e das disparidades no aprendizado da escrita.

4.3.2.3 Variável tempo de escolarização na educação infantil

A educação infantil é um momento importante para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças, com seus impactos amplamente debatidos na literatura nacional e internacional. Estudos confirmam que a frequência à educação infantil é um fator decisivo para um bom desempenho escolar, especialmente na leitura e escrita no ensino fundamental. Os participantes foram classificados conforme o tempo de frequência à educação infantil: menos de 3 anos, 3 anos e mais de 3 anos por meio de formulário respondido pelos responsáveis.

A qualidade da educação infantil desempenha um papel fundamental no desenvolvimento infantil e na redução das desigualdades sociais. Estudos de Campos *et al*. (2011) demonstraram que crianças que frequentaram pré-escolas de alta qualidade obtiveram melhore resultados em testes padronizados de proficiência no início do ensino fundamental. A duração da exposição também é um fator importante, com Pereira *et al*. (2011) apontando que mais de dois anos de educação infantil resultam em desempenho superior em leitura, escrita e desenvolvimento social.

Além disso, Sargiani e Maluf (2018) ressaltam a capacidade da educação infantil de mitigar desigualdades sociais. Crianças que ingressam no ensino

fundamental após a pré-escola frequentemente exibem diferenças significativas em habilidades e conhecimentos, muitas vezes ligadas a fatores socioeconômicos. A educação infantil atua na promoção do desenvolvimento da linguagem oral e escrita, competências essenciais para o sucesso escolar e a aquisição de habilidades cognitivas complexas, contribuindo assim para a redução dessas disparidades.

A Constituição Federal (Brasil, 1988) e a LDB (Brasil, 2023) garantem a educação infantil como direito universal. A expansão da oferta, especialmente para crianças de classes sociais mais baixas via creches e pré-escolas públicas, visa reduzir desigualdades e melhorar o desempenho educacional de crianças vulneráveis. Apesar da ampliação do acesso, o desafio persiste em assegurar qualidade suficiente para gerar efeitos positivos uniformes, especialmente para famílias em situação de vulnerabilidade econômica.

Em suma, a educação infantil exerce um impacto significativo no desempenho escolar, principalmente na leitura e escrita. Garantir acesso universal e de qualidade é fundamental para promover a igualdade de oportunidades e assegurar que todas as crianças tenham uma base sólida para seu desenvolvimento educacional e social.

4.3.2.4 Variável auxílio governamental

Os dados relativos à variável auxílio governamental foram obtidos a partir de registros oficiais disponibilizados pelas próprias unidades escolares participantes da pesquisa em cada país. No Brasil e em Portugal, as escolas dispõem dessas informações de forma sistematizada e as repassaram à pesquisadora em arquivos digitais, assegurando a fidedignidade das declarações referentes à participação ou não das famílias em programas de transferência de renda. Esse procedimento permitiu a padronização da coleta e a comparabilidade entre os contextos analisados.

O Programa Bolsa Família (PBF), instituído em 2003, consolidou-se como a principal política de transferência condicionada de renda no Brasil. A proposta do programa se estrutura em torno do combate à pobreza e da redução das desigualdades sociais, articulando a concessão de auxílio financeiro a famílias em situação de vulnerabilidade com condicionalidades vinculadas à educação e à

saúde. No campo educacional, a exigência de frequência mínima de 85% para crianças e adolescentes entre 6 e 17 anos configura-se como estratégia de prevenção da evasão escolar e de garantia de permanência, assegurando o acesso de estudantes de baixa renda ao sistema educacional (Brasil, 2004).

Estudos empíricos confirmam a efetividade parcial dessa política. Camargo e Pazello (2014) identificaram reduções expressivas nas taxas de abandono escolar em instituições com maior presença de alunos beneficiários, o que evidencia a contribuição do PBF como mecanismo de inclusão. Santos *et al*. (2019), em revisão sistemática, destacam que o programa é especialmente eficaz em regiões com maior vulnerabilidade socioeconômica, como o Norte do Brasil, e no caso de estudantes do sexo feminino, que apresentam menores índices de evasão quando beneficiários do programa. Contudo, a análise de Simões (2012), baseada nos resultados da Prova Brasil, sugere que os impactos do PBF no desempenho escolar são limitados, sendo mais expressivos na permanência do que na melhoria de notas. Essa constatação é corroborada por Lizo (2010) e por Martins e Rückert (2022), que identificaram ausência de ganhos significativos de proficiência em disciplinas como matemática e língua portuguesa, ainda que as taxas de aprovação tenham melhorado.

Esses resultados indicam que, embora o PBF seja fundamental para garantir a frequência escolar, sua capacidade de promover avanços qualitativos no desempenho é restrita. Tal cenário confirma a análise de Bourdieu (1983), segundo a qual a escola tende a reproduzir desigualdades ao favorecer o capital cultural das classes dominantes. Assim, ao atender famílias em condições de baixo capital econômico e cultural, o PBF atua como instrumento necessário, mas insuficiente, para a promoção da equidade educacional. Como argumenta Pellegrina (2011), a presença crescente de alunos em situação de vulnerabilidade requer investimentos em infraestrutura, materiais pedagógicos, reforço escolar e formação docente para responder adequadamente às demandas específicas dessa população.

Em Portugal, política de natureza similar foi implementada com o Rendimento Social de Inserção (RSI), instituído em 1996 e posteriormente reformulado. O RSI garante uma prestação pecuniária mínima a famílias em situação de pobreza extrema, associada à celebração de um contrato de inserção que contempla compromissos nas áreas de saúde, emprego e educação. No âmbito

educacional, impõe a obrigatoriedade da frequência escolar até os 18 anos, funcionando como um dispositivo de combate ao abandono precoce e de promoção da igualdade de oportunidades (Rodrigues, 2010).

Pesquisas sobre o RSI evidenciam efeitos semelhantes aos do PBF. Cardoso e Pereirinha (2013) demonstram que os beneficiários apresentam maior probabilidade de permanecer na escola quando comparados a famílias pobres sem acesso ao benefício. No entanto, assim como no Brasil, os resultados em termos de desempenho acadêmico são limitados, sobretudo em avaliações internacionais como o PISA, que apontam persistentes desigualdades entre estudantes de diferentes origens sociais. Isso revela que o impacto positivo do RSI está concentrado na garantia da frequência e na redução do absentismo, mas não se traduz automaticamente em ganhos de aprendizagem.

A análise comparativa entre Brasil e Portugal revela convergências importantes. Ambos os países criaram políticas de transferência de renda condicionadas à escolarização como instrumentos de combate à pobreza e à exclusão social. Em ambos os contextos, observamos que tais políticas são eficazes em ampliar o acesso e a permanência, mas não suficientes para assegurar qualidade educacional ou melhorias consistentes de aprendizagem. O êxito pleno dessas políticas requer sua articulação com estratégias complementares, como reforço pedagógico, programas de apoio individualizado, valorização do trabalho docente e investimentos em infraestrutura escolar.

Dessa forma, a variável auxílio governamental, ao mesmo tempo em que desempenha papel decisivo na inclusão e na democratização do acesso, apresenta limitações quando analisada em termos de equidade de resultados. Tanto no Brasil quanto em Portugal, a transferência de renda garante condições materiais básicas para a escolarização, mas a efetiva aprendizagem depende de políticas públicas integradas que considerem não apenas a permanência, mas também o direito a uma educação de qualidade, condição indispensável para romper o ciclo intergeracional da pobreza.

4.4 Os testes estatísticos

A etapa da análise estatística constituiu-se como momento decisivo para a validação empírica desta investigação, uma vez que permitiu transformar os dados brutos em evidências interpretáveis sobre o processo de aquisição da leitura e da escrita. A escolha criteriosa dos procedimentos analíticos visou garantir a adequação entre as características das variáveis e os métodos aplicados, respeitando tanto a natureza linguística e educacional dos dados quanto às exigências de rigor científico próprias da pesquisa em ciências humanas.

Nesse sentido, optamos por técnicas não paramétricas, amplamente reconhecidas como mais apropriadas em situações em que os pressupostos de normalidade e homogeneidade de variâncias não são plenamente atendidos, ou quando se trabalha com variáveis ordinais. Essa decisão metodológica sustenta a confiabilidade dos resultados e assegura que as interpretações reflitam de forma fidedigna as relações observadas entre erros ortográficos, desempenho em leitura e variáveis de contexto educacional.

As análises foram realizadas no software SPSS (IBM), com a escolha deliberada de procedimentos não paramétricos. Dois desfechos principais foram definidos: (i) a quantidade de erros ortográficos por aluno, calculada como proporção de erros em relação ao total de oportunidades de escrita (seja no ditado, seja na produção textual livre), assegurando comparabilidade entre produções de extensão variável; e (ii) o desempenho em leitura, aferido a partir de percentis obtidos em instrumento padronizado. Ambas as medidas foram analisadas de forma estratificada por país (Brasil e Portugal), de modo a captar singularidades contextuais e preservar a comparabilidade entre sistemas educativos distintos. Estabelecemos um nível de significância de $\alpha = 0,05$ e todos os testes foram bicaudais.

Para comparar dois grupos diferentes de alunos, como por exemplo os que recebem ou não auxílio governamental, foi usado o teste de Mann–Whitney (U). Esse teste ajuda a verificar se há diferença real entre os grupos, mesmo quando os dados não seguem uma distribuição normal. O resultado é apresentado com alguns valores principais: U, que indica a posição relativa dos grupos; Z, que é a versão padronizada desse valor; valor-p, que mostra se a diferença é estatisticamente significativa (ou seja, se não ocorreu por acaso); e o tamanho do efeito (r), que mede o quanto os

grupos realmente diferem entre si. A interpretação desse efeito segue a lógica: pequeno (cerca de 0,10), médio (cerca de 0,30) e grande (acima de 0,50).

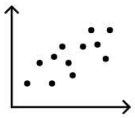
Quando a comparação envolve três ou mais grupos, como no caso da escolaridade das mães ou do tempo de permanência na educação infantil, foi usado o teste de Kruskal–Wallis (H), que é uma extensão do anterior. Se o teste indica que há diferenças significativas entre os grupos, analisamos quais grupos são responsáveis por essas diferenças, por meio de uma comparação adicional chamada teste de Dunn–Bonferroni. O tamanho do efeito geral, neste caso, é representado por η^2_H (eta quadrado de Kruskal–Wallis), e sua força também pode ser classificada como pequena (≈0,01), média (≈0,06) ou grande (≥0,14).

Além das comparações entre grupos, foi analisada a relação entre duas variáveis (por exemplo, tempo de educação infantil e desempenho em leitura) usando o coeficiente de Spearman (ρ). Esse índice mostra se há uma tendência constante: quando uma variável aumenta, a outra também aumenta (relação positiva) ou diminui (relação negativa). A intensidade dessa relação é classificada como: muito fraca (<0,10); fraca (0,10–0,29); moderada (0,30–0,49); forte (≥0,50).

Esse tipo de análise permitiu, por exemplo, observar que maior tempo de educação infantil tende a estar ligado a melhores resultados em leitura, enquanto maior número de erros ortográficos se relaciona a pior desempenho nessa área. Esses testes (Infográfico 11) permitem comparar grupos e identificar relações entre variáveis de modo confiável, mesmo quando os resultados escolares não seguem padrões lineares.

Infográfico 01 – Testes Estatísticos

Testes estatísticos



Teste	Quando é utilizado	O que mede	Como interpretar	Principais símbolos e significados
Mann–Whitney (U)	Quando há dois grupos independentes, como alunos que recebem ou não auxílio governamental.	Verifica se há diferença real entre os grupos.	O resultado é significativo quando o valor-p < 0,05. O tamanho do efeito (r) mostra a força dessa diferença: pequeno (≈0,10), médio (≈0,30) e grande (≥0,50).	U (posição dos grupos), Z (valor padronizado), p (significância), r = |Z|/√N (tamanho do efeito), √N (raiz quadrada do total de participantes).
Kruskal–Wallis (H)	Quando há três ou mais grupos, como escolaridade materna ou tempo de educação infantil.	Mede se há diferenças gerais entre os grupos.	Quando o valor-p < 0,05, aplica-se o teste de Dunn–Bonferroni para identificar onde estão as diferenças. O tamanho do efeito global (η^2_H) é classificado como pequeno (≈0,01), médio (≈0,06) e grande (≥0,14).	H (estatística do teste), η^2_H = (H − k + 1) / (n − k) (tamanho do efeito), k (número de grupos), n (tamanho da amostra).
Correlação de Spearman (ρ)	Quando se analisa a relação entre duas variáveis, como leitura e número de erros.	Mede a força e a direção da relação (positiva ou negativa).	Valores próximos de +1 indicam relação forte e direta; próximos de –1, relação inversa; próximos de 0, ausência de relação. Força da correlação: desprezível (<0,10), pequena (0,10–0,29), média (0,30–0,49) e grande (≥0,50).	ρ (rho) = coeficiente de correlação; p = significância; N = número de pares válidos.

Síntese interpretativa:

Os testes Mann–Whitney e Kruskal–Wallis comparam grupos de alunos, verificando diferenças em leitura e ortografia segundo variáveis como tempo de educação infantil, escolaridade materna e auxílio governamental. O teste de Spearman analisa relações entre variáveis, identificando tendências, como melhor desempenho em leitura associado a maior tempo de escolarização. Esses testes asseguram rigor estatístico e clareza interpretativa, revelando relações entre fatores sociais, pedagógicos e desempenho ortográfico.

Fonte: Elaborado pela autora.

A adoção da proporção de erros, e não da contagem bruta, responde a um princípio de equidade metodológica já consolidado em pesquisas brasileiras sobre alfabetização e letramento, garantindo que a avaliação da escrita reflita a competência ortográfica e não apenas a extensão do texto produzido (Soares, 2004; Bortoni-Ricardo, 2005). Do ponto de vista estatístico, a decisão de empregar testes não paramétricos encontra respaldo em referenciais clássicos da área (Callegari-Jacques, 2003; Bussab; Morettin, 2017; Siegel; Castellan, 2006), que recomendam tais procedimentos quando os pressupostos paramétricos não são atendidos ou quando se trabalha com dados ordinais e amostras assimétricas.

Assim, o desenho analítico adotado nesta investigação articula rigor estatístico e adequação ao objeto empírico, conferindo validade interna às inferências e respeitando a complexidade inerente ao processo de aquisição da escrita e da leitura, que envolve dimensões sociocognitivas, linguísticas e pedagógicas.

Com o percurso metodológico demarcado e as regras de codificação estabilizadas, o capítulo seguinte apresenta os resultados empíricos. Organizamos as evidências por país e por grupos/turmas, descrevendo frequências, dispersões e padrões das categorias e subcategorias de erros, bem como suas associações com variáveis socioculturais e com o desempenho em leitura, preparando a discussão interpretativa.

5 RESULTADOS

Do ponto de vista metodológico, retomamos que o *corpus* desta tese é composto de produções coletadas em dois países (Brasil e Portugal), com dois agrupamentos etários/escolares: Grupo 1 (anos iniciais) e Grupo 2 (anos finais). Para o Brasil, analisamos o 2º ano (G1) e 5º ano (G2); para Portugal, 1º ano (G1) e 4º ano (G2). As variáveis contextuais consideradas na tese (tempo de educação infantil, escolaridade materna, auxílio governamental e desempenho em leitura por percentis) são mobilizadas, quando pertinente, para qualificar as interpretações. Os testes não paramétricos adotados (Mann-Whitney e Kruskal-Wallis), descritos na Metodologia, serão retomados na seção Discussão para aferição de diferenças entre países.

Em termos conceituais, as categorias operam em planos complementares: a Categoria 0 refere processos prévios ao domínio do princípio alfabético, com subcategorias pré-alfabética e alfabética parcial (à luz de Ehri (2005), úteis para localizar as fases iniciais sobre a escrita. a Categoria 1 concentra desvios ligados à convencionalidade ortográfica (morfográfica, etimológica e grafotática), com subcategorias empregadas na tese como regra não aplicada e Irregularidades. A Categoria 2 foca na interferência da oralidade sobre a escrita, com cinco subcategorias definidas: Vozeamento, Processos dialetal, Substituição lexical, Separação/junção indevida de palavras e Memória de trabalho.

