

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO
CENTRO DE EDUCAÇÃO

ELIANE LEMOS DE OLIVEIRA

**EVOLUÇÃO DOS CONHECIMENTOS DE CRIANÇAS SOBRE RELAÇÕES
ENTRE GRAFEMAS E FONEMAS NA LEITURA E NA ESCRITA, APÓS
ALCANÇAREM UMA HIPÓTESE ALFABÉTICA.**

RECIFE
2017

ELIANE LEMOS DE OLIVEIRA

**EVOLUÇÃO DOS CONHECIMENTOS DE CRIANÇAS SOBRE RELAÇÕES
ENTRE GRAFEMAS E FONEMAS NA LEITURA E NA ESCRITA, APÓS
ALCANÇAREM UMA HIPÓTESE ALFABÉTICA.**

Mestranda: Eliane Lemos de Oliveira

Orientador: Prof. Dr. Artur Gomes de Moraes

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE, como requisito parcial do curso para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Educação e Linguagem

RECIFE
2017

O48e	Oliveira, Eliane Lemos de. Evolução dos conhecimentos de crianças sobre relações entre grafemas e fonemas na leitura e na escrita após alcançarem uma hipótese alfabética / Eliane Lemos de Oliveira. – 2017. 216 f. : il. ; 30 cm. Orientador: Artur Gomes de Morais. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2017. Inclui Referências e Apêndices. 1. Leitura. 2. Escrita. 3. Alfabetização. 4. UFPE - Pós-graduação. I. Morais, Artur Gomes de. II. Título.
	372.4 CDD (23. ed.) UFPE (CE2017-39)

ELIANE LEMOS DE OLIVEIRA

**EVOLUÇÃO DOS CONHECIMENTOS DE CRIANÇAS SOBRE RELAÇÕES
ENTRE GRAFEMAS E FONEMAS NA LEITURA E NA ESCRITA, APÓS
ALCANÇAREM UMA HIPÓTESE ALFABÉTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal de Pernambuco,
como requisito parcial para a obtenção do
título de Mestre em Educação.

Aprovada em: 13/03/2017.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Artur Gomes de Moraes (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Tânia Maria Bezerra Soares Rios Leite (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a. Dr.^a. Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

RECIFE
2017

“Quando se sonha sozinho é apenas um sonho. Quando se sonha juntos é o
começo da realidade. ”

- Cervantes -

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Lúcia e João, por serem tão presentes em minha vida, e por todo amor a mim dedicado. Ao meu irmão, Eduardo, e a minha sobrinha, Yasmim, que, mesmo sem saber, tem sido alegria nos meus dias mais difíceis; e ao meu namorado e amigo, Fábio, por toda compreensão e incentivo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, porque sem sua graça e misericórdia não teria chegado até aqui.

Aos meus pais, João e Lúcia, por sempre estarem comigo. Por todo amor, dedicação, paciência, e pelo exemplo de honestidade, integridade e humildade.

Ao meu irmão, Eduardo, a minha cunhada, Rafaela, e a minha sobrinha Yasmim, que, apenas pelo fato de existir, tem tornado minha vida mais bonita e alegre, com sua inocência, alegria e espontaneidade.

Ao meu amigo e namorado, Fábio, por toda força e incentivo, e por ter acreditado, junto comigo, que seria possível a finalização do curso e a escrita da Dissertação.

Aos meus amigos (as), em especial, Douglas, Aninha, Maria, pelo incentivo, preocupação, e por sempre fazerem parte da minha vida. A Dona Luíza, minha mãe do coração, pelas orações e pela preocupação de sempre.

Ao meu orientador, prof. Dr. Artur Gomes de Moraes, pela disponibilidade em compartilhar do seu grande conhecimento comigo, desde a Iniciação Científica, passando pelo Trabalho de Conclusão de Curso, na graduação e, agora, no mestrado. Muito obrigada por todo o ensinamento, paciência e incentivo.

À escola Municipal Mariana Amália, na pessoa da coordenadora Sueli, por ter aceitado a realização da pesquisa, e por ter me recebido tão solicitamente.

Às professoras, Juliana, Elane, Ana Paula e Ana Cláudia, por terem aberto as portas de suas salas de aula para mim, pela disponibilidade, confiança, e pela acolhida.

Às crianças, sujeitos da pesquisa, pela acolhida, pelo carinho e por estarem comigo nessa jornada. Sem elas, a realização desse trabalho não teria sido possível.

Aos professores que estiveram conosco no decorrer do curso de mestrado, pelas aulas e por todo o conhecimento compartilhado.

À prof^a. Dr. Ana Claudia Pessoa, por ter me aceitado em sua sala de aula, no desenvolvimento do meu Estágio na Docência, e por ter compartilhado da sua prática e conhecimento comigo.

Aos funcionários do PPGE, por sempre estarem disponíveis, seja no momento de dar orientações, de entrega de documentos e requerimentos.

Aos funcionários da limpeza, por sempre nos proporcionarem ambientes de estudo limpos e em ordem.

À Capes, pelo financiamento da pesquisa, que me possibilitou e proporcionou dedicação exclusiva ao curso, ao desenvolvimento da pesquisa e escrita da Dissertação.

RESUMO

A presente pesquisa buscou analisar a evolução na aprendizagem de relações grafema-fonema e fonema-grafema na leitura e na escrita de palavras, por alunos que há pouco haviam alcançado uma hipótese alfabética, a partir do registro dos erros e acertos que evidenciaram na leitura e escrita de regularidades diretas e contextuais do Português. Apoiamo-nos nos aportes da teoria da psicogênese da escrita de Ferreiro & Teberosky (1979), para o entendimento do alcance da hipótese alfabética, e nos pressupostos de estudiosos como Nunes (1990), Morais (2005, 2012) e Soares (2003, 2016), que preconizam a necessidade de investigação e ensino das relações grafema-fonema e fonema-grafema, após o alcance da hipótese alfabética. Nosso marco teórico também incorporou as principais teorias sobre o desenvolvimento da leitura e da escrita e pesquisas sobre leitura e escrita de palavras, e a aprendizagem da ortografia nos anos iniciais. Participaram da pesquisa alunos de turmas do 2º ano do ensino fundamental de uma escola da Rede Municipal de Vitória de Santo Antão-PE. Foram selecionados trinta sujeitos de quatro turmas do 2º ano, todos com hipótese alfabética de escrita. No início e no final do ano letivo, nossa metodologia, adotou duas principais etapas: 1) tarefa de escrita de palavras; 2) tarefa de leitura de palavras. Os resultados evidenciaram bom domínio das regularidades diretas, tanto na leitura como na escrita, desde o início do ano letivo. Com relação às regularidades contextuais, constatou-se evolução na leitura e na escrita correta da maioria delas, com maior percentual de acertos na tarefa de leitura. Houve maior êxito, em ambas as tarefas: i) no ÑO; ii) no r brando; iii) nas vogais tônicas I/U; iv) e nas regularidades baseadas no padrão silábico consoante-vogal. Com relação aos contextos com menor evolução, na tarefa de escrita, os resultados evidenciaram que estes se vincularam, principalmente, aos grafemas em sílabas CVC e CCV, com tendência das crianças a omitir uma consoante. Também houve mais erros de escrita ligados à marcação da nasalização com o uso do Ñ, e do M e N, e na notação dos dígrafos, principalmente o RR e o GU. Já na tarefa de leitura, a maior dificuldade foi verificada na leitura do “GU”, observando-se tendência a reduzi-lo a sílaba CV, e na leitura do E e do O átonos em posição final. Na verificação do que denominamos de “condutas de leitura”, os resultados evidenciaram maior percentual de acertos na pronúncia das regularidades, na categoria “leitura não segmentada”, e maior revisão da pronúncia em alguns grafemas, na “leitura segmentada, com síntese”. Também houve maior aparecimento de erros por omissão do grafema em sílabas complexas, na “leitura segmentada, com síntese”. Erros por pronúncia de outra palavra e palavra sem significado foram mais frequentes na “leitura com repetição de letras e/ou sílabas”, e os erros por pronúncia do grafema e acréscimo de fonema a sílaba ocorreram mais na “leitura segmentada sem síntese”. Concluímos que houve melhor desempenho dos aprendizes na leitura da maioria das regularidades contextuais, em comparação à escrita, nos dois períodos do ano analisados.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura de Palavras. Regularidades Ortográficas. Relação grafema-fonema. Relação fonema-grafema.

ABSTRACT

This research aimed to analyze the evolution in the learning of grapheme-phoneme and phoneme-grapheme relationships in reading and writing words, by students who had just reached an alphabetical hypothesis, from the record of errors and correctness evidenced in the reading and writing of direct and contextualized regularities of Portuguese. We based ourselves on the contributions of the theory of writing psychogenesis by Ferreiro & Teberosky (1979), for the understanding of the scope of the alphabetical hypothesis, and the assumptions of scholars such as Nunes (1990), Morais (2005, 2012) and Soares (2003, 2016), who advocate the need for research and teaching of grapheme-phoneme and phoneme-grapheme relationships, after reaching the alphabetical hypothesis. Our theoretical framework also incorporated the main theories on the development of reading and writing and research on reading and writing of words, and the learning of spelling in the early years. Students attending 2nd grade in an elementary public school in the city of Vitória de Santo Antão – PE were the participants of the study, all with an alphabetical hypothesis of writing. Our methodology adopted two main steps: 1) task of writing words and 2) word reading task. The results showed good mastery of direct regularities, both in reading and writing. Regarding the contextual regularities, it was verified that the majority of them had a correct reading and writing, with a higher percentage of correct answers in the reading task. There was more success in both tasks: I) in the Ñ; II) at the soft R; III) in the stressed vowels I / U; IV) and in the regularities based on the syllabic consonant-vowel pattern. Concerning the contexts with less evolution, in the task of writing, the results showed that these were mainly related to graphemes in syllables CVC and CCV, with a tendency of children to omit a consonant. There were also more spelling mistakes related to nasalization marking with the use of Ñ, and M and N, and in the notation of digraphs, mainly RR and GU. In the reading task, the greatest difficulty was found in the reading of "GU", observing a tendency to reduce it, to a syllable CV, and in reading of the E and the O unstressed. In the verification of what we called "reading behaviors", the results showed a greater percentage of correct answers in the pronunciation of regularities, in the "non-syllable split reading" category, and a greater revision of pronunciation in "syllabic reading, with synthesis". There was also a greater amount of grapheme omission errors in complex syllables in "syllabic reading, with synthesis". Errors in pronunciation of another word and words without meaning were more frequent in "reading with repeated letters and/or syllables, "and the errors in the pronunciation of the grapheme and the addition of the phoneme to the syllable occurred more in the "syllabic reading without synthesis ". We conclude that there was a better performance of the learners in reading most of the contextual regularities, compared to writing words, in the two periods of the year we analyzed.

KEY WORDS: Reading of Words. Orthographic Regularities. Grapheme-phoneme relationship. Phoneme-grapheme relationship.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Percentagens Médias de acertos na Escrita das regularidades Diretas e Contextuais	74
Tabela 2 - Percentagens médias de erros por regularidade Direta na Escrita de cada palavra, no início e no final do ano letivo	78
Tabela 3 - Percentagens Médias de erros por regularidade Contextual em cada palavra, no início e no final do ano letivo	82
Tabela 4 – Percentagens Médias de Acertos nas Regularidades Diretas e Contextuais por Ordem de Dificuldade	105
Tabela 5 - Percentagens Médias de acertos na Leitura das regularidades Diretas e Contextuais.....	111
Tabela 6 - Condutas de leitura verificadas na Leitura das dezoito palavras em que foram analisadas as Regularidades Diretas, referente aos acertos, no início e no final do ano letivo	117
Tabela 7 - Condutas de leitura verificadas na Leitura das dezoito palavras em que foram analisadas as Regularidades Diretas, referente aos erros, no início e no final do ano letivo	123
Tabela 8 - Percentagens médias de erros por regularidade, na leitura de cada palavra, no início e no final do ano letivo.....	125
Tabela 9 - Condutas de Leitura verificadas na leitura de vinte palavras em que foram analisadas Regularidades Contextuais, referente aos acertos, no início e no final do ano letivo	132
Tabela 10 - Condutas de Leitura verificadas na leitura de vinte e duas palavras em que foram analisadas outras Regularidades Contextuais, referentes aos acertos, no início e no final do ano letivo	137
Tabela 11 - Condutas de leitura verificadas na leitura das vinte palavras em que foram analisadas as Regularidades Contextuais, referente aos erros, no início e no final do ano letivo	141
Tabela 12 - Condutas de leitura verificadas na Leitura das vinte e duas palavras em que foram analisadas as Regularidades Contextuais, referente aos erros, no início e no final do ano letivo	144
Tabela 13 - Percentagens médias de erros por regularidade, na leitura de cada palavra, no início e no final do ano letivo	148

Tabela 14 - Percentuais de acertos verificados na Leitura e na Escrita das Regularidades Diretas, no início e no final do ano letivo192

Tabela 15 - Percentuais de acertos verificados na Leitura e na Escrita das Regularidades Contetuais, no início e no final do ano letivo193

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Regularidades diretas na ortografia do português	49
Quadro 2 – Principais regularidades contextuais do português.....	51
Quadro 3 - Exemplos de regularidades morfossintáticas do português	52
Quadro 4 - Principais irregularidades do português	53
Quadro 5 - Estudos sobre leitura de palavras/leitura e escrita de palavras nos anos iniciais	55
Quadro 6 - Estudos sobre a aprendizagem da ortografia nos anos iniciais.....	63
Quadro 7 - Regularidades ortográficas analisadas e suas respectivas palavras	70

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	18
2.1 APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA NUMA PERSPECTIVA PSICOGENÉTICA E COGNITIVA	18
2.2 PSICOGÊNESE DA ESCRITA E A CONSTRUÇÃO DA HIPÓTESE ALFABÉTICA PELO APRENDIZ	20
2.2.1 Níveis e subníveis de escrita propostos pela teoria da psicogênese e suas principais características	21
2.2.2 Principais contribuições da teoria da psicogênese, algumas distorções na sua apropriação, e alguns dos seus limites	23
2.3 APERFEIÇOAMENTO DA CONCEPÇÃO ALFABÉTICA PARA O AVANÇO NA APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA	25
2.3.1 Desenvolvimento dos conhecimentos sobre relações entre grafemas e fonemas na leitura e na escrita, após o alcance da hipótese alfabética	28
2.3.2 Teorias sobre o desenvolvimento da leitura e da escrita	30
2.3.2.1 Teoria de George Marsh et. al. (1980) sobre desenvolvimento da Leitura....	30
2.3.2.2 Teoria de Uta Frith (1985) sobre o desenvolvimento da leitura e da escrita..	32
2.3.2.3 Teoria de Linnea Ehri (1998) sobre o desenvolvimento da habilidade de leitura de palavras por reconhecimento automatizado	33
2.4 LEITURA E ESCRITA: PROCESSOS DISTINTOS COM ALGUNS PONTOS EM COMUM	35
2.5 LEITURA DE PALAVRAS ESCRITAS: PROCESSO FONOLÓGICO E LEXICAL	40
2.6 ESCRITA EM PORTUGUÊS: REGULARIDADES E IRREGULARIDADES ORTOGRÁFICAS.....	44
2.6.1 Regularidades ortográficas	48
2.6.2 Irregularidades ortográficas	52
2.7 ESTUDOS RECENTES SOBRE LEITURA DE PALAVRAS/LEITURA E ESCRITA DE PALAVRAS E APRENDIZAGEM DA ORTOGRAFIA, ENTRE CRIANÇAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	53
3 PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	68
3.1 SELEÇÃO DOS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	69
3.2 COLETA DOS DADOS	69

3.2.1 Aplicação das tarefas de escrita e leitura de palavras	69
3.2.1.1 Tarefa de escrita de palavras (ditado Zezinho)	70
3.2.1.2 Tarefa de leitura das palavras	71
3.3 REGISTRO E ANÁLISE DOS DADOS	71
3.3.1 Tarefas de escrita de palavras	71
3.3.2 Tarefas de leitura de palavras	72
4 RESULTADOS	74
4.1 Resultados das Análises da Escrita de Palavras	74
4.1.1 Análise Global dos Desempenhos em Escrita de Palavras	74
4.1.1.1 Análise Global dos Desempenhos em Escrita de Palavras com Regularidades Diretas	75
4.1.1.2 Análise Global dos Desempenhos em Escrita de Palavras com Regularidades Contextuais	76
4.2 ANÁLISE QUANTITATIVA E QUALITATIVA DOS ERROS DE ESCRITA OBSERVADOS NAS REGULARIDADES DIRETAS POR PALAVRA E A CADA COLETA DE DADOS	78
4.3 ANÁLISE QUANTITATIVA E QUALITATIVA DOS ERROS DE ESCRITA OBSERVADOS NAS REGULARIDADES CONTEXTUAIS POR PALAVRA E A CADA COLETA DE DADOS	82
4.3.1 Síntese da Ordem de Dificuldade no Domínio de Regularidades Diretas e Contextuais na Escrita	105
4.4 Resultados das análises da Leitura de Palavras	111
4.4.1 Análise Global dos Desempenhos em Leitura de Palavras	111
4.4.2 Análise Global dos Desempenhos em Leitura de Palavras com Regularidades Diretas	112
4.4.3 Análise Global dos Desempenhos em Leitura de Palavras com Regularidades Contextuais	113
4.5 CONDUTAS DE LEITURA: REGULARIDADES DIRETAS	115
4.5.1 PRINCIPAIS “CONDUTAS DE LEITURA” VERIFICADAS NA LEITURA DAS PALAVRAS EM QUE FORAM ANALISADAS AS RELAÇÕES GRAFEMA-FONEMA REGULARES DIRETAS, REFERENTES AOS ACERTOS, NO INÍCIO E NO FINAL DO ANO LETIVO	115
4.5.2 Principais “condutas de leitura” verificadas na leitura das palavras em que foram analisadas as relações grafema-fonema Regulares Diretas, referentes aos erros, no início e no final do ano letivo	122