Tal organização permite análises verticais (Grupo 1 × Grupo 2 dentro do mesmo país) e horizontais (Brasil × Portugal dentro de cada categoria), em consonância com a Sociolinguística Educacional (Bortoni-Ricardo, 2005).

5.1 DADOS COLETADOS

Os dados da pesquisa, coletados por meio de ditado estruturado e produção textual, revelaram que, no grupo 1 (1º e 2º anos), das 1680 palavras analisadas, 46,8% (787 palavras) continham erros ortográficos (tabela 8). Esses resultados corroboram estudos anteriores (Barrera e Maluf, 2003; Capellini, 2012), que identificam a fase inicial da alfabetização como um período propenso a erros

ortográficos. Tais equívocos são um reflexo natural do processo de construção das fases ortográficas pelos aprendizes, conforme a teoria de Ehri (2005).

Tabela 08 - Grupo 1 (1º e 2º anos) - Coleta de dados

Grupo 1	Total de palavras escritas	Mínimo de palavras com erros	Máximo de palavras com erros	Total de palavras com erros	% de palavras com erros
1º ano	720	6	24	455	63%
2º ano	960	6	6	282	29%
Média geral	840	6	15	368	77%

Fonte: Elaborado pela autora com os dados do *corpus*.

No âmbito do grupo 2 (4º e 5º anos), os textos produzidos pelos estudantes, totalizaram 5749 palavras, das quais 258 (4,5%) continham erros ortográficos. A média de palavras dos textos dos estudantes do 4º ano (Portugal) foi de 127. O menor texto foi escrito com 73 palavras e o maior com 234. No 5º ano (Brasil), a média de palavras por texto foi de 137. O menor texto continha 69 palavras e o mais extenso 257. A média geral foi de 132 palavras por texto para as duas turmas, conforme dados da tabela 09.

Tabela 09 - Grupo 2 (4º e 5º anos) - Coleta de dados

Grupo 2	Total de palavras escritas	Mínimo de palavras com erros	Máximo de palavras com erros	Total de palavras com erros	% de palavras com erros
4º ano	2715	73	234	76	3%
5º ano	3034	69	257	182	6%
Média geral	2874	71	245	129	4,50%

Fonte: Elaborado pela autora com os dados do *corpus*.

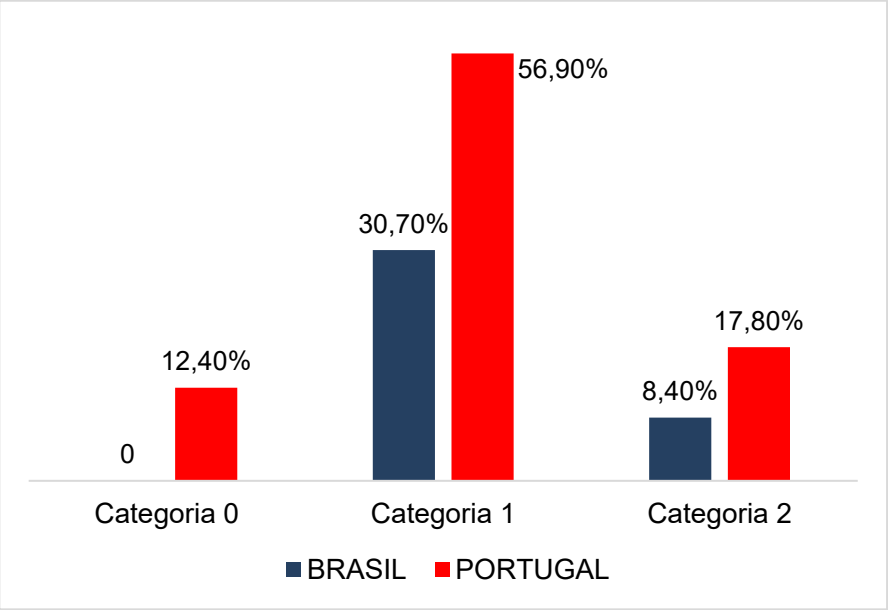
5.2 RESULTADOS GERAIS

No recorte agregado por país, observamos, no gráfico 02, que o Brasil apresenta 0,0% na categoria 0, 30,7% na categoria 1 e 8,4% na categoria 2, ao

passo que Portugal registra 12,4% na categoria 0, 56,9% na categoria 1 e 17,8% na categoria 2. Esses percentuais delineiam, de saída, um quadro em que a categoria 1 concentra a maior parte das ocorrências em ambos os contextos, com peso substancialmente superior em Portugal; evidenciam, ainda, a ausência de categoria 0 no Brasil frente a uma presença não desprezível em Portugal, bem como a maior magnitude portuguesa na categoria 2.

As diferenças absolutas entre os países são de 12,4 pontos percentuais na categoria 0, 26,2 na categoria 1 e 9,4 na categoria 2. Na sequência, esses resultados gerais serão desagregados por turmas e subcategorias, mantendo-se a interpretação teórica aprofundada para a seção comparativa entre países.

Gráfico 02 – Resultados Gerais



Fonte: Dados do *corpus*.

Tomados de forma agregada, esses percentuais indicam que, em ambos os sistemas, a categoria 1 concentra a maior parcela dos desvios, com maior peso relativo em Portugal. Tal arranjo é compatível com a ideia de que a ortografia, enquanto convenção histórica e não mero espelho da fala, demanda estabilização gradual de regularidades e exceções, sobretudo no léxico de alta frequência e nos contextos de competição grafêmica (Cagliari, 2002; Faraco, 2008).

A presença mais expressiva da categoria 2 em Portugal, quando comparada ao Brasil, sugere a persistência de interferências da oralidade em ambientes

específicos, ainda que esses dados, por ora, permaneçam em registro descritivo, sem imputação causal. No caso brasileiro, a ausência de ocorrências na categoria 0 e a menor magnitude relativa das categorias 1 e 2, frente aos valores portugueses, delineiam um perfil agregado no qual os problemas se concentram em zonas de convencionalidade e em alguns processos recorrentes de transposição da fala, o que será qualificado pela decomposição por turmas e, posteriormente, pela discussão teórica.

Retomamos, aqui, a justificativa já estabelecida na tese para a maior magnitude dos índices portugueses no agregado. A amostra de Portugal inclui um contingente expressivo de alunos do 1º ano previamente sinalizados pelas escolas como em processo de dificuldades de aprendizagem, o que, por definição, reduz o tempo efetivo de exposição às convenções ortográficas e amplia a probabilidade de soluções gráficas instáveis nas primeiras etapas de escolarização. Em termos metodológicos, trata-se de um efeito de composição da amostra: a presença de um subgrupo com menor consolidação do princípio alfabético e da correspondência grafema–fonema tende a deslocar as proporções para as categorias 0, 1 e 2 quando se observa o país como um todo, produzindo um viés de elevação no panorama agregado.

À luz da literatura brasileira, tal cenário é consistente com a natureza gradual e cumulativa da alfabetização, que depende de práticas sistemáticas de leitura e escrita e de ensino explícito das convenções, com variação sensível ao tempo de escolarização e às condições de aprendizagem inicial (Morais, 1996; Mortatti, 2000; Cagliari, 2002; Soares, 2005; Bortoni-Ricardo, 2005;). Convém, portanto, que a leitura desses percentuais seja acompanhada de salvaguardas analíticas já indicadas na metodologia: a) desagregar sistematicamente por turma para mitigar o efeito de composição; b) privilegiar medidas robustas à assimetria de distribuição entre anos iniciais e finais; c) explicitar que as diferenças país a país, no agregado, incorporam a maior presença daquele subgrupo do 1º ano com dificuldades, não devendo ser interpretadas como diferenças intrínsecas entre sistemas de ensino sem o devido controle.

Em termos descritivos, a concentração dessas crianças nas séries iniciais portuguesas explica, em boa medida, a compressão menor de categoria 2 e a persistência residual de categoria 0, fenômenos esperáveis quando o mapeamento

ortográfico e as restrições grafotáticas ainda se encontram em processo de estabilização no início da trajetória escolar.

Na sequência, esses resultados gerais serão desagregados por turmas e subcategorias, mantendo-se a interpretação teórica aprofundada para a seção comparativa entre países no Capítulo Discussões.

5.3 Resultados do Brasil

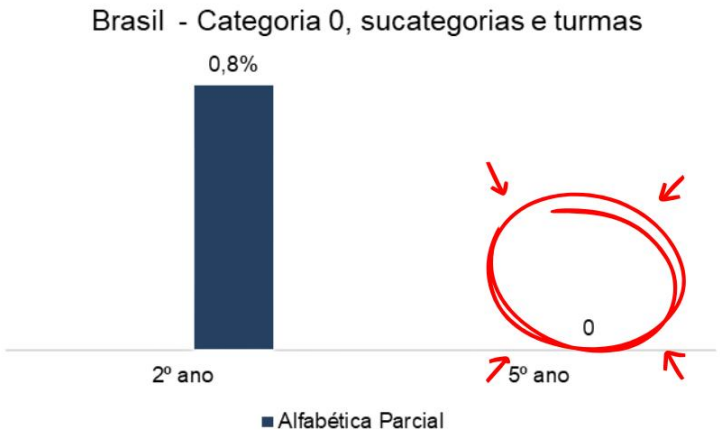
No Brasil, os resultados são apresentados de forma escalonada: iniciamos pelo panorama de cada categoria (0, 1 e 2), já discriminada por turmas dos anos iniciais e finais, e, na sequência, descrevemos as subcategorias correspondentes, com a indicação das participações relativas e das variações internas entre turmas. Após cada bloco, o respectivo gráfico é inserido para permitir a leitura conjunta entre tendência geral, distribuição por turmas e composição das subcategorias, mantendo a interpretação estritamente ancorada nos dados.

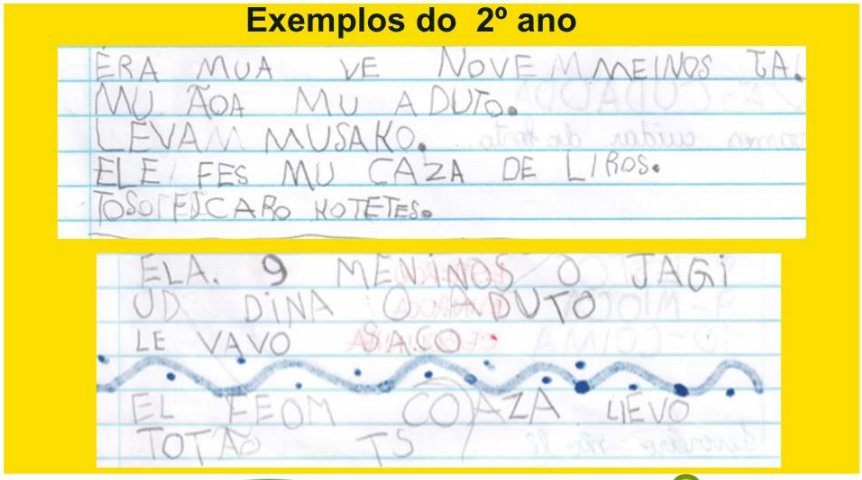
5.3.1 Categoria 0 - Falta De Domínio Da Codificação Alfabética

No recorte brasileiro da categoria 0, observamos ocorrência residual, restrita aos anos iniciais: 0,8% no 2º ano e ausência no 5º ano de acordo com o Infográfico 02. A distribuição por subcategorias é assimétrica, pois não se registram casos no nível pré-alfabético, concentrando-se o total na subcategoria alfabética parcial (figura 33). Esse desenho sugere que as hipóteses não alfabéticas estão praticamente superadas na amostra brasileira e que, quando surgem traços ainda atribuíveis à categoria 0, eles se vinculam a pontos específicos de instabilidade no vínculo letra-som e na consolidação de padrões grafotáticos, mais do que a uma ausência de princípio alfabético.

Infográfico 02 - Brasil - Categoria 0 - Falta de domínio da codificação alfabética

Resultados do Brasil





A turma do 5º ano não apresentou erros nesta categoria.

Fonte: Dados do corpus.

Em termos desenvolvimentais, trata-se de um resíduo compatível com a transição para o mapeamento ortográfico estável, o que tende a desaparecer com maior tempo de escolarização e prática sistemática de leitura e de escrita. Para a leitura do capítulo, importa destacar que a baixa magnitude (0,8%) e a concentração exclusiva nos anos iniciais funcionam como indicador de passagem.

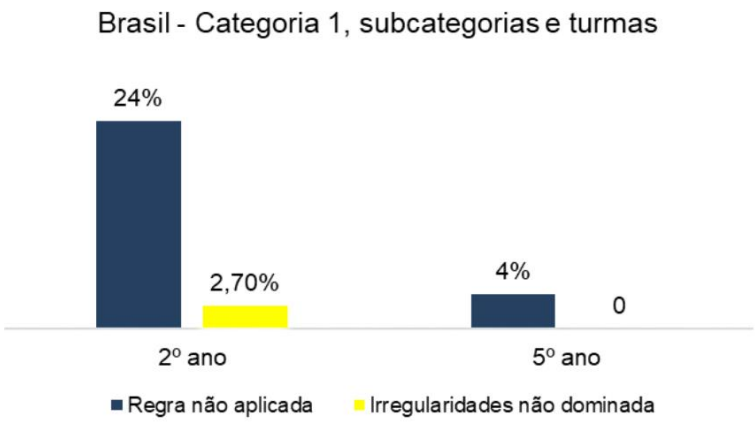
5.3.2 Categoria 1 - Natureza Arbitrária Do Sistema De Convenções De Escrita

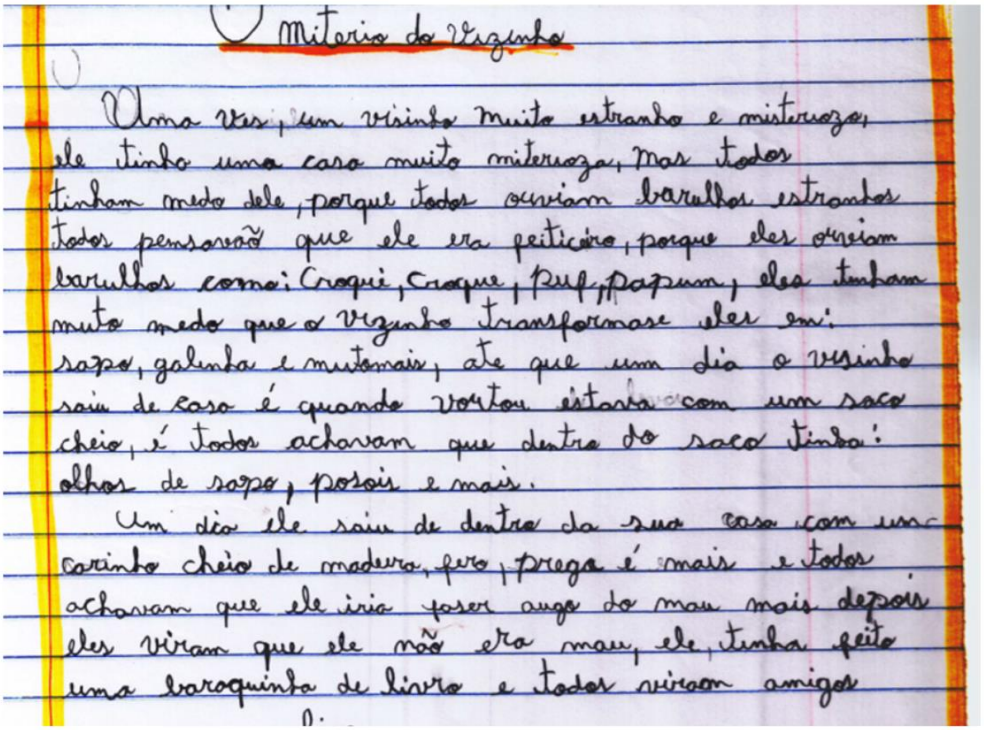
A categoria 1 soma 30,7% e está fortemente concentrada nos anos iniciais: 26,7% no 2º ano contra 4,0% no 5º ano, ou seja, aproximadamente 87% das ocorrências dessa categoria situam-se no 2º ano. Em subcategorias, a regra não aplicada responde por 28,0% do total da categoria 1, sendo 24,0% no 2º ano e 4,0% no 5º; já irregularidades não dominadas aparece apenas no 2º ano, com 2,7%, e é inexistente no 5º ano (infográfico 03).

Entre as turmas, a regra não aplicada cai 20 pontos percentuais do 2º para o 5º ano, uma redução relativa de cerca de 83%, enquanto a subcategoria de irregularidades é integralmente eliminada na passagem para os anos finais. Em termos de perfil, o 2º ano concentra 6,7 vezes mais ocorrências da categoria 1 do que o 5º, e a composição interna da categoria 1 é dominada pela regra não aplicada em ambos os anos, representando aproximadamente 91% do total dessa categoria no país.

Infográfico 03 - Brasil - Categoria 1 - Natureza arbitrária do sistema de Convenções de escrita

Resultados do Brasil

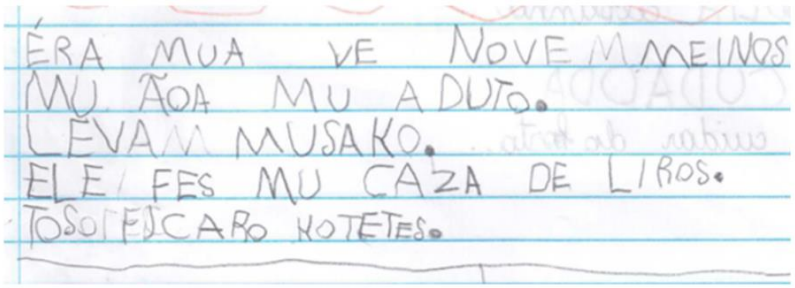




Miterio do Vizinho

Uma Vez, um vizinho muito estranho e misteroza, ele tinha uma caza muito miteroza, Mas todos tinham medo dele, porque todos ouviam barulhos estrantos todos pensavão que ele era feiticeiro, porque eles ouviam barulhos como: Croque, Croque, Puf, Papum, eles tinham muito medo que o Vizinho transformase eles em: sapo, galinha e mutomais, até que um dia o visinho saiu de caza é quando voltou estava com um saco cheio, é todos achavam que dentro do saco tinha: olhos de sapo, posoi e mais.

Um dia ele saiu de dentro da sua caza com um carinho cheio de madeira, fero, prega é mais e todos achavam que ele iria faser auga do mau mais depois eles viram que ele não era mau, ele, tinha feito uma baroquinha de livro e todos viram amigos



ÉRA MUA VE NOVE MMEINOS
MU ÃOA MU ADUTO.
LEVAM MUSAKO.
ELE FES MU CAZA DE LIROS.
TOSOFICARO HOTETES.

Fonte: Dados do corpus.

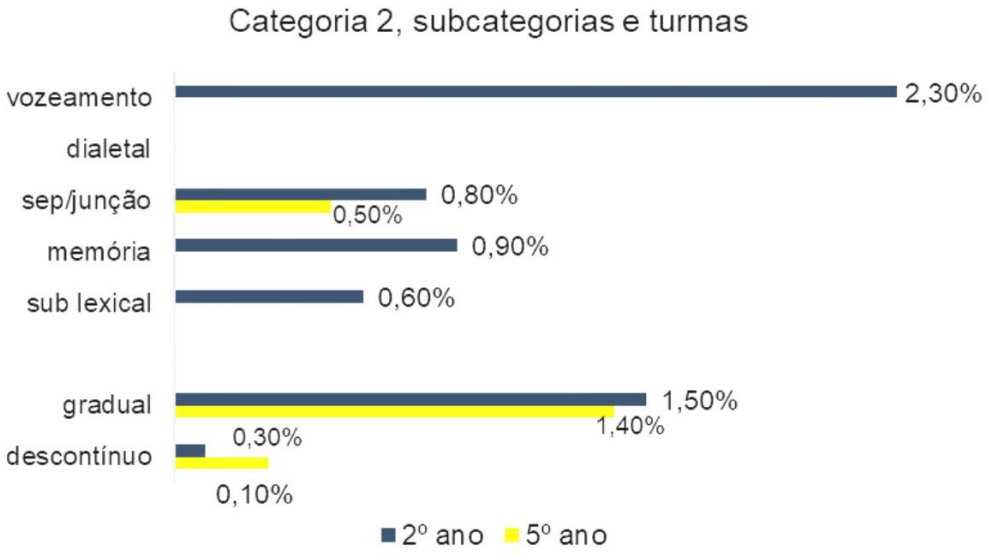
5.3.3 Categoria 2 - Transposição Dos Hábitos Da Fala Par A Escrita

A categoria 2 totaliza 8,4% e distribui-se de forma desigual entre as turmas: 6,2% no 2º ano e 2,2% no 5º ano, ou seja, cerca de 74% das ocorrências concentram-se nos anos iniciais (infográfico 04). No 2º ano, os percentuais por subcategoria são: vozeamento 2,3%, dialetal 0, separação/junção 0,8%, memória de trabalho 0,9%, substituição lexical 0,6%, gradual 1,5% e descontínuo 0,1%. Em participação relativa dentro do próprio 2º ano, isso representa, aproximadamente: vozeamento 37,1%, gradual 24,2%, memória de trabalho 14,5%, separação/junção 12,9%, substituição lexical 9,7% e descontínuo 1,6%.

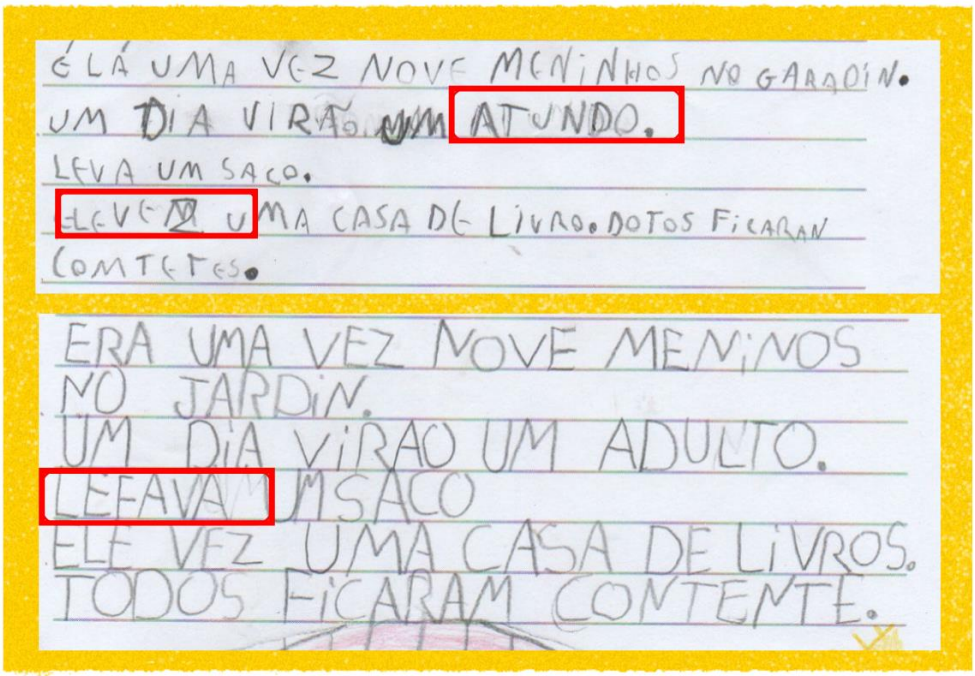
No 5º ano, o gráfico indica ocorrências apenas em separação/junção, gradual e descontínuo (ausentes em vozeamento, dialetal, memória e substituição lexical), somando 2,2% no conjunto da categoria 2; assim, entre as subcategorias com presença nas duas turmas, há redução da participação agregada na passagem do 2º para o 5º ano. No total do país (2º + 5º), destacam-se vozeamento (ao menos 2,3% dos 8,4%) e gradual (≥1,5%) como os blocos mais volumosos dessa categoria.

Infográfico 04 – Brasil – Categoria 02 – Transposição dos hábitos da fala para a escrita

Resultados do Brasil



Exemplos de vozeamento



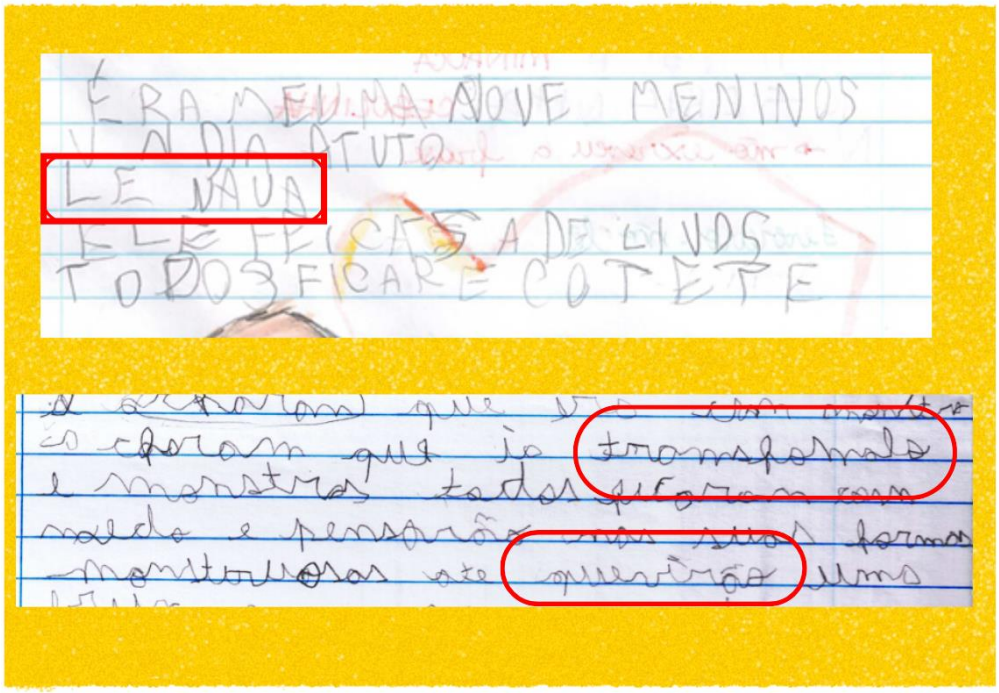
Fonte: Dados do corpus.

Infográfico 05 - Brasil - Exemplos de separação/junção e memória de trabalho

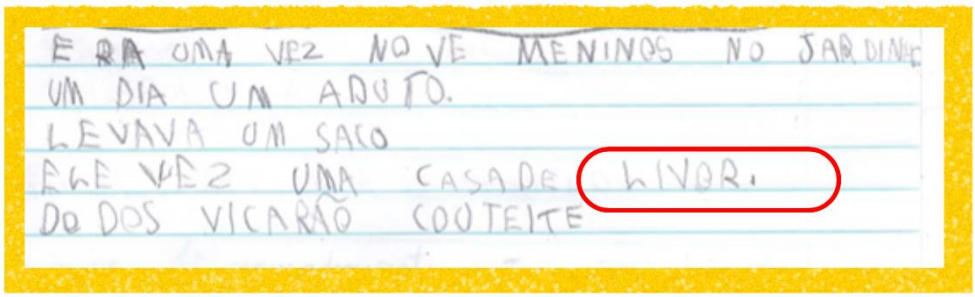
Resultados do Brasil

Categoria 2 - Transposição dos hábitos da fala para a escrita

Exemplos de separação/junção



Exemplo de memória de trabalho



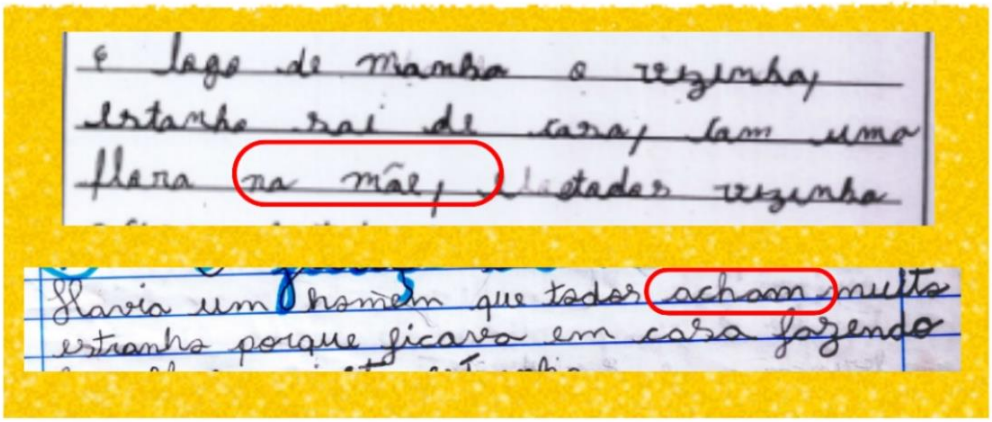
Fonte: Dados do corpus.

Infográfico 06 - Brasil - Exemplos substituição lexical, gradual e descontínuo

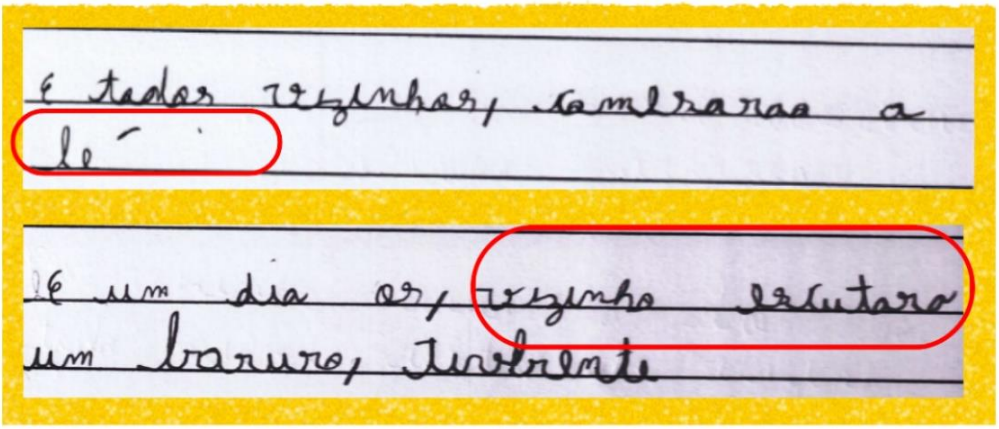
Resultados do Brasil

Categoria 2 - Transposição dos hábitos da fala para a escrita

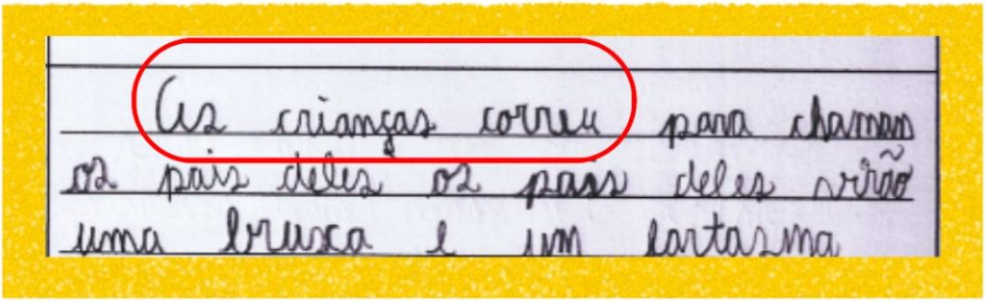
Exemplo de substituição lexical



Exemplo de processo fonológico gradual



Exemplo de processo fonológico descontínuo



Fonte: Dados do corpus.

Em seguida, aplicamos a mesma estratégia analítica ao conjunto português: apresentamos o resultado geral por categorias (0, 1 e 2) já desagregado por turmas do 1º e do 4º ano, e, na sequência, detalhamos as subcategorias dentro de cada categoria, com indicação explícita das participações relativas por turma e das variações internas. Os gráficos correspondentes estão inseridos logo após cada bloco descritivo, mantendo o foco em uma leitura interpretativa ancorada nos próprios dados; a discussão comparativa Brasil × Portugal, ficará reservada à seção subsequente.