4.6 Análise quantitativa e qualitativa dos Erros de Leitura observados nas Regularidades Diretas por palavra e a cada coleta de dados	125
4.7 CONDUTAS DE LEITURA: REGULARIDADES CONTEXTUAIS	131
4.7.1 Principais “Condutas de Leitura” verificadas na leitura das palavras em que foram analisadas as relações grafema-fonema Diretas, referentes aos acertos, no início e no final do ano letivo	131
4.7.2 Principais “Condutas de Leitura” verificadas na leitura das palavras em que foram analisadas as relações grafema-fonema Contextuais, referentes aos erros, no início e no final do ano letivo	140
4.8 Análise quantitativa e qualitativa dos Erros de Leitura observados nas Regularidades Contextuais por palavra e a cada coleta de dados	148
4.9 Síntese dos percentuais de acertos nas Regularidades Diretas e Contextuais na Leitura e na Escrita, no início e no final do ano letivo	192
4.9.1 Percentuais de acertos nas Regularidades Diretas na Leitura e na Escrita, no início e no final do ano letivo	192
4.9.2 Percentuais de acertos nas Regularidades Contextuais na Leitura e na Escrita, no início e no final do ano letivo	193
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	195
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	206
APÊNDICES	212
APÊNDICE 1- Ditado “Zezinho” de Mapeamento dos Conhecimentos ortográficos..	212
APÊNDICE 2 - Lista de palavras lidas para Mapeamento dos Conhecimentos sobre relações grafema-fonema	213
APÊNDICE 3 - Mapa do desempenho em ortografia	214
APÊNDICE 4 - Mapa do desempenho na relação grafema-fonema	215
APÊNDICE 5 – Quadro de acompanhamento de leitura das palavras	216

1 INTRODUÇÃO

A compreensão de como a criança se apropria da escrita alfabética é considerada uma das maiores contribuições da teoria da psicogênese da escrita proposta por Emília Ferreiro & Ana Teberosky (1979), visto que a aprendizagem do sistema alfabético era concebida, até então, como uma aprendizagem mecânica, que acontecia pela simples associação entre letras e sons. Baseadas na teoria construtivista de Piaget, essas pesquisadoras demonstraram que o aprendiz se apropria do sistema de escrita alfabética a partir de um processo construtivo, numa sucessão de níveis, iniciando-se pela não compreensão de que a escrita nota a pauta sonora até a compreensão de que as letras representam segmentos sonoros menores que as sílabas, os fonemas, caracterizando, assim, a etapa final da evolução e o acesso amplo às convenções entre grafemas e fonemas no sistema alfabético.

Sabemos, no entanto, que a chegada à fase alfabética ao mesmo tempo que significa o maior avanço na compreensão das propriedades conceituais e convencionais do sistema alfabético, representa também o início de outro período, marcado pelo surgimento de dúvidas e conflitos resultantes das limitações impostas pela ortografia da língua, e que vão de encontro à concepção, inicialmente idealizada pela criança, de uma correspondência biunívoca entre letra e som, tendo ela ainda muito o que avançar para a consolidação da alfabetização e domínio da ortografia. Esse período, não priorizado pela psicogênese da escrita, é denominado por Nunes (1990) e Nunes et. al. (2011) de período “pós-alfabético”, e se caracteriza pela necessidade de consolidação das diferentes relações grafofônicas na leitura e na escrita, considerada imprescindível para o avanço na capacidade de ler e escrever palavras, frases e pequenos textos com autonomia (MORAIS, 2012), e pelo início da aprendizagem sistemática das convenções ortográficas, que, de acordo com Ferreiro (1990)¹, surgirão em primeiro plano, e só devem ser enfocadas após a criança ter compreendido os princípios do sistema alfabético (FERREIRO, 2003).

Dessa forma, a consolidação das diferentes relações grafia-som, juntamente com a aprendizagem da norma ortográfica passam a constituir exigências feitas ao

¹ No texto “A escrita...antes das letras” (1990), Ferreiro reconhece que a etapa final da evolução na teoria da Psicogênese da escrita, que se caracteriza pela compreensão do princípio alfabético, também é a primeira de outro período, no qual uma nova distinção se impõe, de acordo com ela, entre os problemas da escrita propriamente dita e os problemas da ortografia.

aprendiz, logo após alcançar uma hipótese alfabética, influenciando tanto a consolidação da alfabetização, como o sucesso ou insucesso escolar. Assim, o aluno tem que se apropriar das restrições regulares e irregulares da norma ortográfica, a fim de poder produzir não apenas a escrita das palavras, mas a escrita correta das palavras (MORAIS, 2003). De caráter convencional e arbitrário, a norma ortográfica se apresenta como uma invenção necessária para a superação das limitações impostas pelo sistema de escrita alfabética (SEA), e pela possibilidade de padronizar, na escrita, o que corresponde a diversas formas de pronúncia, facilitando, assim, a comunicação escrita. Deve-se priorizar, inicialmente, nesse ensino sistemático da ortografia, as regularidades, por serem as primeiras a causar dificuldades aos alfabetizandos, passando, posteriormente, aos casos irregulares, que, por não possuírem regras, devem ser memorizados (cf. ALVARENGA, 1988, PINHEIRO, 1994, MORAIS, 2012).

Diversos estudos (cf. CARRAHER 1985; ALVARENGA et. al., 1989; NUNES 1990; MONTEIRO 1995; REGO & BUARQUE 1996, 1997; MORAIS 1998, 2003, 2005; LEITE, 2003; GUIMARÃES, 2005; MEIRELES & CORREIA, 2005; QUEIROGA LINS E PEREIRA, 2006; PESSOA, 2007; ZANELLA, 2007, 2010; MOTA, 2009; BATISTA, 2011, entre outros) têm sido desenvolvidos desde meados da década de 1980, com o objetivo de entender e explicar a complexidade envolvida na aprendizagem da norma ortográfica do português. São pesquisas voltadas para a compreensão desse objeto de conhecimento e suas peculiaridades, a influência das habilidades metalinguísticas no seu aprendizado e o entendimento das dificuldades enfrentadas pelo aprendiz na sua apropriação.

Considerando as diferenças na aprendizagem das correspondências entre letras e sons, na leitura e na escrita, ocasionadas, dentre outros fatores, pela superposição entre o domínio das relações grafema-fonema e o da ortografia, alguns estudos (NUNES, 1990; MONTEIRO, 1994) se preocuparam também em saber como, ao chegar a uma hipótese alfabética de escrita, as crianças se apropriam das correspondências som-grafia de nossa língua, tanto ao ler como ao escrever palavras e pseudopalavras, e as diferenças nessa apropriação. Concluíram que há uma tendência de os aprendizes dominarem certas correspondências, primeiro na leitura, que na escrita, mas aquelas investigações cobriram apenas alguns poucos casos de relações letra-som do português.

Dessa forma, a presente pesquisa se propõe a ampliar as evidências dos estudos desenvolvidos por Nunes (1990) e Monteiro (1994), analisando a apropriação de várias regularidades ortográficas na leitura e na escrita de palavras, por aprendizes recém-chegados a uma hipótese alfabética, podendo, assim, contribuir ainda mais para a compreensão da aprendizagem das relações grafema-fonema e da ortografia no período “pós-alfabético”, tendo em vista os poucos estudos realizados sobre essa temática nos campos da educação e da psicolinguística, envolvendo falantes do português. Objetivamos, assim, acompanhar a evolução na aprendizagem da ortografia e das relações grafema-fonema, a partir dos principais avanços e dificuldades observados na aquisição de regularidades, por meio do registro dos erros, acertos e oscilações de alunos, durante o segundo ano de ciclo de alfabetização, por ser este o ano em que, espera-se que os alunos, por já terem alcançado uma hipótese alfabética, avancem no domínio das relações entre letras e sons e, também, por ser o ano em que os conhecimentos ortográficos começam a ser enfocados (cf. BRASIL, 2012b).

Em nosso marco teórico, em um primeiro momento, descreveremos a evolução na compreensão do princípio alfabético pelo aprendiz, a partir dos pressupostos da teoria da psicogênese da escrita, e a necessidade de aperfeiçoamento da concepção alfabética para o avanço na apropriação do sistema de escrita. Em seguida, enfocaremos o desenvolvimento dos conhecimentos sobre relações entre grafemas e fonemas na leitura e na escrita após o alcance da hipótese alfabética, e deter-nos-emos na escrita e na leitura de palavras. Revisaremos as principais teorias sobre o desenvolvimento da leitura e da escrita, vendo as habilidades de leitura e escrita como processos distintos com alguns pontos em comum. Faremos também uma abordagem das rotas utilizadas na leitura de palavras, seguida da caracterização das regularidades e irregularidades ortográficas do português, e a revisão de estudos sobre leitura/leitura e escrita de palavras e aprendizagem da ortografia nos anos iniciais. Em seguida, apresentaremos os aspectos metodológicos e os resultados da pesquisa referentes à leitura e à escrita das regularidades diretas e contextuais. Abordaremos, também, as condutas de leitura apresentadas pelos alunos nos dois períodos do ano analisados. O capítulo final será dedicado à discussão dos resultados encontrados.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Aprendizagem da leitura e da escrita numa perspectiva psicogenética e cognitiva.

Até o final da década de 1960, o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita estiveram pautados nos pressupostos da pedagogia hoje considerada “tradicional”, sendo guiados pela visão condutista/associacionista de aprendizagem que, segundo Ferreiro e Teberosky (1999), concebe a aquisição da escrita como uma simples associação entre respostas sonoras a estímulos gráficos, sendo exposta como uma questão de métodos. De acordo com Nunes (1990) valorizava-se muito os elementos periféricos da leitura e motores da escrita, considerando-se apenas seus aspetos executivos, não existindo uma preocupação adequada com os processos cognitivos envolvidos nesses atos.

A partir da década de 1970, sob a influência da psicolinguística e dos mais variados trabalhos sobre o desenvolvimento cognitivo, a leitura e a escrita começam a ser entendidas como atividades predominantemente intelectuais e como processos cognitivos, e não apenas perceptuais e motores. De acordo com Nunes (1990), é a partir desse momento que as teorias construtivistas começam a participar da análise da alfabetização, sobretudo no quadro da epistemologia genética de Piaget, que possibilitou a abordagem da escrita a partir de uma perspectiva psicológica (TOLCHINSKY, 1998).

Apesar de Piaget não ter realizado investigações ou reflexão sistemática sobre a aprendizagem da leitura e da escrita, de acordo com Ferreiro e Teberosky (1999), ao se considerar a teoria desenvolvida por ele como uma *teoria geral dos processos de aquisição de conhecimento*, e não apenas como uma teoria limitada aos processos de aquisição de conceitos lógico-matemáticos e físicos, houve a possibilidade de compreender, de uma maneira nova, qualquer processo de aquisição do conhecimento, inclusive a escrita, e o sujeito da aprendizagem enquanto sujeito cognoscente, que adquire o conhecimento a partir de sua própria atividade e interação com o objeto.

De acordo com Soares (1985), os postulados de Piaget sobre a origem e os processos de aquisição do conhecimento serviram de base para várias pesquisas no âmbito da alfabetização, especialmente no desenvolvimento dos estudos da teoria da

Psicogênese da língua escrita, proposta por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, no final da década de 1970, e bastante difundida no Brasil a partir da década de 1980, causando, de acordo com Soares (2003), uma mudança conceitual no modo de conceber a escrita alfabética e sua aprendizagem.

No entanto, por ser uma teoria genética sobre o desenvolvimento inicial da língua escrita, voltada para a *apropriação do conhecimento* desde as fases mais iniciais até a compreensão do princípio alfabético, e não uma teoria propriamente de *aprendizagem* (SOARES, 2016), a psicogênese da escrita não teria se preocupado em descrever a aprendizagem das relações grafema-fonema, após a criança alcançar a hipótese alfabética, nem em diferenciar os processos envolvidos no desenvolvimento da leitura e da escrita, o que é apontado por Nunes (1990) como lacuna daquele enfoque construtivista.

Contudo, a partir da década de 1980, começaram a surgir, também, teorias sobre o desenvolvimento da leitura e da escrita para além da fase alfabética², assim como estudos influenciados pela Psicologia Cognitiva e a Psicologia do Desenvolvimento, voltados às fases cognitivas envolvidas na aprendizagem da língua escrita, e à diferenciação e compreensão dos processos cognitivos envolvidos na aprendizagem da leitura e da escrita (SOARES, 2016), entendidas como “atividades complexas que envolvem diversos níveis e tipos de atividades por parte do sujeito” (NUNES, 2001, p. 15).

Tais teorias e estudos ajudaram a explicar o desenvolvimento da aprendizagem da leitura e da escrita após o alcance da hipótese alfabética, e a suprir as “lacunas” apontadas por Nunes, demonstrando, assim, o caráter complexo e multifacetado da alfabetização, que já era descrita por Soares (1985), como um conjunto de habilidades, estudadas por diferentes profissionais, os quais privilegiam as habilidades a serem enfocadas de acordo com a área de conhecimento a que pertencem, sendo, por isso, um objeto de conhecimento de várias ciências, com várias facetas: *psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística*.

² Algumas dessas teorias serão descritas no tópico “Teorias sobre o desenvolvimento da leitura e da escrita”.

2. 2 Psicogênese da escrita e a construção da hipótese alfabética pelo aprendiz.

Como já mencionado acima, no final da década de 1970 foram divulgados os estudos realizados por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, com crianças argentinas de classes média e baixa, numa faixa etária entre 4 e 6 anos, não alfabetizadas, tendo como principal objetivo identificar os processos cognitivos subjacentes à aquisição da escrita pela criança, a partir de suas produções espontâneas, fazendo surgir os primeiros resultados referentes à psicogênese da língua escrita. Tais pesquisas trouxeram novas perspectivas sobre a alfabetização, seu ensino e sua aprendizagem, provocando mudanças radicais no modo de conceber a escrita e o sujeito que a aprende.

Naquele estudo (FERREIRO; TEBEROSKY, 1979), considerado pioneiro e original, as autoras descreveram os resultados referentes às primeiras tentativas de escrita das crianças e a evolução dessa escrita em cinco níveis sucessivos, a partir da tentativa da própria criança em interpretar e dar significado a sua escrita. Se contrapunham, assim, à concepção de alfabetização subjacente aos métodos tradicionais, dominantes, na área, desde o século XVIII, e questionavam a busca do melhor e mais eficaz método para alfabetizar e a ênfase posta na prontidão ou maturidade necessária ao aprendizado da leitura e da escrita (FERREIRO, 1985; FERREIRO & TEBEROSKY, 1979).

Os resultados daqueles estudos provocaram uma revolução conceitual no entendimento da escrita alfabética, passando a ser entendida como a representação da linguagem, e não como um mero código de transcrição gráfica de unidades sonoras. Já o sujeito da aprendizagem, passou a ser visto como um ser que possui concepções próprias e originais sobre o sistema de escrita alfabética, e que busca reconstruí-lo, tendo que compreender, de modo paulatino, que a escrita representa (ou nota) os significantes orais (a pauta sonora das palavras) e como ela a representa (por meio das letras, que substituem segmentos sonoros menores que as sílabas). Na nova perspectiva, esse entendimento passou a ser considerado o principal avanço da criança e fator primordial para o domínio do funcionamento do sistema de escrita alfabética, substituindo, assim, a ênfase de como se ensina, própria dos métodos, para o como se aprende.

A reconstrução que o aprendiz faz da escrita alfabética, para poder dela se apropriar, foi descrita de modo ainda mais detalhado em Ferreiro et. al. (1982). Nesse

estudo, realizado com crianças da cidade do México, em locais com altos índices de fracasso escolar, as autoras descreveram o processo evolutivo de aquisição da escrita por meio de níveis, categorias e subníveis, mostrando que a escrita infantil seguiria uma evolução regular, até chegar ao entendimento do princípio alfabético, tendo a criança que resolver problemas de natureza lógica, transformando seus esquemas prévios sobre o sistema a partir da interação com o objeto de conhecimento, a escrita alfabética.

Nesse enfoque, o conhecimento não é apenas uma “associação” entre unidades letras e unidades fonêmicas, que já estariam, desde o início, disponíveis na mente do aprendiz. De acordo com Moraes (2012, p. 53) “trata-se de explicar as formas de compreender o sistema de escrita alfabética que a criança demonstra ter elaborado a cada etapa do processo de alfabetização”. Cada nível inclui subcategorias que servem para diferenciar as escritas de um mesmo nível (ou etapa, ou estágio), conforme descrito a seguir.

2.2.1 Níveis e subníveis de escrita propostos pela teoria da psicogênese e suas principais características.

Revisaremos, agora, os níveis e subníveis descritos em Ferreiro et. al. (1982). O primeiro deles, o **pré-silábico**, apresenta cinco categorias. Inicialmente não há diferenciação entre o icônico e o não-icônico (desenho e escrita), observando-se, num segundo momento, a utilização de grafias convencionais, podendo ser letras ou números. Em seguida, a criança busca o controle na quantidade e variedade de caracteres e vê-se a tentativa de diferenciação entre as escritas que visam a atender ao princípio de que “para significados diferentes devem corresponder sequências diferentes, porém as diferenças que se marcam são fundamentalmente semânticas e não diferenças sonoras” (FERREIRO, 2008 p. 85). As crianças fazem isto por meio da elaboração de dois critérios: *quantidade mínima* (duas ou três letras, no mínimo, para algo poder ser lido, para poder ser uma palavra) e *variedade de caracteres*, que a teoria denomina de *diferenciações inter e intrafigurais*, as letras passam a ser concebidas como objetos substitutos, mas a criança ainda não compreende que notam a sequência de segmentos orais das palavras.