5.4 Resultados de Portugal

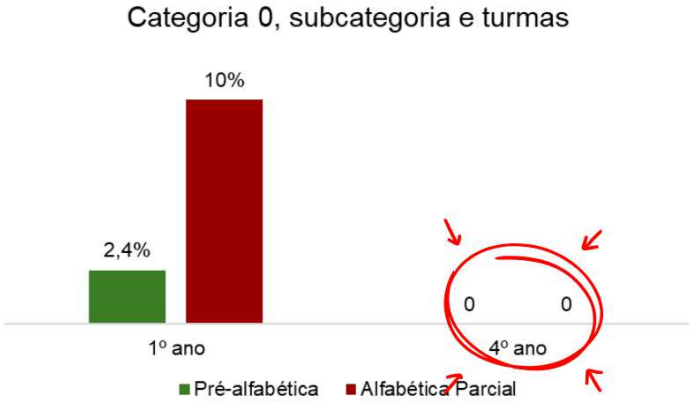
Em Portugal, adotamos o mesmo procedimento: Expomos o quadro por categorias (0, 1 e 2) desagregado pelas turmas do 1º e do 4º ano e, na continuidade, detalhamos as subcategorias, com ênfase nas proporções e nos contrastes internos. Cada segmento é seguido do gráfico correspondente, de modo a articular síntese, desagregação por turmas e estrutura interna das subcategorias, preservando o caráter descritivo da seção.

5.4.1 Categoria 0 - Falta De Domínio Da Codificação Alfabética

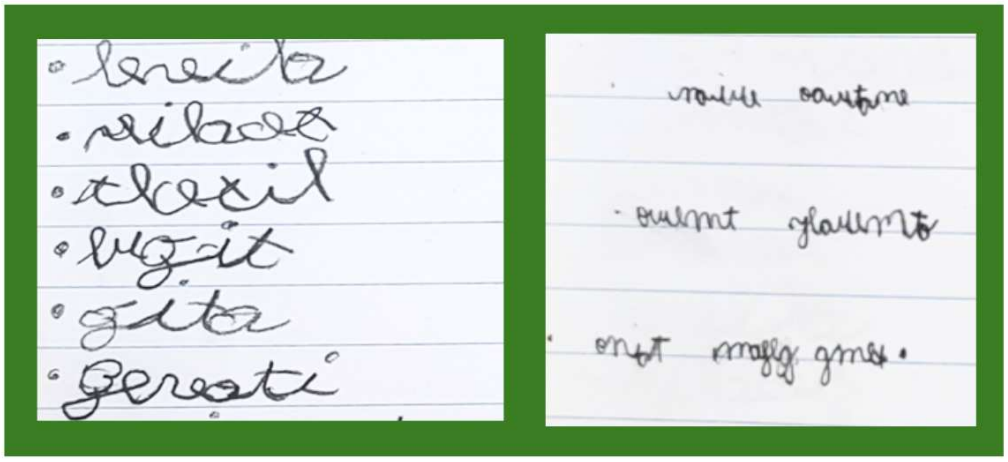
Em Portugal, a categoria 0 totaliza 12,4% e está integralmente concentrada no 1º ano: 12,4% no 1º ano e 0% no 4º ano (infográfico 07) (queda de 12,4 pontos percentuais entre as turmas). No detalhamento por subcategorias, o 1º ano apresenta 2,4% no nível pré-alfabético e 10,0% no nível alfabético parcial. Na composição interna da própria categoria 0 do país, o alfabético parcial responde por aproximadamente 80,6% do total (10,0/12,4), enquanto o pré-alfabético corresponde a cerca de 19,4% (2,4/12,4). Assim, além da concentração exclusiva no 1º ano, observamos predominância do alfabético parcial dentro da categoria 0, com ausência de ocorrências em ambas as subcategorias no 4º ano.

Infográfico 07 - Portugal - Categoria 0 - Falta de domínio da codificação alfabética

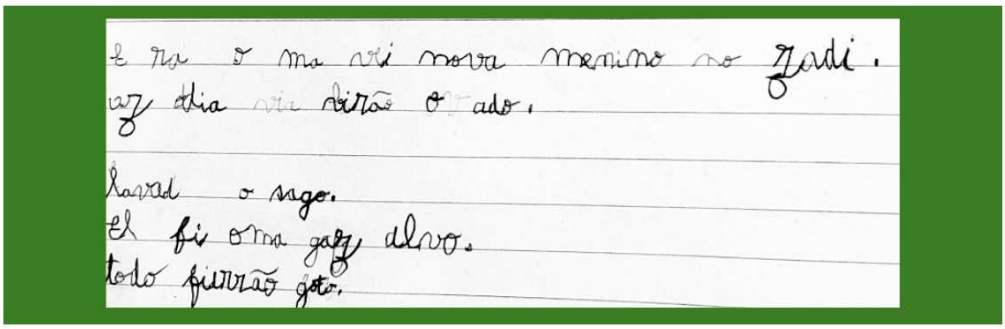
Resultados de Portugal



Exemplos fase pré-alfabética



Exemplo fase alfabética parcial



Fonte: Dados do corpus.

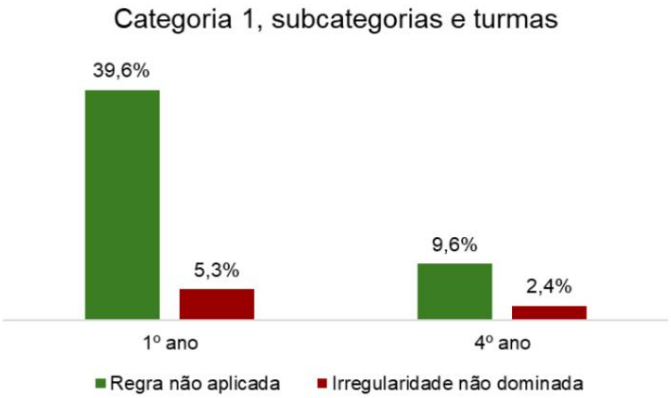
5.4.2 Categoria 1 - Natureza Arbitrária Do Sistema De Convenções De Escrita

A categoria 1 soma 56,9% e está majoritariamente no 1º ano: 44,9% no 1º ano (39,6% regra não aplicada e 5,3% irregularidade não dominada) e 12,0% no 4º ano (9,6% e 2,4%, respectivamente). Assim, cerca de 79% das ocorrências concentram-se no 1º ano e 21% no 4º ano. Entre as subcategorias, regra não aplicada responde por 49,2 pontos percentuais do total (≈86,5% da categoria 1), enquanto irregularidade não dominada corresponde a 7,7 p.p. (≈13,5%) (Infográfico 08).

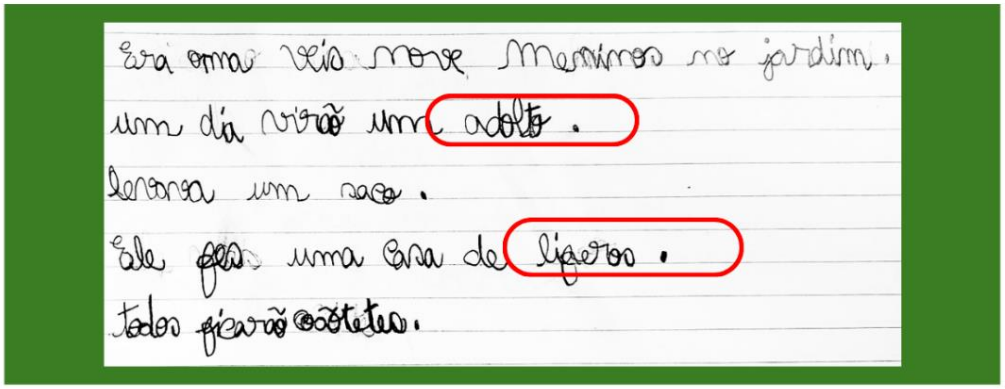
Na passagem do 1º para o 4º ano, regra não aplicada cai 30,0 p.p. (redução relativa de ≈75,8%) e irregularidade não dominada reduz 2,9 p.p. (≈54,7%). Considerando a composição interna por turma, no 1º ano regra não aplicada representa ≈88,2% do bloco da turma (39,6/44,9) e irregularidade 11,8%; no 4º ano, esses percentuais passam a ≈80,0% e 20,0%, respectivamente. Em termos de contraste entre turmas, o 1º ano registra cerca de 4,1 vezes mais erros na subcategoria regra não aplicada que o 4º e 2,2 vezes mais irregularidade não dominada.

Infográfico 08 - Portugal - Categoria 1 - Natureza arbitrária do sistema de Convenções de escrita

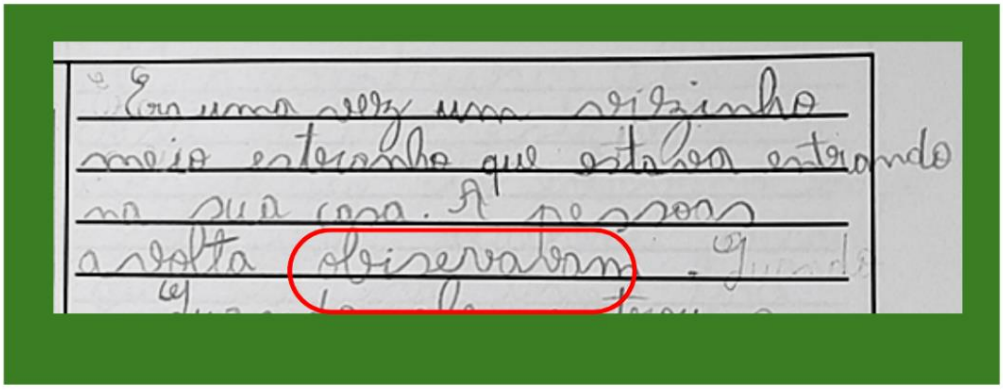
Resultados de Portugal



Exemplo Regra não aplicada



Exemplo Irregularidade não dominada



Fonte: Dados do corpus.

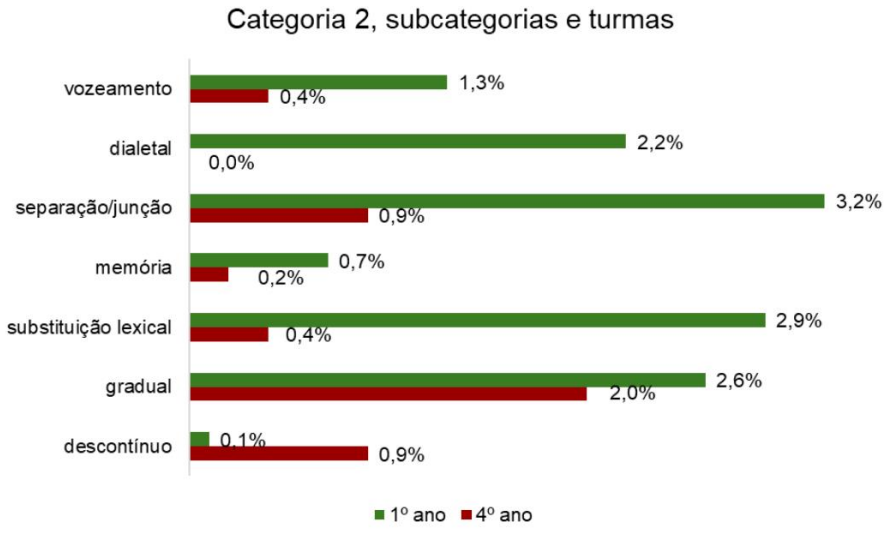
5.4.3 Categoria 2 - Transposição Dos Hábitos Da Fala Para A Escrita

Em Portugal, a categoria 2 totaliza 17,8% e distribui-se em 13,0% no 1º ano e 4,8% no 4º ano (cerca de 73% das ocorrências concentram-se no 1º ano) (gráfico 9). No 1º ano, registramos: vozeamento 1,3%, dialetal 2,2%, separação/junção 3,2%, memória 0,7%, substituição lexical 2,9%, gradual 2,6% e descontínuo 0,1%. No 4º ano, os valores são: vozeamento 0,4%, dialetal 0,0%, separação/junção 0,9%, memória 0,2%, substituição lexical 0,4%, gradual 2,0% e descontínuo 0,9%.

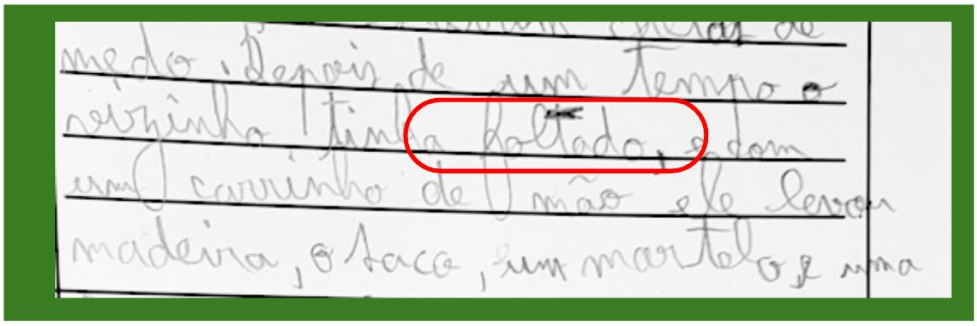
Entre as variações por turma, há queda do 1º para o 4º ano em vozeamento (−0,9 p.p.), dialetal (−2,2 p.p.), separação/junção (−2,3 p.p.), memória (−0,5 p.p.), substituição lexical (−2,5 p.p.) e gradual (−0,6 p.p.), com aumento apenas em descontínuo (+0,8 p.p.). Em termos de perfil, os maiores percentuais no 1º ano concentram-se em separação/junção, substituição lexical e gradual; no 4º ano, o maior valor é gradual, seguido por descontínuo e separação/junção. (Infográficos 09 a 11).

Infográfico 09 - Portugal - Categoria 2 - Transposição dos hábitos da fala para a escrita

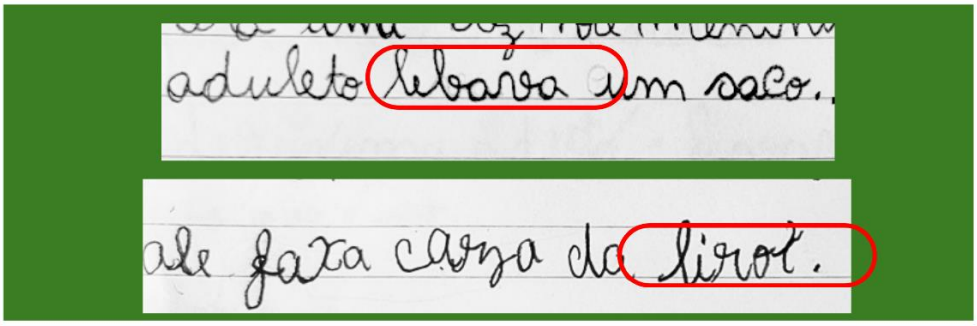
Resultados de Portugal



Exemplo de vozeamento



Exemplo de dialetal



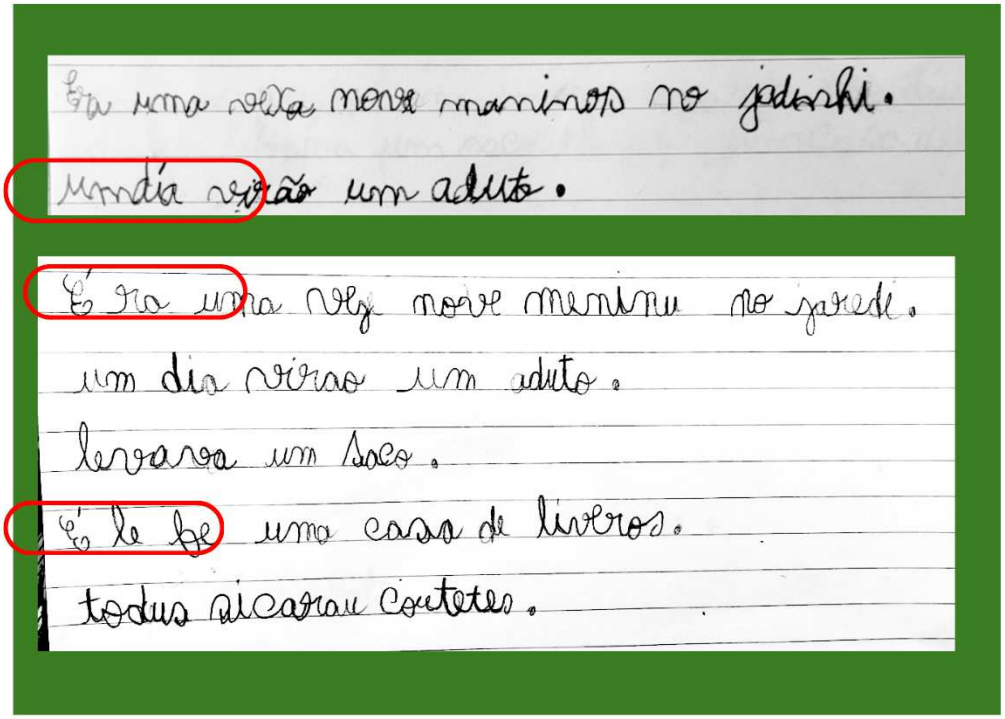
Fonte: Dados do corpus.