O nível **silábico** apresenta três categorias e se caracteriza pelo início da fonetização da escrita, quando as crianças começam a buscar uma relação entre o que se escreve e os aspectos sonoros da fala (FERREIRO, 2008), passando a compreender que as diferenças nas representações escritas têm a ver com as diferenças na pauta sonora. O aprendiz passa a perceber que partes da palavra dita (as sílabas orais) correspondem às partes da palavra escrita. Este nível divide-se em: *silábico inicial* (sem previsão de quantas letras usará a cada palavra e sem predomínio de valor sonoro convencional); *escritas silábicas com marcada exigência de quantidade* e *escritas silábicas onde as letras assumem valor sonoro convencional*.

O nível seguinte é o **silábico-alfabético**, que se caracteriza pela percepção de que a sílaba é composta por unidades menores. Como etapa de transição, coexistem, assim, em uma mesma palavra, ou ao notar palavras diferentes, duas formas de fazer a correspondência entre som e grafia na sílaba: a silábica, na qual cada uma das letras corresponde a uma das sílabas orais, e a alfabética, onde as letras correspondem aos fonemas. O critério de quantidade mínima é compensado pela análise fonética. Essas escritas são consideradas pelos adeptos dos métodos tradicionais de alfabetização como escrita com problema de omissão de letras, o que foi questionado pela perspectiva psicogenética. Segundo Morais (2012), em alguns casos, a opção da criança por ainda grafar partes da palavra seguindo uma hipótese silábica pode se dever a desconhecimento dos grafemas convencionais e a uma atitude de evitação do erro.

O último nível da evolução é o **alfabético** e caracteriza-se pelo desaparecimento das hipóteses silábicas, havendo correspondência entre fonemas e grafemas. A criança compreende, de acordo com a teoria, “como o sistema opera”, isto é, quais são suas regras de produção. Nesse último nível, segundo Ferreiro et. al. (1982), podem existir subníveis de escrita: sem predomínio de valor sonoro convencional; com algumas falhas na utilização do valor sonoro convencional e com predomínio de valor sonoro convencional. De acordo com Nunes et. al. (2011, p. 69) “a criança se torna consciente dos fonemas e tenta estabelecer uma correspondência entre essas unidades da fala e as letras, buscando representar cada fonema através de uma letra”.

Por meio da elaboração de tais níveis, a teoria da psicogênese, desde sua obra inaugural (FERREIRO; TEBEROSKY, 1979-1985), mostrou a diferença na

compreensão e interpretação das escritas infantis, quando se enfatizam os aspectos construtivos dessas escritas, e não apenas os aspectos figurativos e/ou gráficos, propiciando mudanças no entendimento da escrita alfabética e do modo como os aprendizes se apropriam desse conhecimento, bem como no modo de olhar e interpretar os erros dos alfabetizandos, tomando-os como indicadores do que os alunos já sabem e do que precisam aprender sobre o sistema alfabético.

De acordo com Moraes (2003), ao se apropriar do sistema alfabético, num processo gradativo, conforme descrito pela psicogênese da escrita, a criança não só aprende a forma das letras, a direção e orientação da escrita na folha de papel, mas elabora diversos conhecimentos sobre o funcionamento da escrita alfabética, como por exemplo, que é preciso haver uma variedade interna nas grafias que usamos numa palavra; quais são as letras permitidas em nossa língua e em que sequências elas podem ocorrer; quais valores sonoros as letras podem assumir em nossa escrita, etc. Após construir esses conhecimentos, o que o aprendiz ainda não domina, segundo Moraes (2003), por que desconhece, é a norma ortográfica. Além disso, ele precisa automatizar as relações grafema-fonema na leitura, para melhor compreender os textos que lê (MORAIS, 2012).

2.2.2 Principais contribuições da teoria da psicogênese, algumas distorções na sua apropriação, e alguns dos seus limites.

Diante do exposto, ficam evidentes as mudanças que os estudos da psicogênese da escrita propiciaram no entendimento da escrita alfabética e do modo como os aprendizes se apropriam desse conhecimento, seu aprendizado. Destacamos, aqui, algumas das suas principais contribuições, sintetizadas por Moraes (2012), sendo elas: o entendimento de que a escrita não é um código e nem sua apropriação uma aprendizagem por mera associação; que não é necessário controlar as palavras com que a criança se defronta, porque isso não assegura seu avanço; que o processo de imersão da criança no mundo da escrita (letramento) começa fora da escola, bem antes do ano de alfabetização, devendo ser bem conduzido na escola, desde a educação infantil.

Este mesmo autor aponta também os equívocos gerados pela má apropriação da teoria, por parte dos educadores, e que levou a sérios descuidos com a alfabetização, gerando o que Magda Soares (2003) denominou de “desinvenção” da alfabetização. Tal “desinvenção”, segundo Moraes, foi resultado não só de uma interpretação equivocada “do construtivismo”, mas do forjamento de um discurso, ancorado na hegemonia do letramento, segundo o qual as crianças aprenderiam a ler sozinhas e espontaneamente, não sendo necessário o ensino das palavras e de suas unidades menores (sílabas, letras).

Essa má apropriação gerou mais três tipos de problemas, de acordo com Moraes (2012): o abandono do ensino sistemático das correspondências grafema-fonema, descuidando de avanços na etapa de fonetização da escrita; o descaso com a caligrafia, a qual propiciaria um texto mais legível e notação mais ágil; e o não ensino de ortografia, por entenderem (vários estudiosos e educadores) que, uma vez alfabetizados, os aprendizes chegariam, sozinhos, ao domínio da norma ortográfica. Vale ressaltar que a falta de um ensino sistemático e reflexivo da ortografia, nas salas de aula, se deve, muitas vezes, também, à falta de clareza, por parte dos professores, das peculiaridades e restrições da norma ortográfica e de como ensiná-la³.

Aprofundando os limites apontados por Moraes (2012) sobre a teoria da psicogênese, alguns estudos (LEITE; MORAIS, 2011; AZEVEDO; LIMA; MORAIS, 2008), que buscaram fazer uma reflexão sobre a relação que existe entre o conhecimento do nome das letras e as hipóteses de escrita de crianças e adultos, verificaram a não existência de uma relação linear entre esses conhecimentos. Nesses e em outros estudos (OLIVEIRA; MORAIS, 2013; GOMES; MORAIS, 2013) observou-s, também, grande variação de níveis de escrita, em uma mesma ocasião, nos grupos de sujeitos analisados, mostrando que, na notação de palavras diferentes, tanto crianças como adultos podem se pautar por distintas hipóteses de escrita, levando a questionar, assim, a visão da teoria de que os aprendizes “estariam em uma única hipótese de escrita”, “seguindo uma mesma lógica”, ao se diagnosticar seus conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabética.

Os estudos de Oliveira e Moraes (2013) e de Gomes e Moraes (2013), além de verificarem a presença da variação de nível em uma mesma criança e ocasião de

³ Melo, Kátia Leal Reis de. Refletindo sobre a ortografia na sala de aula. In: SILVA, A.; MORAIS A.G.; MELO, K.L.R (org). *Ortografia na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

escrita, evidenciaram a existência de outros aspectos não abordados pela teoria, como a não influência sobre as hipóteses infantis do fato das palavras serem ou não de mesmo campo semântico e a presença de escritas singulares, que não cabem na classificação dos níveis propostos pela teoria.

Estudo mais recente (CAVALCANTI, OLIVEIRA e MORAIS, 2014), realizado com crianças da educação infantil e do 1º e 2º ano, que investigou o procedimento metodológico utilizado pela teoria da psicogênese da escrita de pedir que o aprendiz leia “apontando com o dedinho” o que notou, demonstrou que as crianças, sob essa instrução foram mais propensas a silabar a leitura das palavras, realizando ajustes entre o oral e o escrito, o que também influenciaria o diagnóstico da escrita, com mudanças de um subnível a outro, especialmente entre alunos cuja compreensão era predominantemente pré-silábica. Isto levou os autores a supor que o fato de pedir para apontar a escrita produzida, no momento da leitura, pode induzir a criança a segmentar partes da fala, sem ainda estarem, espontaneamente, buscando relação com a escrita, não se encontrando a criança, ainda, necessariamente, no período de fonetização da escrita, descrito pela teoria.

2.3 Aperfeiçoamento da concepção alfabética para o avanço na apropriação do sistema de escrita.

Conforme descrito anteriormente, no nível alfabético, há o entendimento da situação ideal e perfeita de que cada letra teria seu som e cada som teria sua letra, denominado por Lemle (2009) de casamento monogâmico entre letras e sons, e considerado por ela como o primeiro grande progresso na aprendizagem e compreensão do sistema de escrita. No entanto, devido à possibilidade de um som poder ser representado por mais de uma letra e uma letra representar mais de um som, dependendo da posição, surge o que Lemle denomina como “poligamia com restrições de posição”. Essa autora ressalta a necessidade da passagem de uma hipótese monogâmica para uma hipótese poligâmica, ou seja, ir além das correspondências simples entre letra e som, para que haja avanço na alfabetização e no desenvolvimento da leitura e da escrita. De acordo com ela (LEMLE, 2009, p. 29),

A passagem da primeira hipótese (monogamia) para a segunda hipótese (poligamia condicionada pela posição) é um passo de importância crucial na construção do conhecimento do alfabetizando a respeito do nosso sistema de escrita. Quando o alfabetizando não dá esse passo e aferra-se à primeira hipótese, ele comete falhas típicas de leitura e escrita.

Compartilhando esse ponto de vista, Moraes (2012) faz importante ressalva em relação à necessidade de não confundir o fato de “ter alcançado uma hipótese alfabética” com “estar alfabetizado”, chamando a atenção para a importância do ensino sistemático das relações som-grafia, após o alcance de uma hipótese alfabética. De acordo com ele,

Não podemos confundir ter alcançado uma hipótese alfabética de escrita com estar alfabetizado. A passagem da primeira condição à seguinte deverá ser, em nosso ponto de vista, o resultado de um cuidadoso processo de ensino-aprendizagem, agora não mais ou principalmente de aspectos conceituais do sistema alfabético, mas, sim, das convenções som-grafia, algo que, como criticaremos, infelizmente não vem sendo priorizado por muitos educadores que se inspiram na teoria da psicogênese da escrita (MORAIS, 2012, p. 65).

Ainda de acordo com este autor, a ênfase no ensino dessa relação se justifica pelo fato de que, embora a criança tenha alcançado uma hipótese alfabética, ela ainda tende a pensar – tal como observara Lemle (2009), - que cada letra corresponde a um único som e que cada som deverá ser notado com uma única letra, necessitando, assim, de um ensino sistemático das convenções som-grafia, para que perceba que certas letras, dependendo do contexto, podem representar mais de um som e que determinados sons podem ser notados por mais de uma letra.

Para Carraher (1985), o apego à concepção alfabética de representar cada som por uma letra pode ser percebido nos erros de ortografia cometidos por crianças com uma hipótese alfabética, os quais, na sua maioria, podem ser interpretados e analisados. Partindo dessa hipótese, Carraher desenvolveu um estudo considerado pioneiro, no qual utilizou categorias que buscaram considerar os tipos de sutileza ortográfica posteriores à concepção alfabética que as crianças pareciam ignorar ao cometer o erro (NUNES, 2003), sendo eles: *erros de transcrição da fala, erros de supercorreção, ausência de marcação da nasalidade, erros por desconsiderar regras contextuais, erros ligados à origem da palavra, erros nas sílabas complexas e erros*

por trocas de letras. De acordo com Carraher (1985), os resultados demonstraram que aproximadamente 80% dos erros puderam ser classificados nas sete categorias utilizadas no estudo, confirmando a hipótese do apego à concepção alfabética e as dificuldades enfrentadas pelas crianças no uso das relações não biunívocas entre letra e som, após o alcance da hipótese alfabética⁴.

Sendo assim, fica entendido que, ao descobrir a natureza alfabética do sistema de escrita, a criança ainda não dominará a ortografia nem a leitura, tendo muito o que aprender e no que avançar no aperfeiçoamento da concepção alfabética (NUNES, 2001) e na aprendizagem da leitura e da escrita, uma vez que, de acordo com Nunes e Bryant (2014, p. 99), três concepções distintas são necessárias para o avanço na leitura e escrita de palavras,

A mais simples delas, a alfabética, envolve considerar as letras uma a uma, da esquerda para a direita, e sua correspondência com os sons. A segunda concepção requer pensar além das correspondências unívocas usando um conceito mais amplo de grafema, e aprender a usar regras condicionais, que podem depender de considerar a letra seguinte na mesma sílaba, a sílaba seguinte ou mesmo aspectos suprasegmentais. A terceira concepção envolve pensar em morfemas.

Além da consideração das diferentes relações som-grafia contextuais, já apontadas, há também as considerações lexicais e morfológicas, que, de acordo com Nunes (1990), não fazem parte da concepção alfabética, mas se superpõem a ela, e precisam ser levadas em consideração para que a criança atinja o domínio da ortografia. Outro aspecto a ser considerado para o avanço no domínio do sistema de escrita diz respeito à dificuldade da criança em dominar a escrita de palavras contendo sílabas não canônicas (CV), após alcançar uma hipótese alfabética (SILVA, 2007; SOARES, 2016).

De acordo com Silva (2007), os erros na escrita de palavras com sílabas complexas como, por exemplo, a omissão da consoante inicial em palavras como “cravo” e “flor” sugere que a apreensão do princípio alfabético não traduz de forma automática, para todas as palavras, a noção de que a escrita assenta a notação de todas as unidades fonéticas, causando, por algum tempo, dificuldades à criança em

⁴ Apesar de pioneiro, o estudo desenvolvido por Carraher (1985) comporta alguns problemas de superposição nas categorias de classificação dos erros ortográficos, dentre eles, a inclusão, na categoria “erros de transcrição da fala”, de erros relativos a irregularidades e regularidades contextuais.

proceder a uma análise completa de palavras com estruturas silábicas complexas. Segundo Soares (2016, p.309),

Na verdade, as crianças compreendem o princípio alfabético basicamente por meio do reconhecimento, na leitura, ou da representação, na escrita, da sílaba canônica do português, a sílaba CV, que se torna para elas padrão de referência, por isso enfrentam dificuldades para ler ou escrever palavras com sílabas que fogem a esse padrão.

Ainda de acordo com Soares (2016), para que a criança possa ser considerada plenamente alfabetizada, esse domínio do padrão CV na leitura e na escrita, identificado no início do processo de alfabetização, precisa evoluir para o domínio da leitura e escrita de sílabas mais complexas.

Faraco (2012) ressalta, também, a influência do que ele denomina de *memória etimológica* na aprendizagem da escrita pelo alfabetizando, que, de acordo com ele, significa dizer que o sistema gráfico toma como critério, para fixar a grafia das palavras, não apenas as unidades sonoras funcionais que a compõem, mas também sua origem. Segundo ele (FARACO, 2012, p.122) “ao operar também com a memória etimológica, o sistema gráfico relativiza o princípio geral da escrita alfabética (a relação fonema/grafema não será sempre regular), introduzindo (para o usuário) uma certa faixa de representações arbitrárias”.

Em consequência, o aluno deverá aprender que, embora grande parte das representações gráficas seja previsível pela relação fonema-grafema, há representações arbitrárias, que não possuem regras, e que exigem estratégias cognitivas próprias, como memorizar as palavras, e, no caso de dúvidas, consultar o dicionário. Sendo assim, fica entendido que incorporar os conhecimentos ortográficos é conseqüentemente um longo processo para quem se apropriou da escrita alfabética (MORAIS, 2003).

2.3.1 Desenvolvimento dos conhecimentos sobre relações entre grafemas e fonemas na leitura e na escrita, após o alcance da hipótese alfabética.

Considerando os avanços que os aprendizes terão que realizar na aprendizagem do sistema de escrita, logo após alcançar uma hipótese alfabética, alguns

pesquisadores como Frith, (1980, 1985); Marsh e Desberg (1983) Marsh, Welch, Fridman, Desberg, (1980), Nunes (1990), Soares (2003, 2016), Morais (2012), Nunes e Bryant (2014), consideram que o estágio alfabético não deve ser concebido como o último no desenvolvimento da concepção de escrita, por existirem situações que complicam a representação alfabética básica, conforme apontado anteriormente, as quais precisam ser consideradas para que a criança tenha sucesso no domínio da leitura e da escrita.

Dessa forma, pode-se pensar, de acordo com Nunes (1990, p. 24), “na existência de uma fase pós-alfabética, em que a criança descobre as limitações de uma estratégia puramente alfabética para leitura e escrita, em que haveria uma correspondência biunívoca entre letra e som”. Torna-se necessário analisar a escrita da criança, pelos aspectos quantitativos, e não apenas em virtude das mudanças sobre a língua escrita,

A caracterização do progresso nesse momento talvez seja mais quantitativa do que qualitativa, isto é, talvez seja necessário analisar essa fase predominantemente em função de quantas e quais regras foram aprendidas e não em função de novas mudanças de perspectiva sobre a língua escrita. Essas mudanças quantitativas não são triviais e constituem, na realidade, o aprimoramento da escrita, que ocupará o aluno durante muitos anos da escola. (NUNES, 1990, p. 26).

Essa análise dos aspectos quantitativos, defendida por Nunes, e que envolve a consolidação das relações som-grafia e a aprendizagem da norma ortográfica, pode ser relacionada ao acompanhamento, proposto por Morais (2005, 2012), das correspondências grafema-fonema que os aprendizes vão dominando após alcançar a hipótese alfabética, e o mapeamento das dificuldades ortográficas apresentadas por eles, durante o processo de apropriação da norma, a partir da análise dos erros, acertos e oscilações apresentados pelos aprendizes durante a apropriação das relações som-grafia, sem deixar de considerar, nesse acompanhamento, de acordo com ele, as diferenças das regras para as relações entre letras e sons na leitura e na escrita. Esse domínio das relações som-grafia é considerado importante por permitir a leitura e escrita de palavras, frases e textos de menor extensão de forma autônoma (cf. BRASIL, 2012a), auxiliando, assim, na consolidação da alfabetização.

2.3.2 Teorias sobre o desenvolvimento da leitura e da escrita.

Ao partir do pressuposto de que o nível alfabético não é o último no desenvolvimento da escrita, alguns dos estudiosos citados acima (FRITH, 1980; MARSH et. al. 1983) e outros com Ehri (1998) propuseram teorias que consideram, no desenvolvimento da escrita e da leitura, tanto os estágios mais iniciais, em que as palavras são lidas como unidades inteiras, por reconhecimento “logográfico”, e a existência de uma fase alfabética, onde há a relação sequencial entre letras e fonemas, com a necessidade de relativização da hipótese alfabética e o uso de regras contextuais e padrões ortográficos na leitura e na escrita, podendo ser caracterizadas, assim, como teorias que vão além de uma concepção alfabética, e que podem auxiliar na compreensão das mudanças ocorridas no período “pós-alfabético”. Nunes e Bryant (2014), ao abordar essas teorias de estágios, no contexto da aprendizagem da leitura e da escrita, dizem que algumas são simplesmente descritivas, enquanto outras buscam explicar as causas do desenvolvimento.

De acordo com Pinheiro (1994), elas se diferenciam em teorias que abordam o desenvolvimento da leitura (MARSH, et. al., 1981) e teorias que abordam o desenvolvimento da leitura e da escrita (FRITH, 1985), e descrevem o desenvolvimento das habilidades de escrita e leitura em um número certo de estágios hipotéticos, que variam, em detalhes e número, em cada teoria. Acrescenta-se também a teoria de Linnea Ehri (1998) sobre desenvolvimento da habilidade de leitura de palavras. Com base na descrição realizada por Pinheiro (1994) e Nunes e Bryant (2014), faremos uma breve revisão das teorias desenvolvidas por Marsh et. al. (1980), e Frith (1985), finalizando com uma abordagem mais sucinta da teoria de Ehri (1998).

2.3.2.1 Teoria de George Marsh et. al. (1980) sobre o desenvolvimento da leitura.

Neste modelo, o **primeiro estágio** é o da *adivinhação linguística*, e se caracteriza pela aprendizagem gradual do reconhecimento de um pequeno grupo de palavras, pelas crianças em início de alfabetização, denominado de *vocabulário de visão*. O aprendiz substitui as palavras desconhecidas encontradas em um texto por palavras

pertencentes ao seu repertório, semanticamente aceitáveis naquele contexto. As palavras apresentadas isoladas são lidas de cor, se forem conhecidas, enquanto que as desconhecidas não provocam nenhuma resposta, uma vez que, neste estágio, a criança tem pouca ou nenhuma habilidade de decodificação.

No **segundo estágio**, ainda no primeiro ano da alfabetização, a criança começa a prestar a atenção nas características gráficas das palavras, tentando ler palavras isoladas desconhecidas, produzindo palavras que possuam um nível de semelhança visual com a palavra desconhecida, num processo denominado de *estratégia visual*. Essa estratégia, de início, é limitada à primeira letra da palavra, passando-se a considerar, mais tarde, outras características, como comprimento e letras finais. As palavras ainda são identificadas apenas visualmente e ainda se faz uso do contexto para dirigir a adivinhação de palavras desconhecidas, a qual é baseada em um número limitado de palavras conhecidas que possuam semelhança visual com a palavra desconhecida que se está tentando ler.

O **terceiro estágio**, denominado de *decodificação sequencial*, segundo Marsh et al. (1980), ocorre por volta dos 7 anos e se caracteriza pela aquisição de regra simples de correspondência grafema-fonema, possibilitando o desenvolvimento da estratégia de decodificação para a leitura de palavras novas. A criança começa a perceber que muitas letras ou grupos de letras são pronunciados da mesma forma em palavras diferentes e que pode descobrir a pronúncia de uma palavra quando tenta identificar as letras que a compõem. De início, a decodificação se realiza em ordem linear, da esquerda para a direita, sem considerar o contexto em que as letras aparecem na palavra, levando a erros de regularização ou fonéticos, como, por exemplo, a leitura da palavra “casa” como “cassa”, desconsiderando a regra contextual.

O **quarto e último estágio** é denominado de *decodificação hierárquica*, e se caracteriza pela capacidade das crianças de fazer uso de regras contextuais na leitura de uma nova palavra, podendo fazer uso, também, no final do estágio, de analogia com palavras conhecidas como estratégia de decodificação, o que Nunes et. al. (2011) caracterizam como considerações lexicais. Nessa fase, que compreende a faixa etária de 8 a 10 anos, continua a ocorrer a melhoria da leitura, havendo a evolução em termos quantitativos e não mais em termos qualitativos.

Nunes e Bryant (2014), descrevendo estudos em inglês realizados por Marsh et. al. (1977, 1980), referentes ao uso da “regra condicional c”, que adquire diferentes

valores sonoros, dependendo da vogal que a precede, na leitura e na escrita de pseudopalavras, por crianças do 2º e 5º ano, concluíram que o trabalho de Marsh e colaboradores sobre a regra citada, a qual exige que se vá além da correspondência simples, confirma a ideia de que crianças mais jovens tendem a fazer uso da concepção alfabética na leitura, tornando-se aptas a ultrapassar essa concepção alfabética rígida, à medida que avançam na escola, tendo em vista o melhor desempenho dos alunos do 5º ano no uso correto da regra.

2.3.2.2 Teoria de Uta Frith (1985) sobre o desenvolvimento da leitura e da escrita.

Caracteriza-se como uma teoria que propõe uma série de estágios e uma explicação sobre o que leva as crianças a passarem de um estágio para outro. Em cada fase do desenvolvimento existe um primeiro nível que envolve uma divergência entre as estratégias usadas para a leitura e para a escrita, e um segundo que envolve uma convergência entre as estratégias (PINHEIRO, 1994). Frith concebe o desenvolvimento da leitura e da escrita como um processo interativo que ocorre em três fases gerais e sequenciais: *logográfica*, *alfabética* e *ortográfica*.

De acordo com Nunes e Bryant (2014), tal modelo compreende duas hipóteses principais: a primeira é a de que no início da alfabetização as crianças usam estratégias diferentes para ler e escrever; e a segunda, é a que entende que as experiências das crianças com correspondência entre fonemas e grafemas na escrita, após certo tempo, promovem também o uso dessas correspondências na leitura.

A **Fase logográfica** diz respeito aos primeiros contatos que a criança tem com a escrita antes de dominar o alfabeto. Espera-se que a criança desenvolva a capacidade de reconhecer, de modo instantâneo, palavras familiares (pertencentes ao seu vocabulário de visão), partindo das características gráficas mais evidentes das palavras, sem considerar a ordem das letras na palavra, que é tratada como um todo. O conhecimento fonológico, de acordo com Pinheiro (1994), tem um papel secundário nesse estágio, com as palavras sendo pronunciadas após serem reconhecidas. Disso resulta que, se a palavra desconhecida for apresentada fora do contexto, ela não poderá ser lida, mas, quando apresentada em contexto, pode ser adivinhada, a partir de pistas oferecidas pelo contexto.

A **Fase alfabética** é aquela em que a criança começa a adquirir conhecimentos sobre o princípio alfabético, sendo esses conhecimentos utilizados, primeiramente, na escrita. As crianças se tornam, de acordo com Nunes e Bryant (2014), mais sensíveis aos sons das palavras faladas, aprendendo, ao mesmo tempo, como representá-las alfabeticamente. Correspondências individuais entre fonemas e grafemas são usadas, com aprendizagem primeiramente de regras mais simples (decodificação sequencial), seguidas da aprendizagem das regras contextuais (decodificação hierárquica).

No início da **Fase ortográfica**, a criança deverá ser capaz de analisar, de forma automática, as palavras em unidades ortográficas (grupos de letras e morfemas), sem realizar conversão fonológica, sendo a fase ortográfica atingida primeiro na leitura, depois na escrita. De acordo com Pinheiro (1994), Frith distingue a estratégia ortográfica da estratégia logográfica, pelo fato da estratégia ortográfica ser sistematicamente analítica e por não envolver acesso visual, distinguindo-se da estratégia alfabética por operar com unidades maiores e por não fazer uso de conversão fonológica.

Pinheiro (1994), estabelecendo uma comparação entre a teoria de Marsh et. al., e a de Frith, diz que o que os autores denominam *decodificação hierárquica* pode ser considerado tanto como o último estágio da teoria de Marsh, como uma forma avançada da estratégia alfabética elaborada por Frith. Também aponta como problema, na teoria de Frith, a noção de uma fase ortográfica em que não ocorre conversão fonológica, o que é incoerente com a decodificação hierárquica elaborada por Marsh, a qual se caracteriza por um sistema que envolve o uso de regras sofisticadas de conversão entre grafemas e fonemas e entre fonemas e grafemas, que levam em conta o contexto em que a letra, ou o som, se encontra na palavra.

2.3.2.3 Teoria de Linnea Ehri (1998) sobre o desenvolvimento da habilidade de leitura de palavras por reconhecimento automatizado⁵.

Além das teorias propostas por Marsh e Frith, sobre o desenvolvimento da leitura e da escrita, apresentadas anteriormente, destacamos, também, a teoria proposta por Linnea Ehri, apresentada, originalmente em 1998, sobre o desenvolvimento da

⁵ Descrita a partir do capítulo escrito por Ehri no livro *Alfabetização no Século XXI: Como se aprende a ler e a escrever*. Porto Alegre: Penso, 2013.

habilidade de leitura de palavras por reconhecimento automatizado, em fases que surgem durante os anos pré-escolares e os anos iniciais. A partir de pressupostos conexionistas, Ehri (2013) aborda como as crianças aprendem a ler palavras de modo rápido, e os conhecimentos e habilidades necessários para a formação de conexões e armazenamento das grafias das palavras na memória. Sua explicação é pautada em um tipo de sistema mnemônico, que forma conexões entre a grafia das palavras e sua pronúncia, a partir de uma “cola” que seria fornecida pelo sistema de mapeamento letra-som, que “grudaria” as letras das grafias das palavras aos sons detectados na sua pronúncia.

Em sua teoria das fases de desenvolvimento da leitura, Ehri faz distinção de quatro fases que identificam os avanços que ocorrem, quando as crianças aprendem a ler palavras por reconhecimento automatizado. Os nomes das fases refletem o tipo de conhecimento alfabético que predomina nas conexões letra-som formadas para armazenar palavras na memória, não sendo a transição gradual de uma fase para outra, podendo-se usar mais de um tipo de conexão, embora geralmente, predomine um tipo específico em cada fase. Eis as fases do modelo, tal como descritas por Ehri (2013):

Fase pré-alfabética: reconhecimento automatizado de palavras em seu período mais inicial. Escrita de palavras com letras arbitrárias, pseudoletas ou letras guardadas na memória, com atos de leitura realizados através do uso de pistas que não envolvem o sistema de correspondência letra-som.

Fase Alfabética parcial: para entrar nesta fase, as crianças precisam identificar as formas das letras e seus nomes ou sons e ter alguma noção de que existem sons dentro das palavras. Algumas letras nas palavras são conectadas a alguns sons ouvidos na pronúncia das palavras

Fase Alfabética completa: é a fase onde se tornam verdadeiramente leitores, aprendendo a ler palavras de memória, de modo automatizado, formando conexões completas entre grafemas e fonemas.

Fase Alfabética consolidada: padrões ortográficos maiores são usados para formar conexões.

Estabelecendo uma comparação sucinta, e sem pretensões conclusivas, entre as três teorias revisadas, podemos perceber que aquelas propostas por Marsh et. al. e Frith são as que mais se assemelham, principalmente por considerar, no

desenvolvimento da escrita e da leitura, as diferentes relações som-grafia contextuais, podendo ser incluídas nas teorias que buscam explicar as causas do desenvolvimento na aquisição da escrita. Seriam, assim, mais propícias a nos ajudar no entendimento das mudanças ocorridas, ao pressupor, de acordo com Silva (2007), que o domínio da ortografia requer uma evolução estratégica que possibilita à criança deixar de se apoiar exclusivamente nas propriedades fonológicas das palavras, e começar a considerar as regularidades ortográficas.

Já a teoria proposta por Ehri também considera conhecimentos que vão além da fase alfabética, porém, por meio da formação, na memória, de conexões entre fonemas e grafemas e padrões ortográficos, a partir de reconhecimento automatizado, tendo um caráter mais descritivo. Nessa última teoria poderíamos, ainda, criticar o fato de não aprofundar o dado de, numa ortografia como a do inglês, as letras terem, via de regra, muitos valores sonoros, de existirem muitas consoantes não pronunciadas ao lermos certas palavras e de muitos fonemas terem múltiplas representações na escrita.

2.4 Leitura e escrita: processos distintos com alguns pontos em comum.

Quando estamos abordando a leitura e a escrita entre crianças em processo de alfabetização, faz-se necessário, de acordo com Nunes (1990), diferenciar essas duas habilidades, porque, embora o objeto de conhecimento seja único, a língua escrita, as realizações da leitura e da escrita envolvem processos diferentes, que resultam em assimetrias entre leitura e escrita. E embora segundo alguns modelos teóricos, sejam concebidas como atividades independentes, quando realizadas pelas crianças mais jovens, essa independência desaparece e não seria esperada na fase alfabética. De acordo com Pinheiro (1994), são dois processos que não são apenas distintos, mas que fazem exigências diferentes ao mecanismo cognitivo do indivíduo.

Essa diferença já foi mencionada na teoria de Frith (1985), abordada em seção anterior, e por Morais (2005, 2012), também já citado nesse trabalho, quando enfatiza que se analise o processo de apropriação das correspondências som-grafia de modo diferenciado na leitura e na escrita, devido, justamente, às diferenças envolvidas nas regras para leitura e para escrita, e que interferem no processo de aprendizagem. A leitura aqui tratada, de acordo com Alvarenga (1988), se refere às primeiras fases da

aprendizagem, em que os leitores ainda são muito dependentes de estratégias ligadas à decodificação sonora, já a escrita, se refere, quase de modo exclusivo, à ortografia, que, segundo o autor (ALVARENGA, 1998, p. 28), “é uma parte mínima (mas importante) no ato de escrever”.

Em se tratando especificamente das diferenças entre os processos de leitura e escrita, tanto Alvarenga (1988) quanto Pinheiro (1994) ressaltam que a principal diferença entre ambos se relaciona à direção de cada processo. A leitura parte da informação visual, da letra ao som, num processo de decodificação, que implica no domínio de regras de correspondência grafema-fonema. Já a escrita envolve o processo de codificação, que implica no conhecimento de regras de correspondência fonema-grafema. Segundo Alvarenga (1988, p. 30),

A codificação é um conjunto de regras de construção ortográfica, enquanto a decodificação o é de interpretação ortográfica. Na codificação, devido a esse caráter de construção, o domínio da ortografia é essencial e se coloca como uma tarefa a mais, ao lado de todas as tarefas de construção do texto como um todo.

De acordo com Pinheiro (1994), as regras para a leitura e escrita são diferentes em natureza e número, o que implica no fato de que uma palavra pode ser regular do ponto de vista da leitura, mas irregular do ponto de vista da escrita. Em alfabetos não perfeitamente regulares como o português, o ato de ler, na maioria das vezes, é governado por regras, com raras exceções, como as que envolvem a consoante **X** que pode ser associada aos fonemas /ʃ/, /s/, /ks/, /z/, e o <e> e <o> em sílaba tônica, que podem ser lidos de forma aberta ou fechada, reduzidos a /i/ e /u/, além de serem nasalizados.

O mesmo não acontece com a escrita, em que, embora também haja regras, elas são mais complexas e em número bem mais reduzido, dando margem a um grande número de arbitrariedades que, segundo Alvarenga (1988), sobrecarregam a memória e dificultam a aprendizagem, fazendo da escrita um processo mais lento e demorado, enquanto a leitura se torna um processo mais simples (conhecido como *efeito de regularidade*). De acordo com Soares (2016) o *efeito de regularidade* sobre a **leitura** do português brasileiro é pouco significativo, pois a norma ortográfica interfere pouco sobre o reconhecimento de palavras; ao contrário, interfere de modo significativo na

escrita, o que torna a ortografia do português brasileiro mais transparente para a leitura que para a escrita (*grifos da autora*).