Infográfico 10 - Portugal - Exemplos de separação/junção e memória de trabalho

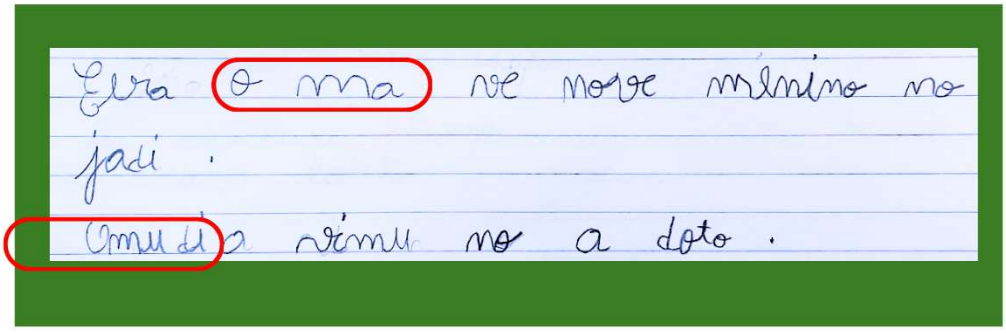
Resultados de Portugal

Categoria 2 - Transposição dos hábitos da fala para a escrita

Exemplos de separação/junção



Exemplo de memória de trabalho



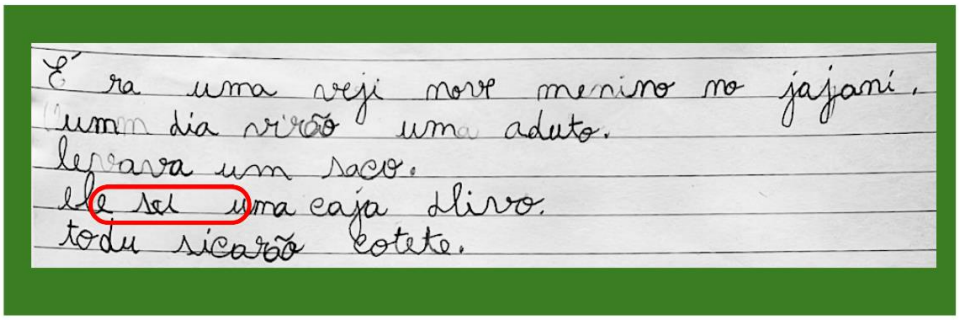
Fonte: Dados do corpus.

Infográfico 11 - Portugal - Exemplos de substituição lexical, gradual e descontínuo

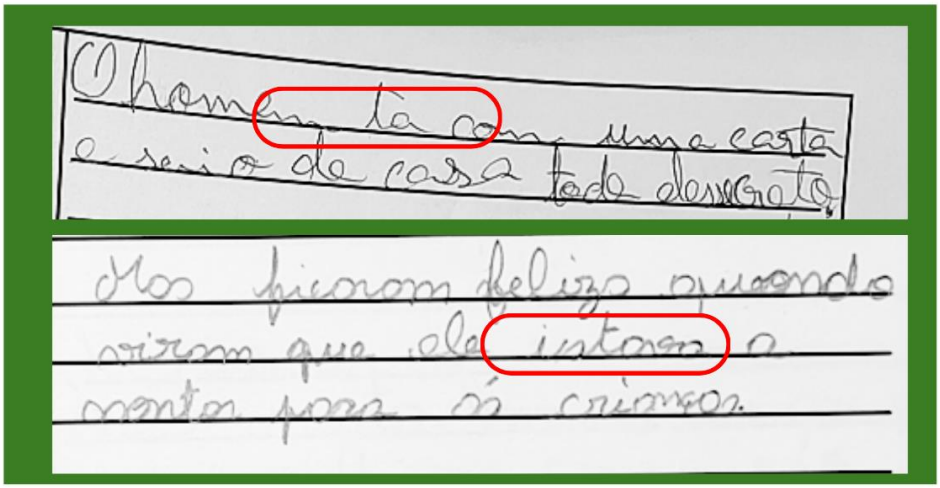
Resultados de Portugal

Categoria 2 - Transposição dos hábitos da fala para a escrita

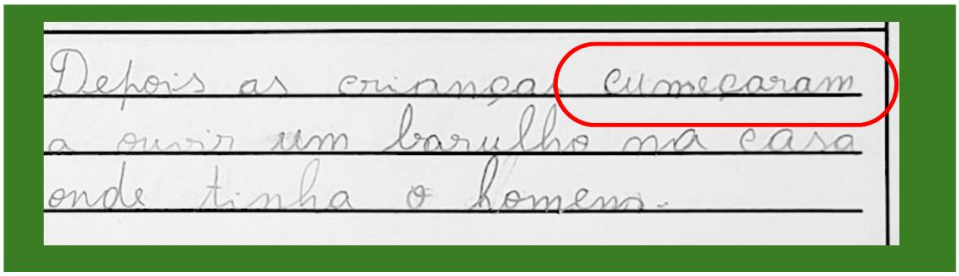
Exemplo de substituição lexical



Exemplo de processo fonológico gradual



Exemplo de processo fonológico descontínuo



Fonte: Dados do corpus.

Evidências externas provenientes do Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências indicam que a aprendizagem da leitura e da escrita, nos anos iniciais, é sensível ao ensino explícito das relações grafema fonema, ao desenvolvimento de consciência fonêmica, ao conhecimento de letras e à prática deliberada de fluência oral, articulada ao vocabulário e à compreensão (Brasil, 2020). Tais componentes, identificados como preditores robustos do desempenho, sustentam a interpretação dos resultados aqui reportados, sobretudo quando se observa a redução progressiva de erros associados à ausência de mapeamento fonêmico e a estabilização gradual de convenções ortográficas de alta frequência.

O relatório também discrimina modalidades de avaliação e monitoramento com finalidades distintas, como triagem, diagnóstico, avaliação formativa e somativa, recomendando o acompanhamento periódico do progresso e a tomada de decisão pedagógica baseada em indicadores de acurácia, velocidade de leitura oral e perfil de erros (Brasil, 2020.). Essa tipologia converge com o desenho analítico adotado neste estudo e ajuda a explicar a distribuição observada dos erros por categorias, na medida em que maior exposição e instrução explícita favorecem a automatização do mapeamento ortográfico e, por consequência, a queda de erros grafêmicos sistemáticos.

Cabe notar que as evidências compiladas pelo relatório consideram cenários de diversidade linguística, sensorial e cognitiva no país, reforçando que a ortografia cumpre função de estabilização gráfica para a circulação social dos textos, sem que isso implique apagamento dos repertórios de fala dos estudantes. Em termos linguísticos, essa leitura é consistente com a concepção da ortografia como convenção histórica de escrita, não redutível à fala, o que esclarece por que determinados erros funcionam como indicadores do percurso de apropriação do sistema e não como simples desvios (Cagliari, 2009; Faraco, 2008).

Na sequência, apresentamos a seção dedicada às análises estatísticas e às correlações entre as variáveis investigadas e os erros ortográficos.

5.5 ANÁLISES ESTATÍSTICAS

As análises estatísticas foram realizadas utilizando o Statistical Package for the Social Sciences (SPSS IBM). Para verificar diferenças estatisticamente significativas e a associação entre as variáveis em estudo, foram realizados testes e a correlação (Spearman) não paramétricos. Os resultados estão apresentados por país, com exposição descritiva dos testes aplicados, medidas obtidas e associações identificadas, sem aprofundamento teórico nesta etapa. Mantemos, portanto, o foco na explicitação das distribuições, dos contrastes e dos coeficientes encontrados, preparando o terreno para a discussão comparativa posterior.

5.5.1 Correlações Estatísticas Do Brasil

A análise estatística dos dados relativos aos estudantes brasileiros explora as relações entre o recebimento de auxílio governamental, o desempenho em leitura e a ocorrência de erros ortográficos. Para isso, foram empregados testes não paramétricos, cujos resultados encontramos sistematizados na Tabela 10.

Tabela 10 – Correlações estatísticas do Brasil

Spearman's rho		Ed. Infantil	Aux. Gov.	Esc. mãe	Erros	Leitura
ED. INFANTIL	Correlation Coefficient	1,000	-,204	,055	,004	,028
	Sig. (2-tailed)	.	,233	,749	,980	,869
	N	36	36	36	36	36
AUX	Correlation Coefficient	-,204	1,000	-,055	**,559****	**-,447****
	Sig. (2-tailed)	,233	.	,750	**,000**	**,006**
	N	36	36	36	**36**	**36**
ESC MAE	Correlation Coefficient	,055	-,055	1,000	,143	-,087
	Sig. (2-tailed)	,749	,750	.	,405	,615
	N	36	36	36	36	36
ERROS	Correlation Coefficient	,004	,559**	,143	1,000	**-,729****
	Sig. (2-tailed)	,980	,000	,405	.	**,000**
	N	36	36	36	36	**36**
LEITURA	Correlation Coefficient	,028	-,447**	-,087	-,729**	1,000
	Sig. (2-tailed)	,869	,006	,615	,000	.
	N	36	36	36	36	36

Fonte: Elaborado pela autora com os dados do *corpus*.

No conjunto brasileiro, destacamos três associações estatisticamente significativas pelo coeficiente de Spearman (teste bicaudal, $\alpha = 0,05$). A maior magnitude em valor absoluto ocorre entre erros ortográficos e leitura, com correlação negativa forte ($\rho = -0,729$; $p < 0,001$), indicando que, na amostra, maiores quantidades de erros acompanham menores escores de leitura. Em seguida, observamos correlação positiva moderada entre recebimento de auxílio governamental e erros ($\rho = 0,559$; $p < 0,001$). Completa o conjunto significativo a correlação negativa moderada entre auxílio governamental e leitura ($\rho = -0,447$; $p = 0,006$).

As demais combinações não atingem significância estatística. Educação infantil não se associa de modo relevante a auxílio ($\rho = -0,204$; $p = 0,233$), à escolaridade materna ($\rho = 0,055$; $p = 0,749$), aos erros ($\rho = 0,004$; $p = 0,980$) ou à leitura ($\rho = 0,028$; $p = 0,869$). Do mesmo modo, a escolaridade materna não apresenta correlação significativa com erros ($\rho = 0,143$; $p = 0,406$) nem com leitura

(ρ = 0,087; p = 0,611). Entre variáveis socioeconômicas, auxílio e escolaridade materna não se correlacionam de forma estatisticamente detectável (ρ = 0,055; p = 0,750).

Em síntese descritiva, a ordem de magnitudes absolutas é: erros × leitura (0,729) > auxílio × erros (0,559) > auxílio × leitura (0,447) > escolaridade materna × erros (0,143) > educação infantil × auxílio (0,204) ≈ escolaridade materna × leitura (0,087) ≈ educação infantil × leitura (0,028) ≈ educação infantil × erros (0,004). Esses resultados caracterizam o padrão de associações observado na amostra brasileira, sem implicar relações causais.

No Brasil, o teste Mann-Whitney indicou diferenças estatisticamente significativas entre beneficiários e não beneficiários de auxílio governamental tanto na quantidade de erros ortográficos quanto no percentil de leitura ($p < 0,05$ em ambos), com mais erros e menor leitura entre os beneficiários. Nos testes de Kruskal-Wallis, não houve diferenças significativas entre grupos de tempo de educação infantil para erros, nem para leitura ($p > 0,05$). Também não se observaram diferenças por escolaridade materna para erros ou leitura ($p > 0,05$).

5.5.2 Correlações Estatísticas De Portugal

No conjunto português, as correlações de Spearman indicam três associações estatisticamente significativas (α = 0,05, bicaudal). Observamos correlação positiva moderada entre educação infantil e escolaridade materna (ρ = 0,370; p = 0,003), correlação negativa moderada entre educação infantil e leitura (ρ = −0,332; p = 0,008) e correlação positiva moderada entre auxílio governamental e escolaridade materna (ρ = 0,344; p = 0,006). As demais combinações não atingem significância: educação infantil com auxílio (ρ = 0,205; p = 0,110) e com erros (ρ = 0,192; p = 0,135); auxílio com erros (ρ = 0,121; p = 0,349) e com leitura (ρ = −0,121; p = 0,349); escolaridade materna com erros (ρ = 0,155; p = 0,206) e com leitura (ρ = 0,111; p = 0,409). Entre erros e leitura há correlação negativa de pequena magnitude que não alcança o limiar de significância (ρ = −0,227; p = 0,077). Em ordem de magnitude absoluta, as três associações significativas são: educação infantil × escolaridade materna (0,370), auxílio × escolaridade materna (0,344) e educação

infantil × leitura (0,332); as demais permanecem estatisticamente não detectáveis nesta amostra de acordo com a tabela 11.

Tabela 11 – Correlações estatísticas de Portugal

PORTUGAL			Ed. Infantil	Aux. Gov.	Esc. mãe	Erros	Leitura
Spearman's rho	ED. INFANTIL	Correlation Coefficient	1,000	-,205	**,370****	-,192	**,332****
		Sig. (2-tailed)	.	,110	**,003**	,135	**,008**
		N	62	62	**62**	62	**62**
	AUX	Correlation Coefficient	-,205	1,000	**-,344****	,060	-,121
		Sig. (2-tailed)	,110	.	**,006**	,643	,349
		N	62	62	**62**	62	62
	ESC MÃE	Correlation Coefficient	,370**	-,344**	1,000	-,185	,202
		Sig. (2-tailed)	,003	,006	.	,150	,116
		N	62	62	62	62	62
	ERROS	Correlation Coefficient	-,192	,060	-,185	1,000	-,227
		Sig. (2-tailed)	,135	,643	,150	.	,077
		N	62	62	62	62	62
	LEITURA	Correlation Coefficient	,332**	-,121	,202	-,227	1,000
		Sig. (2-tailed)	,008	,349	,116	,077	.
		N	62	62	62	62	62

Fonte: Elaborado pela autora com os dados do *corpus*.

Em Portugal, o Mann-Whitney não apontou diferenças significativas entre beneficiários e não beneficiários de auxílio governamental nem para erros, nem para leitura ($p > 0,05$). No Kruskal-Wallis, o tempo de educação infantil não produziu diferenças significativas na quantidade de erros ($p > 0,05$), mas apresentou diferença significativa em leitura ($p < 0,05$), com melhor desempenho entre quem frequentou mais de três anos. Não se observaram diferenças por escolaridade materna para erros ou leitura ($p > 0,05$).

A exposição dos achados quantitativos abre espaço para a interpretação analítica. O capítulo seguinte discute os resultados à luz do quadro teórico, contrastando Brasil e Portugal, integrando fatores sociolinguísticos e cognitivos na explicação das tipologias de erros e delineando implicações pedagógicas para o ensino explícito de regularidades e para o tratamento das irregularidades de alta frequência.

6 DISCUSSÕES

Os resultados revelam um movimento desenvolvimental consistente entre as turmas e países analisados: à medida que a leitura se automatiza, a incidência de erros ortográficos diretamente vinculados à ausência de mapeamento grafema-fonema declina, e os desvios passam a concentrar-se em zonas de arbitrariedade ortográfica e de competição grafotática. Tal padrão é coerente com a teoria de Linnea Ehri, segundo a qual a progressão da escrita acompanha a consolidação do mapeamento ortográfico, transitando das hipóteses não alfabéticas e da fase pré-alfabética para a alfabética parcial, e desta para a alfabética completa e consolidada, em que a memória ortográfica passa a ancorar o reconhecimento e a produção escrita de palavras de uso frequente (Ehri, 2005; 2014).