Essa mesma estudiosa (SOARES, 2016), abordando alguns exemplos sobre o uso de regularidades e irregularidades ortográficas na leitura e na escrita por crianças alfabéticas, cita o uso som /ž/ na escrita e leitura da palavra GIRAFa, em que a criança pode pronunciar corretamente a sílaba GI como /Ži/, mas pode grafar de modo incorreto, notando com J (JIRAFa). Da mesma forma pode pronunciar de modo correto a sílaba Xa da palavra BRUXa, mas escrever com CH, uma vez que o fonema /ʃ/ pode ser representado pela letra X ou pelo dígrafo CH. De acordo com ela, são casos que evidenciam que a criança compreendeu o princípio alfabético, uma vez que estabelece relações entre fonemas e grafemas, mas ainda não se tornou ortográfica, tendo em vista que ainda não aprendeu relações regulares contextuais e irregulares do sistema gráfico do português brasileiro, o que leva a erros, sobretudo na escrita.

De acordo com Nunes et. al. (2011) e Soares (2016), entre os estudos que mostram diferenças entre leitura e escrita, o pioneiro foi realizado por Bryant e Bradley (1980), na Inglaterra. Para esses estudiosos, o fato de existirem palavras que algumas crianças conseguem ler (decodificar), mas não conseguem escrever (codificar), é perfeitamente compreensível, uma vez que essa superioridade da leitura sobre a escrita pode ter explicação no fato de que, ao ler, as crianças necessitam apenas reconhecer a palavra, enquanto que, ao escrever, precisam produzir todas as letras na ordem correta. Soares (2016), com base em Frith (1985), ressalta que tal superioridade da leitura sobre a escrita, descrita por Bryant e Bradley, só é atingida quando a criança compreende os princípios do sistema alfabético, passando a usar habilidades ortográficas, primeiro na leitura, e, posteriormente, na escrita, com obediência às normas e convenções que regem as relações fonema-grafema.

Bryant e Bradley (1980) verificaram o efeito inverso, ou seja, se haveria palavras que as crianças sabiam escrever, mas depois não conseguiam ler, o que, para esses pesquisadores, significaria uma diferença nos processos envolvidos na execução da leitura e da escrita. Eles apresentaram a crianças de 6 e 7 anos, alunos do segundo e terceiro anos da alfabetização, uma lista de palavras para serem lidas e escritas, em momentos diferentes, com o intervalo de um ou dois dias.

Bryant e Bradley perceberam que havia palavras que as crianças sabiam ler, mas não sabiam escrever, e outras que elas sabiam escrever, mas não conseguiam ler,

demonstrando, assim, discrepâncias nos dois sentidos. Perceberam que as palavras lidas corretamente, mas que as crianças não sabiam escrever eram palavras irregulares do ponto vista da correspondência letra-som, no entanto muito frequentes, evidenciando o uso de estratégias visuais na leitura. Já as palavras que elas sabiam escrever, mas não conseguiam ler, eram predominantemente regulares em se tratando das correspondências letra som, evidenciando o uso de estratégias predominantemente fonológicas na escrita.

De acordo com Nunes et. al. (2011), a partir desses resultados, Bryant e Bradley puderam deduzir que, na idade em que as crianças se encontravam, no momento da pesquisa, a tendência era fazer uso de forma predominante de estratégia fonológica na escrita, e uso de estratégias não analíticas na leitura. No entanto, essa diferença na execução da leitura e da escrita tendia a desaparecer a partir dos 7 anos. Para Pinheiro (1994), os resultados dos estudos de Bryant e Bradley sugerem que, nas fases iniciais do desenvolvimento da leitura e da escrita, as crianças teriam preferência pelo uso da estratégia visual na leitura e da fonológica na escrita, sendo tal preferência influenciada, dentre outros fatores, pelo nível de regularidade (transparência/opacidade) da ortografia a ser aprendida.

Resultado diferente foi encontrado em um estudo pioneiro desenvolvido por Morais (1986) sobre o uso das estratégias fonológicas e lexicais na leitura e escrita de palavras por crianças dos anos iniciais, falantes do português, que, ao contrário do inglês, é considerada uma língua com ortografia mais transparente, por possuir mais regularidade. Adotando uma técnica de interferência fonológica e visual, Morais demonstrou que, diferentemente do proposto por Kimura e Bryant (1983), as crianças brasileiras, numa etapa inicial da escolarização e alfabetizadas por um método silábico, utilizaram estratégias fonológicas tanto para ler como para escrever, sobretudo as crianças inseridas nas séries da alfabetização, não havendo, portanto, indícios de estratégia visual. O autor observou que ocorria uma menor influência da interferência fonológica nas séries posteriores à alfabetização.

Ainda no âmbito das diferenças entre leitura e escrita na ortografia do português brasileiro, destacam-se os estudos desenvolvidos por Nunes (1990) e Monteiro (1995), que, diferentemente do estudo desenvolvido por Morais (1986), não tiveram como foco o uso das rotas fonológica e lexical, mas o uso gerativo de regras contextuais na leitura e na escrita em palavras reais e/ou inventadas, e se haveria

diferenças nesse uso. Por se caracterizarem como os poucos estudos, em português, que buscam analisar a aprendizagem de regras contextuais na leitura e na escrita de palavras por crianças dos anos iniciais, servirão de referência para o presente trabalho.

No estudo de Nunes (1990), com crianças da primeira a quarta série, foram utilizadas apenas palavras inventadas, constituídas por sequências fonológicas que não permitiam mais de uma escrita ou pronúncia, inseridas num contexto de uma história. Dentre as regras investigadas na pesquisa, a autora cita o uso das letras E e O no final de palavras, que são pronunciadas como /i/ e /u/ átonos, e as regras morfossintáticas AM e ãO na representação do ditongo nasal /ãu/. Comparando a utilização dessas regras na leitura e na escrita, os resultados sugeriram que a leitura foi mais fortemente influenciada pelo uso de pistas semânticas, que permitiu a correção da leitura a partir da segunda série, não acontecendo o mesmo com a escrita, o que, provavelmente, segundo Nunes, deve ter explicação na assimetria dessas formas com relação à hipótese alfabética.

De acordo com Nunes, os resultados da pesquisa confirmam que, após descobrir a concepção alfabética de escrita, será necessário que a criança relativize essa concepção, considerando regras contextuais e relações semânticas entre as palavras. Na comparação entre leitura e escrita, os resultados evidenciaram que uma regra pode ser utilizada de modo gerativo na leitura e não na escrita, da mesma forma que regras de complexidade semelhantes podem ser utilizadas de modo gerativo por crianças com distintos níveis de escolaridade.

O estudo realizado por Monteiro (1995), com 100 crianças da alfabetização à quarta-série, com idades entre 6 e 11 anos, buscou investigar também o uso gerativo de determinadas regras de contexto na leitura e na escrita, dentre elas o uso do “S” intervocálico, em palavras reais e inventadas. De acordo com Monteiro, por meio da inclusão de tarefas de leitura, foi possível estabelecer uma comparação da aquisição das relações grafofônicas quanto aos processos básicos de leitura e escrita. A primeira tarefa foi a de escrita, através de um ditado de palavras reais e inventadas, seguida da tarefa de leitura da mesma lista de palavras.

A análise do desempenho das crianças nas tarefas de leitura e escrita possibilitou identificar o uso de algumas estratégias, que, de acordo com Monteiro, permitiu perceber que as crianças estão sempre em busca de uma regularidade do sistema de

escrita, a qual só é vencida quando as suas hipóteses são contrariadas pelos dados da realidade, possibilitando ao aprendiz dar o grande salto com relação à compreensão da norma ortográfica. A comparação dos desempenhos na leitura e escrita evidenciou que a leitura de palavras é uma tarefa mais fácil de ser realizada do que a de escrita, em todas as séries, o que pode ser explicado, com base em Soares (2016), pelo fato de que,

Na fase em que a criança ainda está no processo de compreensão do princípio alfabético, a escrita parece mais fácil que a leitura: ela é a porta de entrada para a fase alfabética (...) nesta fase inicial a criança se orienta pela rota fonológica. Quando uma criança se torna alfabética- quando foi compreendido o princípio alfabético- e, para ler ou escrever, avança para além de uma identificação progressiva, e em geral lenta, das correspondências entre fonemas e grafemas, passando a focalizar *palavras*, é a leitura que se torna mais fácil que a escrita (SOARES, 2016, p. 290).

Com relação ao uso de palavras reais e inventadas, Monteiro (1994) pôde perceber evidências de que as crianças tiveram mais dificuldade em lidar com restrições contextuais, tanto na leitura como na escrita, quando não podiam usar como referência a forma gráfica das palavras, o que indica, de acordo com ela, que muitas crianças estavam escrevendo e lendo palavras corretamente, mas sem ter consciência do princípio ortográfico em questão, havendo, portanto, uma aprendizagem cumulativa das regras, em detrimento de uma aprendizagem gerativa, que possibilitaria a leitura e a escrita de novas palavras.

2.5 Leitura de palavras escritas: processos fonológico e lexical.

Conforme apontado na descrição dos estudos realizados por Bryant e Bradley (1980), citados no tópico anterior, o nível de regularidade das relações som-grafia das palavras parece ser um dos fatores que influenciam nos processos utilizados na leitura e na escrita de palavras por crianças em processo de alfabetização, os quais se caracterizam como *fonológico* e *lexical*, e têm sido avaliados, sobretudo no campo da psicologia cognitiva, por meio da leitura e da escrita de palavras, o que possibilita,

também, a avaliação do domínio das relações grafema-fonema e fonema-grafema durante o processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

De acordo com Nunes e Bryant (2014), apesar do interesse de pesquisadores e professores em saber como as crianças aprendem a ler e escrever palavras datar de mais um século, as medidas que permitem descrever o progresso das crianças nessas habilidades só passaram a estar disponíveis a partir da década de 1950, por meio dos estudos desenvolvidos por Fred Schonell (SCHONELL, 1950). Considerado um pioneiro no estudo da ortografia da língua inglesa, ele foi responsável por desenvolver, pela primeira vez, testes padronizados para a leitura e escrita de palavras. Cada um dos seus testes continha 100 palavras, que variavam em tamanho e frequência.

Para Nunes e Bryant (2014), a medida elaborada por Schonell continua sendo válida para a avaliação da leitura e escrita das crianças, uma vez que pesquisas posteriores revelaram que a extensão e a familiaridade das palavras são importantes para determinar a dificuldade de leitura e escrita de um determinado item. No entanto, nos dias atuais, outros modelos têm sido utilizados para medir o progresso no desenvolvimento da ortografia e da leitura de palavras, que consideram outros fatores e se baseiam no domínio de regularidades ortográficas.

A partir da influência da abordagem cognitiva da leitura, os processos envolvidos na leitura oral de palavras, por crianças dos anos iniciais de escolarização, têm sido avaliados com base nos tipos de erros produzidos pela leitura de diferentes estímulos (palavras), como: palavras regulares e irregulares (de acordo com a correspondência entre letra e som), de alta e baixa frequência, familiares/não familiares, reais e inventadas.

De acordo com Lúcio e Pinheiro (2009), a manipulação dessas diferentes características das palavras produz os efeitos de lexicalidade, extensão, frequência e regularidade, que servem para avaliar quais os componentes dos modelos de dupla-rota que estão sendo utilizados pelo leitor. Nessa perspectiva, a leitura oral das palavras é considerada por Simões & Martins (2008) importante não só para determinar o desempenho na leitura, mas, também, por permitir a caracterização dos tipos de erros, os quais possibilitam perceber as dificuldades e as estratégias utilizadas pelos aprendizes durante o processo de aprendizagem da leitura.

De acordo com Pinheiro (1994) e Pinheiro et. al. (2008), para explicar a leitura da escrita alfabética, alguns teóricos (cf. JONH MORTON, 1979; COLTHEART et. al.,

2001) afirmam que a leitura de palavras em voz alta, que é definida como a derivação de som e de significado de palavras escritas, pode ocorrer por meio de dois processos principais, os quais funcionam de forma interativa: um processo que envolve a mediação fonológica, e que ocorre na rota/via fonológica, e outro processo que se dá através de um processo visual direto, que ocorre na rota/via lexical, resultando no modelo de leitura denominado de *dupla-rota* ou *duplo-processo*.

O **processo fonológico**, que também recebe a denominação de leitura ou rota fonológica, por fundamentar-se em regras de correspondência entre grafema e fonema, é considerado mais adequado para a leitura de palavras regulares e de não palavras (caracterizadas como sequências de letras, construídas com estruturas ortográficas possíveis na língua em questão, mas não associadas a nenhum significado). De acordo com Monteiro e Soares (2014, p. 61) “a partir dessa estratégia, articulam-se os componentes ortográficos e fonológicos, resultando na identificação da palavra”. No entanto, causa dificuldades na leitura de palavras com ortografia irregular, como aumento do tempo para ler as palavras e aumento dos erros, conhecidos como *erros de regularização*, que consistem em atribuir a uma correspondência letra-som irregular uma pronúncia regular, como por exemplo, a palavra *táxi* lida como “tachi”, ou *boxe* lida como “boche”.

Segundo Pinheiro (1994, 2008), a grande maioria das palavras irregulares, em português, apresenta dificuldades apenas para a escrita, uma vez que sua pronúncia não causa nenhuma ambiguidade na leitura, com exceção para as palavras com **x** entre vogais, que, nesse contexto, pode representar diferentes valores sonoros /j/, /s/, /ks/, /z/, como nas palavras *vexame*, *trouxe*, *táxi*, *exame*, e o **E** e **O** em sílaba tônica, que podem ser lido de forma aberta ou fechada, como nas palavras *menina/medo*, *bolo/bola*, não sendo regidos por regras. Já os erros causados pelo desconhecimento de regras contextuais, ocorrem apenas nas palavras que possuem correspondência grafema-fonema controlada por regras, e também são considerados como *erros de regularização*.

Entretanto, nenhum desses erros ocorre quando as palavras são lidas pela rota lexical, uma vez que a pronúncia da palavra seria recuperada, em princípio, como um todo, gerando uma pronúncia adequada para qualquer tipo de palavra, independentemente do nível de regularidade grafema-fonema. Apesar da vantagem concedida pela recuperação da palavra como um todo no léxico mental, segundo

Salles e Parente (2002, p. 323) “apenas o procedimento fonológico é gerativo, isto é, capaz de permitir a identificação de palavras encontradas pela primeira vez ou palavras para as quais não está disponível uma representação ortográfica na memória”.

Por sua vez, o **processo lexical**, denominado também de leitura ou rota lexical, é muito usado para ler palavras com as quais se está familiarizado, e se utiliza do reconhecimento de uma palavra previamente adquirida e memorizada, e da recuperação do seu significado e de sua pronúncia, através do acesso direto ao léxico mental, o qual armazena conhecimentos ortográficos e fonológicos sobre o vocabulário. Assim, a principal característica da leitura visual/lexical, de acordo com Pinheiro (1994, p. 28) “é que a pronúncia da palavra é retirada/processada como um todo, após consulta ao léxico”. A principal implicação da recuperação da palavra como um todo é que tanto as palavras regulares como as irregulares podem ser lidas de modo correto pela via lexical.

As palavras regulares, pelo fato de sempre gerarem a mesma pronúncia, podem ser pronunciadas de modo correto tanto pela rota fonológica como pela rota lexical. “A maior rapidez e maior correção da leitura das palavras regulares em relação às palavras irregulares são conhecidas como *efeito de regularidade*. Esse efeito pode ocorrer tanto em tempo de processamento quanto em termos de erros, é interpretado como um sinal de leitura fonológica” (PINHEIRO, 2008, p. 18).

Esse efeito, entretanto, tende a não afetar as palavras irregulares muito frequentes, uma vez que a pronúncia dessas palavras é processada pela via lexical, antes que a pronúncia gerada pela rota fonológica se torne disponível. Segundo Pinheiro (1994), os alfabetizandos, no entanto, por se utilizarem das regras de correspondência letra-som, principalmente na leitura de palavras poucos familiares, e para as quais não possuem uma representação no léxico mental, tendem a apresentar esse efeito de regularidade nas palavras pouco frequentes.

Em se tratando da verificação do uso de ambas as rotas, fonológica e lexical, na leitura e escrita do português brasileiro, destacam-se o estudo desenvolvido por Moraes (1986), citado em momento anterior, que, segundo Soares (2016), é considerado pioneiro pelo fato de ter avançado para além da análise do processo de compreensão do princípio alfabético por crianças falantes do português; e o estudo de Pinheiro (1994), fruto de sua tese de doutorado, e que tem servido de referência

para o desenvolvimento de outras pesquisas no campo da Psicologia Cognitiva e do Desenvolvimento.

O estudo de Pinheiro (1994) teve como foco o reconhecimento de palavras e pseudopalavras na leitura e na escrita por crianças mineiras, da 1ª a 4ª série de uma escola particular, a partir da manipulação de variáveis psicolinguísticas como frequência, regularidade ortográfica e comprimento das palavras. Além de atestar o predomínio da estratégia fonológica no início da aquisição da leitura e escrita de palavras, e o desenvolvimento da estratégia lexical (ortográfica) ao longo das séries, o estudo também abordou questões importantes sobre o desenvolvimento da leitura e escrita de palavras do português brasileiro, considerada uma língua com ortografia intermediária. Em relação à leitura, os principais resultados evidenciaram um efeito da experiência escolar, tanto para o tempo de leitura quanto para os erros, havendo indicações de que o desempenho inferior na leitura, verificado no início da alfabetização, tende a diminuir com o avanço da escolaridade. Demonstraram também que o efeito de regularidade das palavras esteve restrito ao tempo de processamento e aos anos iniciais, caracterizando o uso de estratégias fonológicas nos estágios iniciais da alfabetização. Tal resultado, de acordo com a autora, estava, portanto, coerente com os resultados de outras pesquisas que indicam a importância do uso de correspondências letra-som no reconhecimento de palavras nos estágios iniciais da leitura.