No *corpus* aqui analisado, a combinação entre queda de omissões sistemáticas internas, maior estabilidade das posições iniciais e finais e deslocamento dos erros para padrões de irregularidade lexical indica o avanço do grupo de participantes rumo a estágios em que a escrita já não depende de decodificações estritamente fonográficas, mas de representações ortográficas estáveis. Essa leitura é reforçada quando se observa a variável leitura de forma operacional, com indicadores de acurácia e fluência oral.

O Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências (RENABE, Brasil, 2020) sustenta que conhecimento de letras, consciência fonêmica e decodificação são preditores robustos da alfabetização e devem ser monitorados por triagens e avaliações periódicas, associadas a práticas de fluência e ampliação lexical A convergência entre esse quadro e os achados desta tese é evidente: nos estratos com melhor desempenho em leitura, a escrita tende a exibir menor densidade de erros ortográficos básicos e maior sensibilidade a convenções idiossincráticas da ortografia, o que sugere que a consolidação de rotas ortográficas reduz a carga de processamento e libera recursos para a regulação morfológica e grafotática. Em termos linguísticos, isso significa que a escrita se aproxima de seu estatuto de convenção cultural estabilizadora, deixando de espelhar a fala em tempo real para se apoiar em padrões internalizados de uso (Cagliari, 2009).

A abordagem linguística adotada neste contexto permite interpretar a ortografia não apenas como uma transcrição da fala, mas também como uma

tecnologia de circulação textual que neutraliza as variações fonéticas e entoativas, facilitando a comunicação e a compreensão entre diferentes falantes e comunidades.

Esta perspectiva destaca a importância da ortografia como um sistema que transcende a simples representação sonora, atuando como um instrumento de padronização e disseminação do conhecimento linguístico. Assim, a escrita assume um papel fundamental na preservação da língua, na sua evolução e na sua difusão cultural. Ao compreender a ortografia sob essa ótica, é possível perceber que ela funciona como uma ponte entre a fala e a leitura, promovendo acessibilidade e inclusão social. Além disso, essa abordagem reforça a ideia de que a escrita deve ser vista como uma tecnologia dinâmica, sujeita a mudanças e adaptações conforme as necessidades comunicativas de uma sociedade em constante transformação. Assim, a ortografia é compreendida como uma ferramenta que facilita a comunicação escrita, preservando a diversidade linguística e fonética dos falantes, ao mesmo tempo que promove a padronização e a compreensão mútua.

Ao examinar a transposição de hábitos da fala para a escrita, notamos que a ocorrência desse fenômeno tende a ser mais intensa nas fases iniciais e a diminuir quando as convenções gráficas adquirem força normativa nas representações mentais dos alunos. Esse achado é compatível com a defesa de Faraco de que a norma escrita opera como instrumento de coesão social do texto, o que não implica estigmatizar as variedades de fala, mas construir um padrão compartilhado de leitura e escrita para a vida escolar e pública (Faraco, 2008). Assim, as categorias analíticas empregadas nesta tese não punem marcas dialetais, antes as tomam como pistas de percurso de apropriação e como oportunidades de intervenção didática esclarecedora sobre a diferença constitutiva entre sistemas.

Ao relacionar os níveis de escrita de Ehri com as categorias empregadas nesta pesquisa, é possível compreender por que certos erros decrescem mais rapidamente que outros. No movimento das hipóteses não alfabéticas e pré-alfabética para a fase alfabética parcial, a instrução explícita de relações grafema-fonema e o treino de segmentação fonêmica reduzem omissões e substituições previsíveis em posições salientes. O salto para a fase alfabética completa exige, entretanto, que o aluno integre regularidades mais finas de posição e padrão, bem como arbitrariedades de alta frequência. Quando tal integração se consolida, já na fase ortográfica, a escrita passa a recorrer a padrões morfológicos e grafotáticos

internalizados, e as falhas residuais se concentram em itens de baixa frequência ou em irregularidades de competição histórica. Essa trajetória, sustentada empiricamente no material analisado, legitima a opção metodológica de tratar leitura como variável sensível à automatização e de utilizar suas correlações para interpretar a natureza e a distribuição dos erros.

No plano das políticas e das práticas, o RENABE propõe diferenciação de finalidades avaliativas como a triagem, diagnóstico, formativa e somativa e recomenda que decisões pedagógicas sejam informadas por indicadores de acurácia, velocidade de leitura e perfil de erros (Brasil, 2020). A discussão dos dados desta tese se beneficia desse enquadre: quando se observam diferenças entre grupos definidos por condições socioeconômicas e educacionais, as variações na leitura explicam parte substantiva da variação na escrita. Onde há menor exposição sistemática a ensino explícito de relações letra-som e menor prática de fluência oral guiada, a escrita permanece mais dependente de pistas fonéticas contextuais, reproduzindo padrões de fala; onde há maior monitoramento e ensino sistemático, a escrita se estabiliza mais rapidamente sobre padrões ortográficos convencionais, o que reduz a variabilidade e melhora a legibilidade social dos textos.

Esse argumento não naturaliza desigualdades, mas evidencia que a apropriação da ortografia é um processo cumulativo e sensível ao ensino, demandando continuidade, intensidade e progressão. A perspectiva linguística de Cagliari ilumina esse ponto: a escola deve tornar explícitas as convenções da escrita, inclusive aquelas menos transparentes, para que o aluno as incorpore como instruções de uso do sistema gráfico e não como exceções arbitrárias desconexas (Cagliari, 2009). Ao mesmo tempo, é preciso sustentar um discurso pedagógico que reconheça a legitimidade dos repertórios orais e esclareça a função específica da escrita na vida social, em linha com o que sustenta Faraco (2008) ao discutir a norma como ferramenta, e não como marcador de prestígio excludente.

A comparação entre contextos brasileiros e portugueses indica que diferenças socioculturais e de trajetória escolar modulam a velocidade do percurso descrito por Ehri. Não se trata de atribuir causalidade simplista a uma variável isolada, mas de reconhecer que, onde as rotinas pedagógicas incorporam com nitidez ensino explícito de relações grafema-fonema, treino de fluência oral e trabalho sistemático com vocabulário, os indicadores de leitura avançam com maior

estabilidade e, com eles, a qualidade da escrita. As evidências reunidas pelo RENABE oferecem respaldo institucional a essa interpretação, ao enfatizar que tais componentes devem aparecer no planejamento e no monitoramento da alfabetização. A força deste estudo está justamente em mostrar, por meio de dados de produção escrita e de leitura, que a articulação entre princípios linguísticos, avaliação contínua e práticas de instrução explícita é capaz de explicar tanto a queda dos erros básicos quanto o aparecimento seletivo de dificuldades residuais em domínios de maior arbitrariedade.

A leitura integrada dos resultados evidencia trajetórias convergentes de consolidação ortográfica nos dois contextos, mas com pontos de partida e ritmos distintos. No agregado, o Brasil apresenta ausência de categoria 0, 30,7% na categoria 1 e 8,4% na categoria 2, ao passo que Portugal registra 12,4% na categoria 0, 56,9% na categoria 1 e 17,8% na categoria 2.

Esse quadro inicial se confirma quando se introduz a variável turma: no Brasil, a categoria 0 restringe-se a 0,8% no 2º ano e desaparece no 5º; a categoria 1 concentra 26,7% no 2º ano (24,0% regra não aplicada; 2,7% irregularidade não dominada) e apenas 4,0% no 5º ano, exclusivamente por regra não aplicada; a categoria 2 desce de 6,2% no 2º ano para 2,2% no 5º, com maior expressão em vozeamento e processos graduais nos anos iniciais.

Em Portugal, a categoria 0 soma 12,4% no 1º ano (2,4% pré-alfabético; 10,0% alfabético parcial) e não reaparece no 4º; a categoria 1 atinge 56,9%, com 44,9% no 1º ano (39,6% regra não aplicada; 5,3% irregularidade não dominada) e 12,0% no 4º (9,6% e 2,4%); a categoria 2 reduz-se de 13,0% no 1º ano para 4,8% no 4º, com maior peso inicial em separação e junção, substituição lexical e gradual, e, nos anos finais, relevo para gradual e descontínuo.

A comparação por turmas dentro de cada país mostra o efeito típico da escolarização sobre o deslocamento das dificuldades. No Brasil, do 2º para o 5º ano, a subcategoria regra não aplicada cai 20 pontos percentuais e a subcategoria irregularidade não dominada deixa de ocorrer, enquanto a categoria 2 retrai em todas as frentes relevantes, sinalizando que a instabilidade inicial cede lugar a atritos residuais de convencionalidade. Em Portugal, a queda é mais larga a partir de um patamar mais alto no 1º ano: a regra não aplicada diminui 30 pontos percentuais e irregularidade não dominada cai 2,9 pontos, ao passo que, na categoria 2, processos

inicialmente mais distribuídos se reorganizam no 4º ano, quando gradual e descontínuo passam a responder por parte expressiva do bloco remanescente.

Comparando as turmas dos anos iniciais, ou seja, grupo 1, 2º ano brasileiro parte de um cenário menos denso do que o 1º português, mas ambos convergem, nos anos finais (grupo 2), para um perfil de compressão da categoria 1 e diminuição dos processos típicos da categoria 2, com diferenças pontuais naquilo que persiste.

Os achados estatísticos reforçam e qualificam essa leitura. No Brasil, as correlações apontam associação negativa forte entre erros e leitura e associações entre recebimento de auxílio governamental, mais erros e menor leitura, o que dialoga com a maior presença de regra não aplicada e de processos da categoria 2 nos anos iniciais e com sua retração no 5º ano. Nos testes de diferenças, beneficiários de auxílio apresentam mais erros e menor leitura, sem diferenças detectáveis por tempo de educação infantil ou escolaridade materna.

Em Portugal, a análise estatística mostra associações entre educação infantil e escolaridade materna e uma diferença entre grupos de tempo de educação infantil apenas no desfecho leitura, com melhor desempenho para quem cursou mais de três anos; nas demais comparações, as diferenças não atingem significância. A convivência, no contexto português, entre um 1º ano mais carregado em regra não aplicada e uma vantagem média em leitura para o grupo com maior tempo de educação infantil indica que os efeitos de composição e a forma de agrupamento dos dados por faixas importam para a compreensão fina do percurso, o que explica a coexistência de um bloco inicial volumoso e um ganho mensurável em leitura no grupo com maior exposição escolar.

Do ponto de vista do funcionamento do sistema de escrita, as regularidades observadas nas categorias e subcategorias são coerentes com a natureza convencional da ortografia e com o movimento de estabilização esperável ao longo da alfabetização. A predominância de regra não aplicada na categoria 1, em ambos os países e em ambas as turmas, mostra que a última fronteira da aprendizagem, após a superação das hipóteses pré-alfabéticas, situa-se em zonas de menor transparência do sistema, em que a escolha grafêmica precisa ser regularizada pelo uso e pela explicitação das convenções (Cagliari, 2002; Faraco, 2008).

Ao observar o conjunto português, a coexistência de uma turma de 1º ano com maior concentração de ocorrências em regra ortográfica não aplicada e,

simultaneamente, um ganho mensurável em leitura apenas entre os alunos com mais de três anos de educação infantil, indica um quadro típico de dificuldades iniciais de aprendizagem: parte relevante dos estudantes ainda não estabilizou o mapeamento grafema-fonema em itens regulares e, por isso, acumula erros em convenções arbitrárias de alta frequência, ao mesmo tempo em que a leitura só se diferencia quando há maior exposição escolar prévia. Em termos desenvolvimentais, trata-se de grupos que permanecem na transição entre as fases pré-alfabética/alfabética parcial e a fase alfabética completa, momento em que a escrita ainda se apoia em pistas parciais e a automatização do mapeamento ortográfico é incipiente (Ehri, 2005; 2014).

A elevação de regra não aplicada no 1º ano, portanto, é sinal de percurso não consolidado, e não de incapacidade inerente: quando a decodificação e a fluência começam a se firmar, os desvios deslocam-se das regularidades para zonas de arbitrariedade, como mostram os próprios dados comparativos por faixas de exposição escolar.

Essa leitura é coerente com o enquadre linguístico segundo o qual a ortografia não espelha a fala, mas organiza uma convenção estável a ser explicitamente ensinada. Em contexto de alfabetização, dificuldades iniciais manifestam-se como concentração de erros previsíveis e sistemáticos, cuja interpretação pedagógica deve partir da lógica do sistema gráfico e de sua arbitrariedade histórica, e não de um déficit do aluno (Cagliari, 2009; Massini-Cagliari; Cagliari, 1999). Por isso, o 1º ano português com percentuais altos em regra não aplicada é mais bem compreendido como efeito de composição e de estágio do percurso, demandando instrução explícita de padrões grafofonêmicos frequentes e tratamento deliberado de irregularidades, ao invés de uma leitura reducionista do erro.

A interpretação dos resultados ganha precisão quando se consideram as práticas de alfabetização efetivamente adotadas pelas turmas do Grupo 1 em cada país. No Brasil, o Curso ABC orienta uma progressão didática explicitamente ancorada em evidências, com prioridade para consciência fonêmica, relações grafema-fonema de alta frequência, decodificação cumulativa, treino sistemático de fluência oral e ampliação de vocabulário em sequência planejada. Em Portugal, o Projeto CiiL estrutura uma abordagem de matriz linguística e psicolinguística com

ênfase correlata em procedimentos de segmentação fonêmica, ensino explícito de padrões grafofonêmicos, leitura de palavras e pseudopalavras, monitoramento contínuo do progresso e atividades de automação da leitura.

Em ambos os casos, há convergência com o enquadre proposto por Ehri, segundo o qual a passagem das hipóteses não alfabéticas e da fase pré-alfabética para a alfabética parcial e, subsequentemente, para a alfabética completa e consolidada depende da estabilização do mapeamento ortográfico por meio de instrução explícita, prática deliberada e exposição intensiva a palavras de alta frequência.

Essa abordagem que integra o desenho pedagógico ao modelo desenvolvimental oferece uma explicação clara para a coexistência observada nos dados portugueses. Especificamente, ela evidencia um bloco inicial mais expressivo de ocorrências, geralmente não aplicadas no primeiro ano de ensino, ao mesmo tempo em que demonstra um progresso mensurável na leitura entre o subgrupo com maior tempo de educação infantil. Quando a rotina de ensino inclui, de forma consistente, instrução grafofonêmica explícita, treino de fluência e acompanhamento formativo, a evolução na leitura tende a ocorrer de forma mais rápida.

Essa progressão faz com que a leitura avance primeiro, deslocando gradualmente a escrita dos apoios parciais, característicos da fase alfabética parcial, para padrões mais estáveis de codificação. Assim, a integração de estratégias pedagógicas específicas e o alinhamento com o desenvolvimento cognitivo contribuem para um avanço mais efetivo na aquisição da leitura e escrita, promovendo uma aprendizagem mais sólida e duradoura.

Em contrapartida, quando a implementação é desigual ou iniciada tardiamente, a escrita permanece por mais tempo dependente de pistas fonéticas contextuais, fenômeno que, em termos linguísticos, não configura déficit, mas indica que a ortografia, como tecnologia de circulação textual, ainda não se tornou um repertório convencional suficientemente automatizado para neutralizar a variabilidade da fala. Essa leitura é coerente com a concepção de ortografia como convenção histórica não redutível à fala e com a ideia de norma escrita como instrumento de inteligibilidade social dos textos.

No conjunto brasileiro do Grupo 1, a adoção dos princípios do Curso ABC tende a repercutir em indicadores de leitura mais sensíveis a curto prazo

notadamente acurácia e velocidade de leitura oral e, com pequena defasagem temporal, em redução de erros fonografêmicos previsíveis na escrita, tal como descrito por Ehri para a transição à fase alfabética completa. No conjunto português, as rotinas inspiradas no Projeto CiiL operam em direção similar, mas a distribuição por faixas e a composição das turmas explicam a permanência, no 1º ano, de níveis elevados de regra não aplicada, ao lado de ganhos em leitura entre aqueles com maior exposição escolar anterior.