Em se tratando da escrita, os resultados evidenciaram uma diminuição dos erros, do efeito de frequência e do efeito de regularidade, ao longo das séries, o que demonstra, de acordo com Pinheiro, o desapego à estratégia fonológica e o início de uma escrita com características lexicais. Houve, também, uma diminuição das regularizações, tanto nas palavras reais como nas palavras inventadas, com o avanço da escolaridade, o que caracteriza, segundo a autora, o desenvolvimento de uma influência lexical e um aperfeiçoamento no conhecimento das regras de correspondência letra-som na escrita das palavras com o avanço da escolarização.

2.6 Escrita em português: regularidades e irregularidades ortográficas.

Como já mencionado em outro momento, após alcançar a hipótese alfabética e entender que as letras representam os fonemas, estabelecendo uma relação simples

e direta entre som e grafia, o aprendiz precisará avançar na aprendizagem das convenções da norma ortográfica, uma vez que, de acordo com Soares (2016, p. 295),

A aprendizagem do sistema gráfico de notação alfabética, que torna a criança *alfabética*, deve completar-se, sobretudo no caso da **escrita**, com a aprendizagem das convenções que impõem determinada grafia em casos em que outras são também possíveis: a aprendizagem da *norma* ortográfica, que vai tornando a criança *ortográfica*, para além de alfabética.

Dessa forma, ao alcançar uma hipótese alfabética, embora a criança tenha construído os conhecimentos referentes ao *sistema gráfico*, e escreva de acordo com correspondências e restrições próprias do sistema de escrita, ela deverá avançar para o conhecimento das restrições estabelecidas pela norma ortográfica, devendo saber quais são e os contextos em que se aplicam.

Em se tratando da diferença entre sistema *gráfico* e *ortográfico*, de acordo com Gak (1976) *apud* Ferreiro (2003), o *primeiro* se refere aos meios de que dispõe uma língua para expressar os sons, enquanto que o *segundo* se relaciona com as regras que determinam o emprego das letras segundo as circunstâncias. Disso decorre, segundo Gak, que, se a escrita alfabética fosse totalmente regular, tendo uma correspondência biunívoca entre letra e sons, tal escrita teria um sistema gráfico, mas não se poderia falar de ortografia.

Ainda no âmbito dessa diferença entre o *gráfico* e o *ortográfico*, e considerando especificamente a ortografia do português, Morais (2003), estabelecendo uma distinção esclarecedora entre o aprendizado do sistema de notação alfabética e o aprendizado da norma ortográfica por crianças recém alfabéticas, diz que,

Inicialmente, a criança elabora uma gradual compreensão sobre como funciona nossa escrita alfabética e domina as convenções letra-som tal como estão restringidas pelo sistema alfabético: que valores sonoros cada letra ou dígrafo pode ter. Este desenvolvimento, já amplamente explicado pela literatura psicolinguística (cf. por exemplo, Ferreiro e Teberosky, 1979), não leva, porém, à escrita correta das palavras. Embora a criança já se depare com dúvidas ortográficas em fases iniciais da aquisição da escrita, em geral é só depois de escrever alfabeticamente que ela tende a apropriar-se de modo sistemático da norma ortográfica (MORAIS, 2003, p.14).

De acordo com Morais (2003, 2005), a norma impõe restrições que atuam sobre as restrições definidas previamente pelo sistema alfabético. Dessa forma, se o sistema estabelece que determinado som pode ser escrito por mais de um grafema (por exemplo, R ou RR), a norma estabelece regras ou princípios gerativos que definirão em que contexto serão usados um ou outro grafema. Quando se orienta pela etimologia ou tradição de uso, também fixa restrições sobre as possibilidades definidas pelo sistema, embora sem estar se guiando por qualquer regra ou princípio gerativo.

Devido a esse caráter normatizador e prescritivo, Morais (2003, 2005), diferentemente de outros autores, considera que tudo em ortografia é arbitrário, mesmo os casos em que há regras. Esse autor concebe a ortografia não como um “sistema ortográfico”, tendo em vista que não constitui um sistema notacional, mas, sim, como uma “norma”, que, respeitando as propriedades definidas pelo sistema de escrita alfabética, define quais grafemas (letras ou dígrafos) devem ser usados. De acordo com ele (MORAIS, 2005, p. 17),

A partir das combinações de letras que este último (SEA) permite e dos valores sonoros que as letras assumem, a norma ortográfica cria propriedades e restrições. Às vezes elas são pautadas por regras. Noutros casos, a norma estabelece formas únicas autorizadas, que o aprendiz terá que memorizar, sem ter como se guiar por uma regra.

Sobre a origem da ortografia do português, segundo Cagliari (2002), a palavra *ortografia* aparece documentada pela primeira vez na Gramática de João de Barros (1540), passando a ser parte integrante das gramáticas dessa língua e recebendo atenção especial dos ortógrafos especializados a partir do século XVII. Quanto à sua instituição, no caso do português, de acordo com Faraco (2012), esta foi uma decisão primeiramente do Estado português, no início do século XX, passando a ser adotada pelo governo brasileiro só em 1931, tornando-se obrigatória em todo o país em 1933, sendo objeto de vários acordos, desacordos e reformas ao longo do tempo. De acordo com Morais (2003b) é só a partir da institucionalização de escrita unificada que o erro ortográfico adquire sentido de “infração”, que deve ser combatido.

Segundo Morais (2005) a ortografia do português tem como principal característica a tentativa de junção dos princípios *fonográfico*, que tenta manter a ortografia mais próxima possível da pronúncia das palavras, o princípio *etimológico*,

que se caracteriza pela tentativa de preservação das palavras de acordo com as línguas de origem, e a *tradição de uso*, sendo fruto de um acordo social sobre as formas únicas autorizadas para escrever, realizado ao longo da história. Apesar da característica normativa e arbitrária, a ortografia é concebida por estudiosos da área (CAGLIARI, 2002, 2007; FARACO, 2012; MORAIS, 2003a, 2003b, 2005), como uma invenção necessária por ajudar na comunicação escrita. De acordo com Moraes (2003b, p.19),

A ortografia funciona assim como um recurso capaz de “cristalizar” na escrita as diferentes maneiras de falar dos usuários da mesma língua. Escrevendo de forma unificada, podemos nos comunicar mais facilmente. E cada um continua tendo a liberdade de pronunciar o mesmo texto à sua maneira quando, por exemplo, o lê em voz alta.

Para Cagliari (2002), sem a existência da força conservadora da ortografia, as palavras seriam escritas de diversas maneiras, dificultando a leitura de diferentes dialetos. Faraco (2012) também considera essa neutralidade da grafia em relação à pronúncia extremamente vantajosa. De acordo com ele,

Trata-se de um sistema uniforme que serve para grafar as muitas variedades da língua, permitindo uma base segura de comunicação entre falantes de variedades dialetais. Se não fosse essa uniformidade, a grafia perderia sua utilidade de sistema de representação da língua falada (FARACO, 2012, p.124).

Esses autores são unânimes, também, sobre a necessidade de respeito à variação linguística dos falantes da língua, inclusive na escola, defendendo que essa unificação propiciada pela norma ortográfica, sobre a escrita, não deverá prescindir do respeito às diferenças socioculturais no uso da língua, a fim de se evitar julgamentos sobre o melhor ou mais correto modo de pronunciar, pelo fato de tal julgamento ser estritamente ideológico, uma vez que a forma de pronúncia valorizada e considerada padrão é sempre a dos grupos com maior prestígio social e econômico.

Ao retomar as características da ortografia do português brasileiro, vemos que ela é constituída pelas relações fonema-grafema regulares e irregulares, classificadas de modo diferenciado por diferentes autores (LEMLE, 1986; PARENTE, 1994;

MORAIS, 2003, 2005; FARACO, 2012; SOARES, 2016, entre outros). Neste trabalho, será adotada a classificação realizada por Morais (2003, 2005), que parte da descrição das correspondências entre letra e som realizada por Lemle (1987)

Na classificação realizada por Morais (2003a, 2005), as correspondências entre fonemas e grafemas são descritas como **regulares** e **irregulares**. No primeiro grupo temos as **regularidades diretas**; **regularidades contextuais** e **regularidades morfossintáticas**, que podem ser aprendidas pela compreensão, por possuírem um princípio gerativo que se aplica a todas as palavras nas quais aparecem. No segundo grupo estão as **irregularidades**, que por não possuírem regras, exigirão que o aprendiz as memorize ou, em caso de dúvida, consulte o dicionário.

2.6.1 Regularidades ortográficas

Iniciaremos pela descrição das **regularidades diretas**, que são classificadas por Lemle (1986) e Faraco (2012) como relações biunívocas, e constituídas pelos sons /p/, /b/, /t/, /d/, /f/ e /v/, os quais possuem uma relação direta com grafemas **P, B, T, D, F, V**, e sem competição com outras letras ou dígrafos. De acordo com Morais (2005, p. 21) “nesses casos de regularidade direta, a notação escrita funciona seguindo as restrições do próprio sistema de escrita alfabética do português, sem que outros critérios sejam acrescentados”.

Além das consoantes citadas acima, Morais (2005) também inclui, nesse grupo, a notação dos sons /m/, /n/ e /l/ no início de sílaba, que, de acordo com ele, nessa posição, possui relação direta com os grafemas **M, N e L**, sem competição com outras letras, e devido a isso, são classificadas por ele como diretas. Essas regularidades são ilustradas no Quadro 1.

Quadro 1- Regularidades diretas na ortografia do português

FONEMA	GRAFEMA	EXEMPLOS
/p/	p	p ote, sapo
/b/	b	b ola, b ode
/t/	t	t ela, mato
/d/	d	mo d elo, remé d io
/f/	f	f ava, f ivela
/v/	v	v acina, v aca
/m/ inicial de sílaba	m	m ato, m odelo
/n/ inicial de sílaba	n	n avio, n uvem
/l/ inicial de sílaba	l	l aranja, l eite

De acordo com Moraes (2003), numa etapa inicial, algumas crianças podem cometer trocas entre o P e o B, ou entre o T e o D, devido ao fato dos sons em questão serem muito parecidos em sua realização no aparelho fonador. Segundo Soares (2016), os erros por trocas, que as crianças às vezes cometem na fase inicial do processo de alfabetização, costumam acontecer não por desconhecimento da relação grafema-fonema, mas por dificuldade de discriminação entre fonemas e grafemas que são iguais no modo e lugar de articulação, diferenciando-se apenas pelo vozeamento.

Ressaltamos, ademais, que, ao denominar este primeiro grupo de regularidades “diretas” em lugar de “biunívocas”, Moraes (1998) busca manter a distinção entre regras de leitura e regras de ortografia.

As **regularidades contextuais**, classificadas por Faraco (2012) como relações cruzadas, sendo previsíveis, de acordo com ele, pela posição da unidade sonora ou unidade gráfica na sílaba ou na palavra, ou ainda pelo elemento que a segue, implicam em considerar a posição da correspondência fonográfica na palavra, a fim de decidir qual letra é a correta (MORAIS, 2005). Com uma letra representando diferentes sons, segundo a posição, são denominadas por Lemle (2007) de “correspondências múltiplas entre letras e sons”.

Segundo Soares (2016, p. 299) “são regulares porque, embora um mesmo fonema possa ser representado por mais de um grafema, cada representação é

previsível, determinada pelo contexto (...)”. Devido a isso, de acordo com ela, as relações contextuais, pelo fato de interferirem nas relações biunívocas, já compreendidas no período alfabético, demandam o ensino de regras ortográficas, o que implica na explicitação dos contextos em que deve ser usado um ou outro grafema. De acordo com Lemle (2007), a transição entre a primeira etapa, que envolve as relações diretas entre letra e som, e a segunda etapa da alfabetização, que envolve as relações “de um para mais de um”, está completa quando o alfabetizando não comete mais erros que demonstram desconhecimento das restrições de ocorrência das letras conforme a posição na palavra.

Sintetizando, de acordo com Morais (2005), as relações contextuais implicam em considerar:

- a. Os grafemas que antecedem ou aparecem após a correspondência em questão, por exemplo, M antes de P e B, e N antes das demais consoantes.
- b. A posição em que a correspondência fonográfica ocorre no conjunto da palavra, por exemplo, o uso da letra Z para escrever *zebra* ou qualquer palavra começada com o som /z/.
- c. A tonicidade da correspondência som-grafia no conjunto da palavra, por exemplo, *saci* e *caqui* se escrevem com I no final, porque o som /i/ é tônico, enquanto as palavras *gente* e *pote* se escrevem com E, por que seus sons /i/ finais são átonos.

A seguir, temos, no **Quadro 2**, a síntese elaborada por Morais (2005), das principais regularidades de tipo contextual da norma ortográfica do português.

Quadro 2- Principais regularidades contextuais do português

- Os empregos de C ou QU em palavras como *quero, quiabo e coisa*.
- Os empregos de G e GU em palavras como *guerra, guitarra e gato*.
- Os empregos de Z do início de palavras começadas com o som /z/ como *zabumba, zebra, zinco, zorra e zumbido*.
- O emprego de S em sílabas de início de palavras em que essa letra segue os sons /a/, /o/ e /u/ ou formas nasais (como *sapo, santa, soco, sono, surra e suntuoso*).
- O emprego de J em sílabas em qualquer posição da palavra em que essa letra segue os sons /a/, /o/ e /u/ ou suas formas nasais (como *jaca, cajá, carijó, juízo e caju*).
- Os empregos de R e RR em palavras como *rei, porta, carro, honra, prato e careca*.
- Os empregos de U notando o som /u/ em sílaba tônica em qualquer posição da palavra e de O notando o mesmo som em sílaba átona final (ex: *úlceras, lua, bambu e bambo*).
- Os empregos de I notando o som /i/ em sílaba tônica em qualquer posição da palavra e de E notando o mesmo som em sílaba átona final (ex: *fígado, bico, caqui e caque*).
- Os empregos de M e N nasalizando final de sílabas em palavras como *campo e canto*.
- Os empregos de A, E, I, O e U em sílabas nasalizadas, que antecedem sílabas começadas por M e N (como em *cana, remo, rima, como e duna*).
- Os empregos de ãO, ã e EM em substantivos e adjetivos terminando em /ãu/, /ã/ e /ey/ como *feijão, folgazão, lã, sã, jovem e ontem*.

O terceiro tipo de regularidades descrito por Moraes (2003a, 2005) diz respeito à consideração da morfologia das palavras, sendo denominadas por ele de **“regularidades morfossintáticas”** ou **“morfológico-gramaticais”**, e envolvem morfemas que aparecem na formação de palavras por *derivação lexical*, e nas *desinências* de certas *flexões verbais*. Exigem que os aprendizes analisem unidades maiores (morfemas) no interior das palavras, prestando atenção às características gramaticais das mesmas palavras, podendo-se grafar com segurança, por exemplo, todos os adjetivos pátrios terminados com ESA (francesa, portuguesa), e substantivos derivados terminados com EZA (beleza, pobreza). Outro exemplo é a escrita da terminação AM em verbos no passado e no plural (cantavam, beberam, etc.).

Lemle (2007), que também aborda a importância de se considerar as regularidades ligadas à morfologia das palavras no desenvolvimento da escrita, diz que se pode economizar bastante da memória ao se prestar atenção aos sufixos que entram na formação das palavras. Segundo ela, o alfabetizando pode ter amenizado

o problema das escolhas arbitrárias entre letras concorrentes, se for conduzido à identificação de certos afixos. Sobre o ensino dessas regularidades, Moraes (2005) ressalta a necessidade do ensino sistemático, nas séries iniciais, das regras envolvidas na notação de algumas flexões verbais, pelo fato de ocorrerem com muita frequência nos textos produzidos pelos alunos.

No Quadro 3, abaixo, Moraes (2005) sintetiza algumas das principais regras morfossintáticas da norma ortográfica do português.

Quadro 3- Exemplos de regularidades morfossintáticas do português

Flexões verbais • O emprego de R nas formas verbais do infinitivo que tendemos ou não a pronunciar (cantar, comer e dormir). • O emprego de U nas flexões verbais do passado perfeito do indicativo (cantou, comeu e dormiu). • O emprego de ãO nas flexões verbais do futuro do presente do indicativo (cantarão, comerão e dormirão). • O emprego de AM nas flexões verbais do passado ou do presente pronunciadas /ãw/ átono (sejam, cantam, cantavam, cantaram). • O emprego de D nas flexões de gerúndio que, em muitas regiões, tende a não ser pronunciado (como em cantando, comendo e dormindo). • Os empregos de SS nas flexões no imperfeito do subjuntivo (cantasse, comesse, dormisse). Palavras formadas por derivação lexical • O emprego de L em coletivos terminados em /aw/ e adjetivos terminados em /aw/, /ew/, /iw/ (como milharal, colegial, possível, sutil). • O emprego de ÊS e ESA em adjetivos pátrios e relativos a títulos de nobreza (português, portuguesa, marquês, marquesa). • O emprego de EZ em substantivos derivados como rapidez e surdez • O emprego de OSO em adjetivos como gostoso e carinhoso. • O emprego de ICE em final de substantivos como chatice e doidice.

2.6.2 Irregularidades ortográficas

O último caso de relações entre grafema e fonema se caracteriza pelas relações de concorrência, em que duas letras estão aptas a representar o mesmo som, no mesmo lugar (LEMLE, 2007), sem que haja princípios contextuais ou morfológico-gramaticais que possam definir qual grafema deve ser usado. São classificadas por Moraes (2003, 2005) como **irregulares**, não podendo ser explicadas por regras, pelo

fato de serem fixadas levando-se em conta a etimologia das palavras, ou por se tornarem convencionais, devido à tradição de uso. Devem, assim, ser memorizadas pela rota lexical, que ajuda a identificar a ortografia da palavra arquivada no léxico mental (PINHEIRO, 1994; SOARES, 2016), ou, em caso de dúvidas, pela consulta ao dicionário. Abaixo, temos no Quadro 4 uma síntese das principais irregularidades do português, de acordo com Morais (2005).

Quadro 4- Principais irregularidades da ortografia do português

- a notação do som /s/ com S, C, Z, SS, X, XC, SC, SÇ e S, por exemplo, em *seguro, cidade, assinar, auxílio, açude, exceto, piscina, cresça, exsudar*.
- a notação do som /z/ com Z, S e X (*gozado, casa, exame*).
- a notação do som /ʃ/ com X, CH ou Z (*chalé, xale, rapaz*).
- a notação do som /g/ com G ou J (*gelo, jiló*).
- a notação do som /ɲ/ com L ou LH em palavras com *família, toalha*.
- a notação do som /i/ com I ou E em posição átona não final (*cigarro, seguro*).
- a notação do som /u/ com U ou O em posição átona não final (*buraco, bonito*).
- o emprego do H em início de palavra (*harpa, hoje, humano*).

2.7 Estudos recentes sobre leitura de palavras/leitura e escrita de palavras e aprendizagem da ortografia, entre crianças nos anos iniciais do ensino fundamental.

Tendo em vista o nosso estudo consistir na análise da evolução e consolidação de correspondências som-grafia regular na leitura e na escrita de palavras, após o alcance da hipótese alfabética, e a quase ausência de estudos no português brasileiro sobre essa temática, especificamente, abordaremos, neste último tópico, outras pesquisas sobre leitura de palavras/leitura e escrita de palavras e a aprendizagem da ortografia nos anos iniciais do ensino fundamental, pela proximidade com o nosso objeto de estudo e por enfocarem aprendizes que avançaram para além da fase alfabética.

A revisão foi feita a partir do levantamento de trabalhos publicados na Base de Dados do *Portal de Periódicos Capes/MEC* e no *Google Acadêmico*, num período decenal (2005 a 2015). Consideramos tal revisão importante, não apenas pela

necessidade de situar a temática investigada nos diversos espaços discursivos, mas, principalmente, de situá-la e aproximá-la das discussões que vêm sendo feitas, na última década, em relação à aprendizagem inicial da língua escrita. Iniciaremos a revisão abordando os estudos sobre leitura de palavras, provenientes, de acordo com Monteiro e Soares (2014), do crescente interesse nas últimas décadas, em saber como as crianças aprendem a ler palavras. Em seguida, apresentaremos alguns estudos sobre a aprendizagem da ortografia, mais especificamente a aprendizagem de regularidades ortográficas nos anos iniciais, que muito têm contribuído para a compreensão da aprendizagem da norma ortográfica naquela etapa.

Os estudos sobre a leitura de palavras/leitura e escrita de palavras, a serem apresentados, buscam, de um modo geral, analisar e categorizar os erros apresentados pelos sujeitos na leitura das palavras, analisar os processos cognitivos e linguísticos envolvidos na leitura e escrita das palavras e os efeitos de variáveis psicolinguísticas no uso das rotas fonológica e lexical, com resultados que possibilitam perceber as hipóteses e as dificuldades vivenciadas pelos aprendizes na aprendizagem inicial da leitura e da escrita e o domínio das relações letra-som (SOARES, 2016). Dentre as pesquisas, algumas se preocuparam também, em verificar a relação entre a leitura de palavras e a compreensão da leitura, e apenas os estudos de Salles (2005) e Aziz (2010), buscaram analisar a leitura e a escrita das palavras.

Outros estudos, como os de Romeira e Martins (2010) e Simões (2015), diferenciam-se pelo fato de terem sido realizados com base no português europeu, mas com contribuições importantes para o entendimento do desenvolvimento da leitura. Daremos destaque ao estudo de Monteiro e Soares (2014), que, diferentemente dos demais, focou nas estratégias de leitura utilizadas pelas crianças, e a pesquisa de Simões (2015), pela análise mais ampla dos fatores que influenciam na leitura das palavras, com significativas contribuições para o nosso trabalho.

No **quadro 5**, a seguir, apresentamos os estudos sobre a leitura de palavras/leitura e escrita de palavra encontrados nas bases de dados analisadas, entre Teses e artigos, organizados por ano crescente de publicação, seguido das descrições e análises.

Quadro 5- Estudos sobre leitura de palavras/leitura e escrita de palavras nos anos iniciais.

Base de dados	Autoria	Título	Local e ano de publicação	Tipo de publicação
Periódicos Capes.	Jerusa Fumagalli de Salles.	Habilidades e dificuldades de leitura e escrita em crianças de 2ª série: abordagem neuropsicológica cognitiva.	Psicologia Reflexão e Crítica, 2005.	Tese
Google Acadêmico	Sara Mourão Monteiro.	O processo de aquisição da leitura no contexto escolar por alfabetizando considerados com dificuldade de aprendizagem.	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFMG, 2007.	Tese
Periódicos Capes.	Ângela Maria V. Pinheiro; Carolina R. da Cunha; Patrícia S. Lúcio.	Tarefa de leitura de palavras em voz alta: uma proposta de análise dos erros.	Revista Portuguesa de Educação, 2008.	Artigo
Periódicos Capes.	Helena V. Corso; Jerusa Fumagalli de Salles.	Relação entre leitura de palavras isoladas e compreensão de leitura textual em crianças.	Letras de Hoje, 2009.	Artigo
Periódicos Capes.	Claudia N. G. Justi; Francis Ricardo dos R. Justi.	Os efeitos da lexicalidade, frequência e regularidade na leitura de crianças falantes do português.	Psicologia: Reflexão & Crítica, 2009.	Artigo
Periódicos Capes.	Patrícia S. Lúcio; Ângela Maria Vieira Pinheiro; Elizabeth do Nascimento.	A influência de fatores sociais, individuais e linguísticos no desempenho de crianças na leitura em voz alta de palavras isoladas.	Psicologia: Reflexão e Crítica, 2010.	Artigo
Google Acadêmico	Afssá Abdul Aziz.	Estudo comparativo sobre os desempenhos em Leitura nos 1º e 2º anos de escolaridade do Ensino básico.	Repositório Universitário do ISPA, 2010.	Tese
Google Acadêmico	Laura Drommond Romeira; Margarida Alves Martins.	Leitura oral de palavras nos dois primeiros anos de escolaridade.	Braga: Universidade do Minho, 2010.	Artigo
Google Acadêmico	Sara Mourão Monteiro; Magda Soares.	Processos cognitivos na leitura inicial: relação entre estratégias de reconhecimento de palavras e alfabetização	Educ. Pesqui., 2014.	Artigo
Google Acadêmico	Edlia Alves Simões	Tipologias de erros de leitura no 1º ciclo: Avaliação da leitura oral de palavras.	Repositório Universitário do ISPA, 2015.	Tese

Iniciamos a descrição com o estudo desenvolvido por Salles (2005), que se diferencia dos demais estudos, por ter buscado analisar a leitura e a escrita das palavras, assim como o estudo de Aziz (2010). Participaram da pesquisa de Salles

110 crianças de segunda série do Ensino Fundamental, de cinco escolas da rede estadual da cidade de Santa Maria- RS. Dentre os objetivos, esteve o de descrever o desempenho em leitura e escrita de palavras e de textos, a partir da leitura e escrita de palavras regulares e irregulares, de baixa e alta frequência e pseudopalavras, e leitura de texto, bem como a categorização dos erros cometidos pelos alunos ao ler e escrever as palavras.

Na classificação dos erros, foram usadas as categorias: *regularização*, *paragrafia verbal formal*⁶, *paragrafia verbal*⁷, *paragrafia verbal semântica*⁸, *paragrafia morfêmica*⁹, *nomeação de letras*, *lexicalização*¹⁰, *neologismo*¹¹, *desconhecimento de regra contextual*, *não resposta*, *substituição de fonemas surdos e sonoros* (ex. brasa/prasa), *desconhecimento de regra de acentuação*, *dificuldade na marcação da nasalização*.

Os principais resultados evidenciaram desempenho superior na tarefa de leitura em comparação à tarefa de escrita, assim como melhor desempenho na leitura e escrita de palavras regulares e pseudopalavras, em comparação às palavras irregulares, evidenciando, de acordo com a autora, a importância do conhecimento da relação grafema-fonema nos anos iniciais. Em se tratando dos erros observados no estudo de Salles (2005), os mais frequentes foram desconhecimento de regra contextual, neologismos e regularizações, evidenciando, de acordo com a autora, o uso preferencial da rota fonológica e sua predominância e importância no início do desenvolvimento da leitura e da escrita.

Tal resultado também foi verificado na pesquisa desenvolvida Pinheiro, Cunha e Lúcio (2008), com 53 crianças da 1ª a 3ª série de uma escola da rede particular de Belo Horizonte- MG, com categorização dos erros semelhantes à de Salles (2005). Além de apontar para o uso de uma estratégia predominantemente fonológica na leitura, com tendência a declinar com o avanço da escolarização, o estudo também evidenciou uma predominância de erros por tradução grafema-fonema nas três séries,

⁶ Paragrafia verbal formal = substituição de uma palavra semelhante, por outra, na forma ou estrutura de letras/fonemas com palavra alvo, mas sem relação com o significado.

⁷ Paragrafia verbal = substituição da palavra sem relação de semelhança ou significado.

⁸ Paragrafia verbal semântica = substituição lexical que mantém uma relação conceitual entre o alvo e a palavra escrita

⁹ Paragrafia morfêmica = quando o alvo e a palavra escrita compartilham pelo menos um dos morfemas.

¹⁰ Lexicalização = quando uma pseudopalavra é lida como uma palavra real, mantendo relações de semelhança formal.

¹¹ Neologismo = resposta de não-palavra na leitura de uma palavra real, ou leitura de pseudopalavra por outra pseudopalavra.

e um elevado percentual de erros por desconsideração de regras contextuais, com tendência de aumento, de ambos os tipos de erros, com o avanço da escolarização.

Em estudo posterior, com 333 crianças da 1^a a 4^a série de escolas pública e particular de Belo Horizonte – MG, Lúcio, Pinheiro e Nascimento (2010), avançaram, em comparação ao estudo de Salles (2005), por contrastar a leitura de palavras com regularidades diretas e contextuais, evidenciando diferenças significativas entre ambas, com maior dificuldade na leitura de palavras com regularidades contextuais, sugerindo, de acordo com as autoras, que o domínio de regras contextuais, na leitura, pode exigir um tempo maior para se estabelecer, impondo dificuldade que supera aquela imposta pelas correspondências letra-som cuja pronúncia independe do contexto, podendo-se supor, assim, que a falta de domínio das regras de correspondência grafema-fonema, pode causar lentidão no tempo de processamento e na precisão da leitura.

Dessa forma, os resultados dos estudos citados acima estão em consonância com os resultados da revisão dos estudos sobre o reconhecimento de palavras em crianças falantes do português, nos últimos vinte anos, desenvolvida por Lúcio e Pinheiro (2009), que confirma o uso do modelo de dupla-rota na leitura de palavras em português e o uso preferencial da estratégia fonológica pelas crianças no início da aprendizagem da leitura, que se deve, de acordo com as autoras, ao caráter quase regular da língua portuguesa, e à gradual substituição da estratégia fonológica pela estratégia lexical com o avanço da escolarização.

Tais achados corroboram com os resultados dos estudos pioneiros de Morais (1986) sobre o uso da estratégia fonológica por crianças dos anos iniciais e uma menor influência da interferência fonológica nas séries posteriores à alfabetização, e o estudo de Pinheiro (1994), que também apontou o uso de estratégias fonológicas nos estágios iniciais da alfabetização, o desenvolvimento de uma influência lexical e um aperfeiçoamento no conhecimento das regras de correspondência letra-som na escrita e leitura das palavras, com o avanço da escolaridade.

Em se tratando da correlação entre a leitura de palavra e a compreensão de leitura textual, abordada no estudo de Salles (2005), os dados mostraram que são habilidades que se relacionam de forma significativa, uma vez que as crianças com boas habilidades de compreensão textual apresentaram, também, boas habilidades de reconhecimento de palavras. Corso e Salles (2009), em pesquisa posterior sobre

a relação entre leitura de palavras isoladas e compreensão textual por crianças da 2ª série de escolas estaduais de uma cidade do RS, encontraram resultados semelhantes aos dos estudos de Salles (2005), concluindo que, para haver a leitura de um texto com compreensão, é necessária certa capacidade de leitura de palavras, e que falhas na leitura de palavras, prejudicam a compreensão adequada do texto. Segundo as pesquisadoras, esses resultados estariam em consonância com a literatura estrangeira, que indica o reconhecimento de palavras como habilidade necessária na compreensão do texto, embora não suficiente.

De acordo com Monteiro e Soares (2014), o fato de, nas últimas décadas, a leitura eficiente de palavras estar sendo relacionada ao melhor desenvolvimento da compreensão do texto, tem feito com que se destaque, na discussão sobre as práticas de ensino da língua escrita, o desenvolvimento de estratégias de reconhecimento de palavras que podem contribuir para a formação de leitores fluentes.

Como já mencionado no início deste tópico, dentre os estudos elencados, alguns estiveram mais voltados para a análise dos tipos de erros apresentados pelas crianças dos anos iniciais na leitura das palavras. Esses estudos são os desenvolvidos por Romeira e Martins (2010) e Simões (2015), baseados no português europeu, e o de Aziz (2010), desenvolvido com base no português brasileiro. Todos eles têm em comum o fato de terem utilizado como instrumento a mesma prova de leitura oral de palavras proposta por Alves Martins & Simões (2008), composta por 32 palavras, com variação na regularidade, frequência, dimensão e estrutura silábica, e semelhança na categorização dos erros, com algumas diferenças.

No estudo de Romeira e Martins (2010), com 92 alunos do 1º e 2º ano de uma escola privada da grande Lisboa, para a compreensão dos diferentes tipos de erros, foram utilizadas as seguintes categorias: *erros contextuais*, *fonéticos*, *adições*, *supressões*, *inversões*, *erros de acentuação*, *falta de síntese final*, e *não leitura da palavra*. Os resultados mostraram diferença significativa entre os dois anos, em relação aos erros, com melhor desempenho para o 2º ano, exceto nos erros de inversões, que foram comuns aos dois anos. A partir dos resultados do estudo, as autoras concluíram que o desempenho e o tipo de erros de leitura, numa prova oral de palavras, são influenciados pelo tempo de escolaridade, havendo, com o aumento da escolarização, uma melhora no desempenho e uma diminuição no número de erros de leitura. De acordo com as autoras, os erros de leitura são característicos da

aprendizagem das regras de decodificação ortográfica, sendo ultrapassados, de modo progressivo, com o aumento da escolaridade.

No estudo desenvolvido por Aziz (2010), participaram 222 crianças do 1º e 2º anos de três escolas, uma pública e duas privadas da cidade de São Paulo. Além da prova de leitura oral de palavras, foi aplicada, também, uma prova escrita, composta por 32 palavras (as mesmas utilizadas na leitura) e duas pseudopalavras. A prova de leitura foi aplicada individualmente, com a leitura sendo gravada, enquanto a prova de escrita foi aplicada de forma coletiva. Os erros foram classificados nas categorias: *contextuais, fonéticos, adições, supressões, inversões, erros de acentuação, erros visuais, erros múltiplos e erro quando a criança não lia uma palavra.*

Os resultados evidenciaram a existência de diferenças significativas no desempenho dos alunos em ambas as provas, com melhor performance para o 2º ano, corroborando, assim, os resultados encontrados por Romeira e Martins (2010). Com relação às palavras regulares e irregulares, houve maior número de palavras regulares lidas de modo correto por ambos os anos, confirmando o *efeito de regularidade* nos primeiros anos de escolaridade. Em se tratando dos tipos de erros, os resultados evidenciaram maior quantidade de erros contextuais, seguidos dos erros fonéticos e de acentuação, e menor quantidade da categoria “não leu a palavra”, em ambos os anos. De acordo com o autor, o fato de os erros contextuais terem sido os mais frequentes, em ambos os anos, evidencia que a leitura de palavras com padrões ortográficos, que necessita do conhecimento de regras contextuais, se mostra mais difícil para as crianças em início de aprendizagem.

Em estudo recente, Simões (2015) também verificou desempenho superior na leitura das palavras nos alunos de 2º ano, ao comparar o desempenho de crianças do 1º e do 2º ano. O estudo teve, dentre os objetivos, explorar o desempenho na leitura de crianças durante os quatro primeiros anos do 1º Ciclo do Ensino Básico, no português europeu, estudar os padrões de tipologia de erros e os processos cognitivos subjacentes aos tipos de erros na leitura de dígrafos e palavras com sílabas complexas. Participaram 640 crianças do 1º ao 4º ano de seis escolas (4 públicas e 2 privadas) do Distrito de Lisboa. Além das 32 palavras com variação na regularidade, frequência, dimensão e estrutura silábica, foram incluídas, também, palavras com vogais nasais, ditongos orais e nasais, dígrafos vocálicos e consonânticos.