Em síntese, os achados empíricos dialogam com as duas iniciativas: quando a progressão didática privilegia a automatização do mapeamento grafema-fonema, a leitura funciona como motor do avanço ortográfico, reduzindo inicialmente erros regulares e deslocando a dificuldade para zonas de arbitrariedade e competição grafotática, tal como se observa no material analisado.

A trajetória descendente da categoria 2, embora não linear, confirma que interferências da fala, alternâncias de sonoridade, segmentações indevidas, simplificações silábicas e acomodações grafêmicas tendem a declinar com a escolarização, mas deixam núcleos persistentes nos anos finais, notadamente em padrões descontínuos e em contextos de competição grafêmica frequente, os quais demandam rotinas de contraste, correção e uso recorrente para se tornarem estáveis.

Esse movimento é bem capturado pelo percurso descrito por Ehri (2005), segundo o qual a passagem de pistas parciais e instáveis para o mapeamento ortográfico automatizado reduz erros em correspondências regulares e desloca as dificuldades para itens peculiares do léxico e para restrições grafotáticas que só se sedimentam com prática acumulada. Ao mesmo tempo, como lembram as leituras sociolinguísticas, a escrita escolar busca neutralizar a variação, mas opera sobre repertórios reais de fala, por isso, certos processos da categoria 2 não desaparecem de imediato, sobretudo quando a escola precisa reorientar, de forma explícita, a passagem das rotinas orais para a convenção gráfica, tarefa que exige tempo e mediação sistemática (Bortoni-Ricardo, 2005; Faraco, 2008). Essas análises possibilitam uma distinção precisa entre as mudanças e as permanências, tanto por turma quanto entre diferentes países.

No contexto brasileiro, irregularidades não controladas tendem a diminuir rapidamente, enquanto a ausência de regras aplicadas sofre uma compressão

significativa. Além disso, a categoria 2 concentra-se em poucos processos durante os anos finais, evidenciando padrões específicos de evolução e estabilidade no sistema educacional. Em Portugal, a amplitude inicial em regra não aplicada e a maior variedade de processos na categoria 2 no 1º ano cedem lugar, no 4º, a um quadro mais enxuto, ainda que com marcas pontuais em gradual e descontínuo. Em ambos os contextos, a direção da mudança é a mesma: redução de ocorrências na transição para os anos finais, com concentração dos pontos críticos na convencionalidade ortográfica e na depuração de segmentações e ajustes grafêmicos.

A implicação é clara para a interpretação do percurso: a consolidação ortográfica resulta da combinação entre automatização das correspondências e das restrições do sistema, ampliação do repertório lexical e manejo consciente de escolhas em áreas opacas, ao mesmo tempo em que a escola conduz a neutralização progressiva das marcas da oralidade. Assim, a hierarquia observada entre categorias e subcategorias por turma, e sua convergência entre países nos anos finais, é precisamente o que se espera quando a ortografia cumpre sua função de organizar uma convenção de leitura comum, acima da diversidade de pronúncias, sem que isso apague, de imediato, o caminho por onde as crianças chegam à escrita.

Ao integrar teoria, dados e implicações didáticas, fica preparado o movimento conclusivo. O capítulo final retoma o problema e os objetivos, sintetiza as contribuições da tese, explicita limites e propõe desdobramentos para pesquisa e políticas de alfabetização nos dois países, com ênfase em estratégias de formação docente sensíveis à variação e à equidade.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ancorando-nos no horizonte epistemológico da tese, isto é, a compreensão da alfabetização como prática cultural regulada por convenções gráficas e atravessada por condicionantes sociais, assumimos que os erros ortográficos não são ruídos contingentes, mas traços de um processo formativo em que se enredam domínio do sistema alfabético-ortográfico, desenvolvimento de habilidades metalinguísticas e oportunidades desigualmente distribuídas de acesso ao letramento.

Nessa direção, as comparações entre Brasil e Portugal não se pautam pela busca de superioridades, mas pela análise de como diferentes realidades pedagógicas e socioeconômicas modulam o desenvolvimento ortográfico e o desempenho em leitura.

No Brasil, a condição de recebimento de auxílio governamental distingue grupos tanto em erros quanto em leitura; em Portugal, o tempo de educação infantil distingue grupos apenas em leitura; a escolaridade materna não apresentou diferenças estatisticamente significativas nesta amostra.

Em ambos os países, verificamos a convergência, nos anos finais, para compressão da categoria 1 e retração dos processos da categoria 2, a partir de patamares distintos nos anos iniciais. Tal desenho empírico confirma a hipótese nos limites do recorte amostral e permite compreender a trajetória de consolidação ortográfica ao longo da escolarização.

Quanto aos objetivos, o objetivo geral (Investigar as diferenças na frequência e nas tipologias de erros ortográficos nas produções escritas de estudantes brasileiros e portugueses do ensino fundamental, de modo a compreender se as condições de inserção sociocultural e educacional influenciam os processos de aquisição da ortografia, sob a perspectiva da Sociolinguística Educacional) é atingido pela articulação entre a distribuição das categorias e subcategorias de erros por país e por turma, os testes de diferença intergrupal e as correlações com leitura, compondo um quadro comparativo que evidencia efeitos contextuais distintos.

No plano dos objetivos específicos, mapeamos a distribuição dos erros por categorias, com predominância de regra ortográfica não aplicada na categoria 1 nos

anos iniciais e sua queda nos anos finais; testamos associações com tempo de educação infantil, escolaridade materna e auxílio governamental, identificando contrastes significativos quando presentes; examinamos a relação entre leitura e erros, com correlação negativa no Brasil e ausência de significância em Portugal, compatível com a composição das turmas e com a diferença detectada apenas em leitura por tempo de educação infantil; e interpretamos os achados à luz de uma teoria desenvolvimental da escrita e de um enquadre linguístico que distingue rigorosamente fala e ortografia como sistemas não equivalentes (Ehri, 2005; Ehri, 2014; Cagliari, 2009, 2024; Faraco, 2008; Massini-Cagliari; Cagliari, 1999).

Do ponto de vista desenvolvimental, a hierarquia observada entre categorias e subcategorias é coerente com a passagem das fases pré-alfabética e alfabética parcial para a alfabética completa e a consolidada ou ortográfica, quando o mapeamento grafema-fonema se automatiza e as dificuldades residuais se deslocam para zonas menos transparentes do sistema e para restrições grafotáticas e morfológicas de maior complexidade. Essa interpretação explica por que a queda de erros regulares convive, nos anos finais, com persistências seletivas em segmentações indevidas e padrões descontínuos que exigem intervenção explícita e tardia sobre ortografia e morfologia derivacional e flexional, compondo um percurso típico de estabilização ortográfica em linha com o que a literatura descreve para a passagem da alfabética parcial à completa e, por fim, à fase consolidada ou ortográfica (Ehri, 2005; Ehri, 2014).

Do ponto de vista linguístico, os achados reforçam o estatuto da ortografia como convenção histórica de escrita, não redutível à fala, cuja apropriação supõe exposição, prática e explicitação sistemática de regularidades e arbitrariedades recorrentes. Ensinar a escrever, nesse sentido, não é transcrever a voz, mas estabilizar escolhas gráficas socialmente pactuadas que sustentam a circulação pública dos textos, o que implica distinguir com rigor os domínios da fala e da escrita sem estigmatizar repertórios orais. Tal perspectiva converge com a concepção de norma escrita como tecnologia de inteligibilidade social, orientando o trabalho escolar para tornar visíveis as convenções que não se deduzem diretamente da oralidade e para neutralizar a variabilidade fonética na materialidade do texto (Cagliari, 2009; Faraco, 2008; Massini-Cagliari; Cagliari, 1999).

A articulação entre distribuição de categorias e desempenho em leitura amplia a lógica do processo de ortografização. Onde a leitura apresenta maior acurácia e fluência, observamos menor densidade de erros de mapeamento grafema-fonema e maior sensibilidade a convenções idiossincráticas, indicando que a consolidação de rotas ortográficas reduz a carga de processamento e libera recursos para a regulação morfológica e grafotática. Por essa razão, recomendações recentes de avaliação e monitoramento distinguindo triagem, diagnóstico, avaliação formativa e somativa, e associando-as a indicadores operacionais de acurácia, velocidade de leitura e perfil de erros, oferecem um enquadre útil para organizar decisões pedagógicas em ciclos sucessivos de acompanhamento do progresso (Brasil, 2020).

Como contribuição principal, a tese apresenta um modelo interpretativo que articula uma tipologia de erros em três categorias (Categoria 0, 1 e 2) com subcategorias linguisticamente motivadas, a variável leitura mensurada por índices sensíveis aos anos iniciais e a comparação Brasil/Portugal por turmas. Essa arquitetura empírico-teórica demonstra que a estabilização de convenções de alta frequência e a redução de transposições da fala acompanham ganhos de leitura e que a persistência residual de segmentações indevidas e padrões descontínuos nos anos finais não se resolve apenas com decodificação, requerendo trabalho explícito com ortografia e morfologia.

Para efeito de contextualização e horizonte de aplicação, cumpre registrar que se encontra em desenvolvimento, na Rede Municipal de Londrina, um projeto piloto com os jogos do Curso ABC em turmas da Educação Infantil, sob coordenação da autora. A iniciativa adota a mesma matriz linguístico-psicolinguística aqui defendida, com ênfase em ensino explícito de relações grafema-fonema, consciência fonêmica e rotinas de fluência, alinhando-se às orientações de avaliação e monitoramento, baseadas em evidências. Por não integrar a base empírica analisada, o piloto é aqui referido como perspectiva de continuidade e ampliação do trabalho, inclusive para estudos longitudinais futuros.

No plano das implicações, os dados sugerem prioridades distintas por etapa. Nos anos iniciais, recomendamos atacar sistematicamente a subcategoria regra ortográfica não aplicada e as segmentações, articulando leitura e escrita para acelerar a estabilização de padrões de maior frequência e o desenvolvimento da

fluência oral. Nos anos finais, o foco desloca-se para itens de menor transparência, contextos de competição grafêmica e regularidades morfológicas, mantendo-se acompanhamento formativo do perfil de erros para intervenção focalizada. Em termos de política e gestão pedagógica, a diferenciação de finalidades avaliativas e o uso de indicadores operacionais de leitura devem orientar as intervenções.

Entre os limites, destacamos a natureza amostral e as decorrentes cautelas de generalização, a não mensuração direta de mediadores pedagógicos capazes de explicar variações intragrupo e a adoção de testes não paramétricos, apropriados ao perfil das variáveis, mas menos potentes para efeitos de muito pequena magnitude. Ainda assim, a consistência interna entre padrões descritivos e inferenciais confere robustez às inferências substantivas, sobretudo nas relações entre leitura e distribuição de categorias por turmas em ambos os países.

Como desdobramento, propomos três frentes de pesquisa. A primeira consiste em ampliar a amostra com estratificações socioespaciais mais finas e com medidas observacionais de implementação didática, a fim de testar mediações entre práticas e resultados. A segunda propõe estender a análise para domínios morfológicos e grafotáticos específicos em séries mais avançadas, examinando a persistência seletiva de padrões descontínuos. A terceira sugere estudos longitudinais que acompanhem estudantes inseridos em rotinas didáticas baseadas em evidências desde a educação infantil, visando estimar trajetórias de passagem das fases alfabética parcial e completa à etapa consolidada ou ortográfica, tanto no Brasil quanto em Portugal.

Como contribuição principal, a tese apresenta um modelo interpretativo original que articula uma tipologia de erros ortográficos em três categorias, incluindo a Categoria 0 (hipóteses não alfabéticas), coerente com os estágios iniciais de Ehri e operacionalizável para diagnóstico pedagógico, à variável leitura, mensurada por índices sensíveis aos anos iniciais, e à comparação Brasil-Portugal, por turmas e contextos socioculturais. Essa arquitetura empírico-teórica constitui uma tipologia analítica capaz de identificar a progressão entre as fases pré-alfabética, alfabética parcial, completa e ortográfica, revelando como o domínio das convenções de alta frequência acompanha os ganhos de leitura e a consolidação do mapeamento grafema-fonema.

Ao mesmo tempo, a pesquisa constrói um panorama comparado Brasil-Portugal que dimensiona efeitos contextuais e educacionais sobre o desenvolvimento ortográfico, evidenciando que variáveis distintas, como o auxílio governamental no Brasil e o tempo de educação infantil em Portugal, modulam de forma diferenciada o desempenho em leitura e escrita. Esse quadro comparativo confirma a influência das condições socioculturais e das oportunidades de letramento na trajetória de automatização ortográfica e reforça o papel das políticas educacionais na atenuação das desigualdades de aprendizagem.

No plano metodológico, a tese propõe um protocolo de análise que articula a proporção de erros, as variáveis socioeconômicas e culturais e os percentis de leitura em um mesmo modelo interpretativo. Tal protocolo, ao conjugar dimensões quantitativas e qualitativas, oferece uma ferramenta replicável e interpretável para investigações futuras e para o acompanhamento de processos de ensino e aprendizagem em contextos multilíngues e pluricêntricos.

Por fim, a integração entre resultados e dimensões contextuais possibilitou a formulação de indicadores interpretáveis de natureza pedagógica, voltados ao planejamento docente e à gestão escolar. Esses indicadores traduzem as regularidades empíricas observadas em parâmetros operacionais que auxiliam o professor a planejar intervenções diferenciadas: nos anos iniciais, priorizando o ensino explícito de regras ortográficas e segmentações; nos anos finais, focalizando padrões morfológicos, grafotáticos e contextos de competição grafêmica. No plano institucional, tais indicadores oferecem subsídios para a formulação de políticas de alfabetização baseadas em evidências, voltadas à equidade e à eficiência pedagógica.

Como desdobramento prático, os resultados da pesquisa serão apresentados à Secretaria Municipal de Educação de Londrina, com vistas a subsidiar o planejamento de formações continuadas para professores regentes do Ensino Fundamental I, especialmente nas áreas de leitura e escrita. A integração desses achados ao contexto da rede municipal representa um passo importante para a transferência de conhecimento científico à prática pedagógica, fortalecendo a formação docente e o acompanhamento sistemático do desenvolvimento ortográfico das crianças.

Assim, as contribuições da tese distribuem-se em quatro eixos complementares: (i) uma tipologia analítica que integra as hipóteses não alfabéticas ao percurso desenvolvimental da escrita; (ii) um panorama comparado Brasil-Portugal que contextualiza o desenvolvimento ortográfico; (iii) um protocolo de análise multifatorial que articula variáveis linguísticas, cognitivas e sociais; e (iv) a construção de indicadores interpretáveis voltados à prática docente, à gestão escolar e à formação de professores. Esses eixos configuram um contributo científico, social e aplicado, sustentado por um horizonte epistemológico que compreende a alfabetização como prática cultural e política, regulada por convenções gráficas e atravessada por condicionantes sociais.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BADDELEY, A. **Working memory, thought, and action**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

BARRERA, S. D.; MALUF, M. R. Consciência metalinguística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental. **Psicologia**: Reflexão e Crítica, Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 491-502, 2003.

BERTOLETTI, E. N. M. **Lourenço Filho e a alfabetização**: um estudo da Cartilha do povo e da cartilha Upa, cavalinho. São Paulo: UNESP, 2006.

BIDERMAN, M. T. C. O Português Brasileiro e o Português Europeu: Identidade e Contrastes. **Revue Belge de Philologie et d'Histoire**, v. 79, n. 3, p. 963-975, 2001.

BOCHENEK, S. **Metodologia e alfabetização sob o viés da pedagogia da variação**. 2020. 189 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

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

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

BORTONI-RICARDO, S. M. **Manual de sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2015.

BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes, 2008.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil-03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 25 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004. Cria o Programa Bolsa Família e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 12 jan. 2004.

BRASIL. Decreto nº 5.209, de 17 de setembro de 2004. Regulamenta a Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004, que cria o Programa Bolsa Família. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 18 set. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Política Nacional de Alfabetização (PNA)**. Brasília: MEC, Sealf, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização (Sealf). **Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências** [recurso eletrônico]. Brasília, DF: MEC/Sealf, 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Saeb 2021**: Resultados. Brasília: Inep, 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Brasil no PIRLS 2021**: Sumário Executivo. Brasília: Inep, 2021. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/áreas-de-at/avaliacao-e-ex-educacao/pirls. Acesso em: 09 fev. 2025.

BRASIL. **LDB**: Lei de Diretrizes e Base da Educação. 7. ed. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2023.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**. São Paulo: EDUC, 2003.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o ba-be-bi-bo-bu**. São Paulo: Scipione, 1998.

CAGLIARI, L. C. Alfabetização e ortografia. **Educar em Revista**, n. 20, p. 43-58, 2002.

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

CAGLIARI, LC. Aspectos teóricos da ortografia. In: SILVA, M. **Ortografia da língua portuguesa**: história, discurso e representações. 1 ed, 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2024.

CALLÚ, D.; ALMEIDA, E. **Mudanças em curso no Português brasileiro**: contrastando duas comunidades. Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística/Colibri, 2009.

CAMACHO, R. G. Sociolinguística: parte II. *In*: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Org.). **Introdução à linguística**: domínios e fronteiras. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2007. v. 1, p. 49-75.

CÂMARA JR., J. M. **Estrutura da língua portuguesa**. Petrópolis: Vozes, 1970.

CAMARGO, P. C.; PAZELLO, E. T. Uma análise do efeito do Programa Bolsa Família sobre o desempenho médio das escolas brasileiras. **Economia Aplicada**, v. 18, n. 4, p. 623-640, 2014.

CAMPOS, M. M. *et al*. A contribuição da educação infantil de qualidade e seus impactos no início do ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 15-33, 2011.

CAPELLINI, S. A. *et al*. Desempenho ortográfico de escolares do 2º ao 5º ano do ensino particular. **Revista CEFAC**, v, 14, n. 2, abr. 2012.

CASTRO, I. **Introdução à história do Português**. Lisboa: Edições Colibri, 2006.

Cintra, L. F. L. **Nova proposta de classificação dos dialectos galego-portugueses.** *Boletim de Filologia* XXII, p. 81-116, 1971.

COLACIOS, R. D.; ARAUJO, M. A. P. O Banco Mundial e as atuais recomendações para a Educação no Brasil. **Observatório de la economía latinoamericana**, v. 22, n. 4, p. e4037, 2024.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativos, quantitativos e mistos. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRISTÓFARO SILVA, T. **Fonética e fonologia do Português**: roteiro de estudos e guia de exercícios. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

CUNHA, C.; CINTRA, L. **Nova gramática do Português contemporâneo**. Rio de Janeiro: Léxico, 2017.

DEHAENE, S. **Os neurônios da leitura***:* como a ciência explica a nossa capacidade de ler. Porto Alegre: Penso, 2012.

ECKERT, P. **Linguistic Variation as Social Practice**: The Linguistic Construction of Identity in Belten High. Oxford: Blackwell, 2000.

EHRI, L. C. Learning to read and spell words. **Journal of Reading Behavior**, v. 29, n. 1, p. 5-31, 1997.

EHRI, L. C. Learning to read words: theory, findings, and issues. **Scientific Studies of Reading**, Mahwah, v. 9, n. 2, p. 167-188, 2005.

EHRI, L. C. Orthographic mapping in the acquisition of sight word reading, spelling memory, and vocabulary learning. **Scientific Studies of Reading**, v. 18, n. 1, p. 5-21, 2014.

FARACO, C. A. **Linguagem escrita e alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2008.

FARACO, C. A. **Norma culta brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola, 2012.

FERNANDES, T. *et al*. The 1-min screening test for reading problems in college students: Psychometric properties of the 1-min TIL. **Dyslexia**, v. 23, n. 1, p. 66-87, 2017. DOI: 10.1002/dys.1548.

FIGUEIRA, F. R. G. **Conhecimento lexical de crianças bilíngues falantes de Português Europeu e Português Brasileiro**. 2017. 157 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Perturbações da Linguagem da Criança) – Instituto Politécnico de Setúbal, Setúbal, 2017.

FRADE, I. C. A. S.; CARVALHO, G. T. de; RESENDE, V. B. de. **Apropriação da escrita na alfabetização**. Belo Horizonte: UFMG/FAE/CEALE, 2019.

FREIRE, G. C. Norma-padrão, norma gramatical e norma culta no Brasil: convergências, divergências e implicações para o ensino da escrita. **(Con)Textos Linguísticos**, v. 14, n. 29, p. 659-680, 2020.

GOODY, J. **The interface between the written and the oral.** Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

GUY, G. R. Variation in the Group and the Individual: The Case of Final Stop Deletion. *In*: LABOV, W. (ed.). **Locating Language in Time and Space**. New York: Academic Press, 1981. p. 1-36.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 1990.

HUDSON, R. F.; LANE, H. B.; PULLEN, P. C. Reading Fluency Assessment and Instruction: What, Why, and How?. **The Reading Teacher**, v. 58, n. 8, p. 702-714, 2005.

LABOV, W. **Sociolinguistic Patterns**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 2008.

LEMLE, M. **Guia Teórico do Alfabetizador**. São Paulo: Ática, 2009.

LISBOA. Instituto de Avaliação Educativa. **Provas de Aferição do Ensino Básico 2024**: Resultados Nacionais. Lisboa: IAVE, 2024.

LIZO, H. A. **O impacto do Programa Bolsa Família nos indicadores de desempenho escolar**. 2010. 46 f. Dissertação (Mestrado em Economia) – Insper Instituto de Ensino e Pesquisa, São Paulo, 2010.

LODI, A. C. **Práticas de letramento e alfabetização**: diversidade linguística na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

LONDRINA. Escola Municipal Dalva Fahl Boaventura. **Projeto Político-Pedagógico 2023**. Londrina: Escola Municipal Dalva Fahl Boaventura, 2023.

MAGALHÃES, J. P. Linhas de investigação em História da Alfabetização em Portugal: um domínio do conhecimento em renovação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 2, p. 42-60, 1996.

MARINE, T. C. de; BERTUCCI, J. B. Em busca de um ensino sociolinguístico de língua portuguesa no Brasil. **Signum:** Estudos da Linguagem, Londrina, v. 19, n. 1, p. 185-215, 2017.

MARTINS, A. M. Introdução: O Português numa perspectiva diacrônica e comparativa. *In*: Martins A. M. e Carrilho E**. Manual de Linguística Portuguesa.** Berlin/Boston: De Gruyter, 2016.p.1-39.

MARTINS, B. A; RUCKERT, F Quadros. O Programa Bolsa Família e a condicionalidade educacional: uma análise do desempenho escolar de estudantes em situação de pobreza. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 227, e70101, 2022. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782022000100266&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 08 nov. 2024. Epub 11-Nov-2022. https://doi.org/10.1590/s1413-24782022270101.

MASSINI CAGLIARI, G.; CAGLIARI L. C. **Diante das letras**: a escrita na alfabetização. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

MENEZES, R. C. de. O método João de Deus e sua difusão: o ensino da leitura na agenda política finissecular portuguesa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 30, n. 4, p. 111-132, 2024. Disponível em: https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/22930. Acesso em: 10 out. 2025.

MONARCHA, C. **Lourenço Filho**. Recife: Massangana, 2010.

MORAIS, A. G. de. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORAIS, J. **A arte de ler**. São Paulo: UNESP, 1996.

MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização**: São Paulo (1876-1994). São Paulo: Unesp, 2000.

OCDE. Resultados do PISA 2022 (Volume I): O Estado da Aprendizagem e da Equidade na Educação , PISA, **OCDE Publishing**, Paris, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.1787/53f23881-en . Acesso em: 10 out 2025.

OLIVEIRA, L. C. de; CYRANKA, L. F. de M. Sociolinguística educacional: ampliando a competência de uso da língua. **Soletras**, n. 26, p. 75-90, jul.-dez. 2013. DOI: 10.12957/soletras.2013.

PELLEGRINA, H. S. **Impactos de curto prazo do Programa Bolsa Família sobre o abandono e o desempenho escolar do alunado paulista**. 2011. 101 f. Dissertação (Mestrado em Teoria Econômica) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

PEREIRA, M. T. *et al*. Possíveis contribuições da educação infantil para o desempenho e a competência social de escolares. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 15, n. 1, jun. 2011.

PERES, E.; VAHL, M.; THIE, V. Aspectos editoriais da cartilha Caminho Suave e a participação da Editora Caminho Suave Limitada em programas federais do livro didático. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 16, n. 1, p. 335-372, 2016.

POLLO, T. C.; KESSLER, B.; TREIMAN, R. Learning to spell in Portuguese: Phonological and orthographic influences. **Reading and Writing**, v. 18, n. 3, p. 225-241, 2005.

PORTUGAL. Lei nº 46/1986, de 14 de outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo. **Diário da República**, Lisboa, 14 out. 1986.

PORTUGAL. Instituto de Avaliação Educativa (IAVE). **PIRLS 2021 – Portugal**: Relatório Nacional. Lisboa: IAVE, 2021. Disponível em: https://iave.pt/relatorios/. Acesso em: 09 fev. 2025.

PORTUGAL. Agrupamento de Escolas Dr. Costa Matos. **Projeto Educativo 2023-2025**. Vila Nova de Gaia: AECM, 2023a.

PORTUGAL. Agrupamento de Escolas Gaia Nascente. **Projeto Educativo 2023-2027**. Vila Nova de Gaia: AEGN, 2023b.

RASINSKI, T. **The Fluent Reader**: Oral e Silent Reading Strategies for Building Fluency, Word Recognition e Comprehension. Scholastic, 2012.

RIO-TORTO, G. *et al*. **Português brasileiro e Português europeu**: um diálogo de séculos. Macau: Universidade Politécnica de Macau, 2022.

RODRIGUES, M. L. **A escola pública pode fazer a diferença**. Coimbra: Almedina, 2010.

SANTOS, M. C. S. *et al*. Programa Bolsa Família e indicadores educacionais em crianças, adolescentes e escolas no Brasil: revisão sistemática. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 24, n. 6, jun. 2019.

SÃO BENTO DO SUL. Escola Básica Municipal Garibaldina Silveira Fuginaga. **Projeto Político-Pedagógico 2023**. São Bento do Sul: EBM Garibaldina Silveira Fuginaga, 2023.

SARGIANI, R. Alfabetização baseada em evidências: como a ciência cognitiva da leitura contribui para as práticas e políticas educacionais de literacia. In: SARGIANI, Renan (org.). **Alfabetização baseada em evidências:** da ciência à sala de aula. Porto Alegre: Penso, 2022. p. 1-44.

SARGIANI, R. A. de; MALUF, M. R. Linguagem, Cognição e Educação Infantil: Contribuições da Psicologia Cognitiva e das Neurociências. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, n. 3, dez. 2018.

SEYMOUR, P. H. K.; ARO, M.; ERSKINE, J. M. Foundation literacy acquisition in European orthographies. **British Journal of Psychology**, v. 94, n. 2, p. 143-174, 2003.

SIEGEL, S.; CASTELLAN, N. J. **Nonparametric statistics for the behavioral sciences**. 2. ed. New York: McGraw-Hill, 2006.

SILVA, A. **Identidade Linguística e Educação**: a variação linguística na sala de aula. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, A.; MARQUES, C.; SUCENA, A. Validity evidence of the Reading Screening Test for Portuguese First Graders. **Frontiers in Education**, v. 5, 2020. DOI: 10.3389/feduc.2020.570639.

SILVA, M. C. V. da; GONÇALVES, C. **Diversidade linguística no sistema educativo Português**: necessidades e práticas pedagógicas no Ensino Básico e Secundário. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural, 2011.

SIMÕES, A. A. A contribuição do Programa Bolsa Família para o desempenho escolar das crianças pobres no Brasil. **Revista Brasileira de Monitoramento e Avaliação**, v. 4, p. 4-39, 2012.

SOARES DA SILVA, A. Sociolinguística cognitiva e o estudo da convergência/divergência entre o Português Europeu e o Português Brasileiro. **Veredas** – Revista de Estudos Linguísticos, v. 10, n.1-2, 2016.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2004.

SOARES, M. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2019.

SUCENA, A.; CASTRO, S. L. **ALEPE** – Avaliação da Leitura em Português Europeu. Banco Finantia: CEGOC, 2011.

SUCENA, A.; SILVA, A. F.; VIANA, F. L. Intervenção precoce nas dificuldades de aprendizagem da leitura com recurso ao *software* Graphogame. **Letrônica**, Porto Alegre, v. 9, n. 2, p. 200-212, jul.-dez. 2016.

TARALLO, F. **Sociolinguística**: uma Introdução Crítica. São Paulo: Contexto, 1986.

TREIMAN, R. **Beginning to spell**: a study of first-grade children. New York: Oxford University Press, 1998.

TREIMAN, R.; KESSLER, B. Learning to Use an Alphabetic Writing System. **Language Learning and Development**, v. 9, n. 4, p. 317-330, 2013.

TREIMAN, R.; KESSLER, B; CARAVOLAS, M. What methods of scoring young children's spelling best predict later spelling performance? **Journal of Research in Reading**, v. 42, n. 1, p. 80-96, feb. 2019.

TREIMAN, R.; KESSLER, B.; POLLO, T. Prephonological spelling and its connections with later word reading and spelling performance. **Journal of Experimental Child Psychology**, v. 218, p. 105359, jun. 2022.

VIEIRA, S. R.; TAVARES, M. A. (Org.). **Ensino de português e sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZORZI, J. L. **Consciência Fonológica e Alfabetização**. Editora Vozes, 1998.

ANEXO

Anexo 1 - **Termo de Assentimento Livre e Esclarecido**

Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

Influência da abordagem da variação linguística no processo de escrita no ensino fundamental

Prezado (a) Senhor (a):

Gostaríamos de convidá-lo (a) a autorizar seu (sua) filho (filha) para participar da pesquisa intitulada: Influência da abordagem da variação linguística no processo de escrita no ensino fundamental a ser realizada na Escola Municipal Dalva Fahl Boaventura em Londrina - PR. O objetivo da pesquisa é analisar o processo de escrita dos alunos no ensino fundamental.

A participação do (a) aluno (a) é muito importante e ela se dará por meio da presença nas aulas, nas quais serão realizadas intervenções da pesquisadora nas aulas de língua portuguesa. Informamos ainda que, ,no ano seguinte, quando o (a) aluno (a) estiver cursando o 5º ano, a pesquisadora fará um trabalho de conscientização e reflexão sobre a língua em diversos gêneros textuais (música, poema, narração, tirinha).

Esclarecemos que a participação do (a) aluno (a) é totalmente voluntária, podendo recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo ao seu (sua) filho (filha). Quanto aos riscos: o risco possível é a divulgação dos dados dos participantes. Entretanto, a fim de evitá-lo, as informações dos participantes serão tratadas como códigos numéricos. Esclarecemos, também, que suas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e para pesquisas posteriores e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Esclarecemos ainda, que o aluno(a) não pagará e nem será remunerado (a) por sua participação.

A pesquisa atende e respeita os direitos previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, Lei Federal nº 8069 de 13 de julho de 1990, sendo eles: à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. Será atendido o Artigo 18 do ECA: "É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor.

Como resultados esperamos proporcionar ao (a) aluno (a) a reflexão sobre o processo de escrita da Língua Portuguesa, com vistas a implementar nas escolas da região a metodologia utilizada nesta pesquisa.

Em caso de dúvidas ou de maiores esclarecimentos poderá contatar a doutoranda Silvia Helena de Freitas Ruiz na unidade escolar (Rua Serafim França, 104 - Londrina -PR), pelo telefone 43 3375-0126 ou pelo e-mail: [redacted] Orientadora da pesquisa: Profª Joyce Elaine de Almeida Baronas no Departamento Letras Vernáculas e Clássicas da Universidade Estadual de Londrina pelo telefone (43) 3371-4624 ou pelo e-mail: joyal@uel.br ou procurar oComitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos - CEP/UEL, LABESC - Laboratório Escola de Pós-Graduação - sala 14, Campus Universitário - Rodovia Celso Garcia Cid, Km 380 (PR 445), Londrina- Pr - CEP: 86057-970, Telefone: 43-3371-5455, e-mail: cep268@uel.br. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue ao (à) senhor (a).

Londrina, ____de _____ de ___

Pesquisadora Responsável: Silvia Helena de Freitas Ruiz

CLCH/UEL - Universidade Estadual de Londrina

[redacted]

Responsável:_____

Nome do aluno (a): _____