Assim como os estudos de Romeira e Martins (2010) e Aziz (2010), também foi utilizada a classificação dos erros, nas seguintes categorias: *erros lexicais* (quando uma palavra-alvo é lida como outra palavra real, sendo esta leitura provocada por proximidade ortográfica ou fonológica com a palavra-estímulo), e *fonológicos: substituição* (da vogal, da consoante, nos dígrafos consonantais e vocálicos), *adição*, *supressão*, *inversão*, *erros de acentuação*, *nomeação de letras*.

Os resultados evidenciaram um melhor desempenho na leitura das palavras e na fluência nos alunos do 2º ano, mas os sujeitos de ambos os anos apresentaram dificuldade na leitura de palavras mais longas, menos frequentes e irregulares, o que demonstra, segundo a autora, o uso preferencial da rota fonológica nos anos iniciais, e o efeito de regularidade. Com relação à tipologia de erros de leitura, houve mais erros fonológicos do que lexicais nos dois anos, com diminuição do 1º para o 2º ano. Foi realizada, também, a análise psicolinguística dos tipos de erros na leitura de dígrafos consonantais e vocálicos e sílabas complexas (CVC e CCV) no 1º e 2º ano, por se tratar, segundo a autora, da fase em que ocorre maior número de erros de leitura.

Em se tratando dos dígrafos, as crianças apresentaram maiores dificuldades nos dígrafos vocálicos que nos dígrafos consonantais, com estratégias de substituição fonêmica, no caso dos dígrafos consonantais, ou acréscimo de vogal, no caso dos dígrafos vocálicos, transformando a sílaba complexa em CVCV. De acordo com a autora, tal resultado evidencia a dificuldade provocada pelos dígrafos consonantais e vocálicos na leitura de crianças do 1º e 2º anos de escolaridade.

No que diz respeito às sílabas complexas, as estratégias utilizadas pelas crianças revelaram uma maior tendência para a utilização do mecanismo de decodificação da sílaba canônica, transformando sílabas CVC e CCV em CV e CVCV, seja pela omissão ou adição de letras. Tal estratégia, de acordo com a autora, torna-se ineficiente para decodificar palavras com sílabas complexas ou mesmo com correspondências grafo-fonêmicas baseadas em regras de contexto. A partir dos resultados, a autora concluiu que as dificuldades iniciais que as crianças apresentam, na leitura, poderão ser atribuídas a questões de recodificação fonológica, desconhecimento de regras de correspondência grafema-fonema, bem como pouco conhecimento de certas estruturas silábicas complexas da ortografia da língua portuguesa.

Finalizamos com o estudo de Monteiro e Soares (2014), em que foi examinada a relação entre as estratégias de reconhecimento de palavras escritas e a alfabetização, por 15 alunos dos 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Belo Horizonte- MG, com dificuldades no processo de alfabetização. Foi realizado um teste de leitura oral de palavras isoladas, escolhidas pela ocorrência de valores atribuídos aos grafemas dependentes e independentes de contexto, compostas por sílabas canônicas e não canônicas.

A partir da análise quantitativa e qualitativa da leitura das crianças, foi possível identificar a existência de três grupos de leitores, caracterizados a partir do domínio e das estratégias de decodificação do sistema de escrita, sendo eles: os que se apoiavam nas estratégias de nomeação de letras das palavras ou apenas da primeira ou última letra; os que realizavam o processo de reconhecimento de palavra com base no mecanismo de decodificação de unidades silábicas da palavra e na conjugação de pares C e V para formar sílabas das palavras, com domínio parcial das correspondências letra-som; e os alunos que conseguiam ler as palavras sem dificuldades. Com base nos resultados, foi possível verificar que a identificação de letras e o conhecimento do nome das letras da palavra, sem articulação com outros processos que constituem a aprendizagem das correspondências letra-som, não é suficiente para que as crianças possam ler corretamente a palavra escrita.

Assim como verificado no estudo de Simões (2015), Monteiro e Soares verificaram que o mecanismo de combinação de letras, tendo como referência a estrutura canônica padrão CV, pode se tornar um impedimento para a aprendizagem dos alunos, quando associado ao pouco conhecimento das regras de correspondências letra-som, e aumentar a dificuldade desse mecanismo na análise de estruturas silábicas não canônicas, impedindo que a criança alcance a palavra fonológica e, conseqüentemente, não tenha acesso ao significado da palavra apresentada, prejudicando, assim, o desenvolvimento do léxico ortográfico.

Nas conclusões, Monteiro e Soares (2014) ressaltam que as dificuldades dos alunos estiveram relacionadas a estratégias de leitura de palavras que evidenciam tanto uma dissociação entre conhecimento das letras e o desenvolvimento da consciência fonológica e grafofonêmica, quanto à dificuldade de decodificação de estruturas silábicas não canônicas e o domínio parcial das correspondências letra-som. Segundo as autoras, a combinação de letras não garante o acesso à cadeia

sonora das palavras, quando as regras contextuais não são consideradas na leitura, e a desconsideração da estrutura interna da sílaba pode se configurar um fator de dificuldade para os leitores em processo de alfabetização.

Diante do exposto, são evidentes e incontestáveis as contribuições dos estudos citados, no entendimento das dificuldades e hipóteses vivenciadas pelos aprendizes na aprendizagem inicial da leitura e da escrita e o domínio das relações grafema-fonema, após compreenderem o princípio alfabético. Tais pesquisas são unânimes sobre o uso da rota fonológica pelos aprendizes dos anos iniciais, assim como sobre o efeito de regularidade, ao se comparar a leitura de palavras regulares e irregulares, o que evidencia a necessidade de consolidação das relações letra-som e do desenvolvimento do léxico ortográfico no início da escolarização. Ficou evidenciada, também, principalmente nos estudos de Monteiro e Soares (2014) e Simões (2015), a dificuldade ocasionada pelas relações contextuais, os dígrafos e as diferentes estruturas silábicas na aprendizagem da leitura.

Destacamos o estudo de Monteiro e Soares (2014), que, diferentemente dos demais estudos, não utilizou **categorias de erros** de leitura, mas a análise do que as autoras consideraram como **estratégias** utilizadas pelas crianças na leitura das palavras. Partindo disso, as pesquisadoras consideraram como estratégias a *não resposta* (quando a criança não lia a palavra), *nomeação de letras* e *pronúncia de sílabas da palavra*, categorias consideradas como erros nos estudos de Salles (2005), Pinheiro, Cunha e Lúcio (2008), Romeira e Martins (2010), Aziz (2010) e Simões (2015).

Consideramos a classificação utilizada por Monteiro e Soares (2014), mais pertinente no entendimento das dificuldades apresentadas pelas crianças no desenvolvimento inicial da leitura, uma vez que são aprendizes que ainda estão se apropriando das relações grafema-fonema, podendo ocorrer a *recusa da leitura* e *nomeação de letras* e *sílabas*, devido ao pouco domínio das relações letra-som, não se caracterizando, apenas, como erro, mas, sim, como tentativas e/ou dificuldade em decodificar o escrito. Devido a isso, a categorização do estudo de Monteiro e Soares (2014), será utilizada como referência para o presente trabalho, uma vez que analisaremos a leitura de crianças recém-alfabéticas e em fase inicial de aprendizagem da leitura e da escrita, com pouco domínio das relações letra-som.

No **quadro 6**, abaixo, apresentamos estudos recentes sobre a aprendizagem da ortografia nos anos iniciais, organizados por ano crescente de publicação. Como poderá ser observado, apesar de elencarmos vários estudos sobre a ortografia, encontrados nas bases de dados, nem todos serão descritos de forma detalhada, uma vez que focaremos nos estudos que tiveram, dentre os objetivos, analisar o uso de regularidades ortográficas, por se aproximarem mais do nosso objeto de estudo.

Quadro 6 – Estudos sobre a aprendizagem da ortografia nos anos iniciais.

Base de dados	Autoria	Título	Local e ano de publicação	Tipo de publicação
Google Acadêmico	Elisabet de Sousa Meireles; Jane Correa.	Regras Contextuais e Morfossintáticas na Aquisição da Ortografia da Língua Portuguesa por Crianças.	Psicologia: Teoria e Pesquisa, 2005.	Artigo
Google Acadêmico	Marisa Rosa Guimarães.	Um estudo sobre a aquisição da ortografia nas séries iniciais	UFPEL, 2005	Dissertação
Google Acadêmico	Bianca Arruda M. de Queiroga; Michelly B. Lins; Mirella de A. Lima V. Pereira.	Conhecimento Morfossintático e Ortografia em Crianças do Ensino Fundamental.	Psicologia: Teoria e Pesquisa, 2006.	Artigo
Google Acadêmico	Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa.	Relação entre habilidades de reflexão metalinguística e o domínio da ortografia em crianças.	Repositório Institucional da UFPE, 2007.	Tese
Google Acadêmico	Maura Spada Zanella.	Leitura e aprendizagem da ortografia: um estudo com alunos e 4 e 6 série do Ensino Fundamental.	Sem local de publicação. 2007.	Tese
Google Acadêmico	Carolina Reis Monteiro.	A aprendizagem da ortografia e o uso de estratégias Metacognitivas.	Sem local de publicação. 2008	Dissertação
Google Acadêmico	Fernanda Ferreira; Jane Correa.	Consciência metalinguística e a representação da nasalização na escrita do português brasileiro	Ver. CEFAC, 2010	Artigo

No estudo de Meireles e Correa (2005), com 52 crianças, da 2ª e 4ª séries do Ensino Fundamental de uma escola pública da cidade do Rio de Janeiro, o objetivo foi examinar as diferenças em complexidade apresentadas por diferentes contextos ortográficos na aquisição da ortografia da língua portuguesa. Como instrumento, foi utilizado um ditado de palavras com lacunas, com regularidades morfosintáticas presentes nos sufixos **EZA**, **ESA** e **OSO**, o emprego do **R** e **RR** nos contextos do /R/

intervocálico (*beterraba*), /r/ intervocálico (*maratona*), /R/ inicial (*rotina*), /R/ precedido de vogal nasal (*genro*) e /R/ precedido de consoante (*desrespeito*); a nasalização antes de P e B e diante das demais consoantes.

Com relação ao uso do **R** e **RR**, os resultados revelaram elevado número de acertos no uso do /R/ inicial e /r/ intervocálico nas escritas das crianças de ambas as séries, indicando que, a partir da 2ª série, as crianças já dominam tais representações, com melhor desempenho para as crianças da 4ª série, evidenciando a influência da escolaridade no desempenho no uso das regularidades. Quanto ao domínio da nasalização, o uso do **M** se revelou mais difícil para as crianças, com um uso mais bem-sucedido do **N** como marcador da nasalização desde a 2ª série. Com relação ao uso das regras morfosintáticas, os dados revelaram que, de maneira geral, o melhor desempenho no ditado foi das crianças da 4ª série, e a existência de uma hierarquia em termos de dificuldade relativa entre os sufixos: o sufixo **OSO** sendo o mais fácil e o **EZA** o de maior dificuldade.

Dessa forma, os resultados do estudo sugerem que certos contextos ortográficos são mais fáceis para as crianças do que outros, não se constituindo os contextos mais fáceis apenas das regularidades contextuais, uma vez que os sufixos **EZA** e **OSO** fazem parte do grupo no qual as crianças apresentaram bom desempenho, juntamente com as representações /R/ inicial e /r/ intervocálico, que seriam as primeiras a serem aprendidas pelas crianças. Tais resultados indicam que certos contextos ortográficos são utilizados de forma adequada mais rapidamente do que outros. As representações /R/ depois de consoante, /R/ depois de vogal nasal e o sufixo EZA foram os contextos nos quais as crianças encontraram maior dificuldade.

Em se tratando da marcação da nasalização, o estudo revelou que as crianças, inicialmente, tenderiam a omitir o marcador de nasalização. Posteriormente fariam uso dos marcadores indiscriminadamente. Após esta fase, constatariam que a nasalização em final de sílaba, diante de consoantes, é feita pelo uso do **M** ou **N**. O emprego do **N** diante de consoantes já estaria estabelecido na grafia das crianças, enquanto que o **M** só seria completamente adquirido em um estágio posterior da escolarização.

Outro estudo elencado no quadro acima, e que também buscou analisar, dentre outros aspectos, o uso de regras contextuais em crianças da 2ª e 4ª série, foi o desenvolvido por Pessoa (2007), com 40 crianças, 20 de uma escola pública e 20 de uma escola particular da cidade de Recife-PE, selecionadas a partir de um ditado de

palavras reais de texto com lacunas. O objetivo do estudo consistiu em estudar a relação entre o rendimento ortográfico, as habilidades metalinguísticas e o nível de explicitação sobre as restrições regulares contextuais e morfológico-gramaticais da norma ortográfica do português, a partir das seguintes variáveis: escolaridade, grupo sociocultural e desempenho ortográfico.

Foi utilizado um teste de inteligência (WISC), uma prova de transgressão, um ditado de palavras inventadas, prova de habilidades metalinguísticas (metafonológicas e metamorfossintáticas) e uma entrevista clínica. Foram analisadas 20 regularidades contextuais, em comparação, sendo elas: o **C** e **QU** e **G** e **GU** na notação do fonema /k/ e /g/; o **R** ou **RR**; o **M**, **N**, **NH** ou ~ na marcação da nasalidade; **O** ou **U** com som de /u/ e de **E** e **I** com som de /i/ no final de palavras; **S** inicial antes de **A**, **O** ou **U**; **Z** inicial e o **J** antes de **A**, **O** ou **U**. Foram também investigadas 10 regularidades de tipo morfológico-gramatical: notação dos sufixos de derivação lexical [eza], [ez], com **s** ou **z**; do sufixo **ICE** em substantivos e coletivos terminados em **L**; e flexões verbais.

A análise dos resultados referentes às correspondências fonográficas contextuais nas palavras reais, revelou um efeito de escolaridade mais significativo apenas no uso do **R** forte entre vogais (**rr**), **R** final de sílabas e o **M** final de sílaba, com rendimento superior com o avanço da escolaridade. Algumas regras se mostraram mais fáceis, com praticamente nenhum erro, estando nesse grupo o uso do **G**, do **J** e do **S** antes de **A**, **O**, **U**, enquanto outras se mostraram mais complexas, especialmente o uso do **R** forte entre vogais. Em estudo recente (OLIVEIRA; MORAIS, 2015) com crianças do 2º ano, com uma hipótese alfabética, de uma escola pública de PE, também verificamos, assim como no estudo de Pessoa (2007), menor facilidade no uso **G** e do **J**, antes de **A**, **O**, **U**, assim como grande dificuldade no uso do **R** forte entre vogais e na marcação da nasalização com o **M**.

Na comparação do uso dos dígrafos, o **QU** foi o que impôs menor dificuldade. Na marcação da nasalização com o uso do **M** ou **N**, foi evidenciada uma maior facilidade na notação do **N**, corroborando, assim, com o estudo de Correia e Meireles (2005), referente à menor dificuldade de certos contextos ortográficos e a maior facilidade no uso do **N** na marcação da nasalização. A comparação dos resultados obtidos nas regularidades contextuais e morfológico-gramaticais mostrou menor dificuldade nas regularidades contextuais. Os dados também revelaram que o uso de

algumas regras é mais fácil que o de outras, tanto nas regularidades contextuais como nas morfológico-gramaticais.

Dessa forma, os resultados dos estudos de Meireles e Correia (2005) e Pessoa (2007) confirmam os resultados verificados no estudo de Morais (1995), que também teve, dentre os objetivos, analisar o desempenho de crianças dos anos iniciais, no emprego de regularidades contextuais e morfológico-gramaticais, e no estudo de Rego e Buarque (1996), com crianças da 1ª a 4ª séries, de escola pública e particular de Recife-PE, e que também analisou a aquisição de regras contextuais e morfossintáticas. O estudo de Morais (1995) revelou grau de dificuldades diferentes no uso das regularidades, com algumas se mostrando mais difíceis que outras, especialmente pelas crianças com baixo rendimento. A análise da marcação da nasalidade revelou o uso mais correto do **N**, assim como os estudos citados acima. Na pesquisa de Rego e Buarque (1996) também constatou-se que as regras não foram adquiridas de modo simultâneo, e que algumas foram aprendidas mais facilmente que outras.

Guimarães (2005) em estudo que buscou descrever a aquisição da ortografia nas séries iniciais, a partir da análise de textos produzidos, de forma espontânea, por seis crianças da 1ª a 4ª série, de escola pública e particular da cidade de Pelotas-RS, constatou, com relação ao uso de regularidades contextuais, o emprego correto dos dígrafos **QU** e **GU**, em todos os textos, e pouca dificuldade no uso do **R** representando o som forte intervocálico, que, segundo a autora, foi empregado de forma correta pela maioria dos aprendizes, diferenciando-se, assim, dos estudos acima citados, que apontaram dificuldades no uso do **R** com som forte entre vogais na escrita dos aprendizes dos anos iniciais. Assim como os estudos citados, evidenciou dificuldades no uso do **M** ou **N** na marcação da nasalidade nos textos da maioria das crianças.

Guimarães também analisou o uso do /s/ intervocálico, tratando-o como uma regularidade para a escrita¹², apontou o seu uso como o mais problemático, tendo em vista que muitas crianças o substituíram pelo grafema **Z**, devido ao fato do **S** em posição intervocálica representar o fonema /z/. Além de regularidades contextuais, o estudo também analisou o uso das estruturas silábicas CCV e CVC, identificando dificuldades no uso de tais estruturas silábicas em algumas escritas, sendo reduzidas

¹² Com base em Morais (2005), entendemos que o som do /s/ intervocálico é regular apenas para a leitura, e não para a escrita, uma vez que, na escrita, concorre com grafemas como o **z**, **x**, sem que haja regra que defina o uso.

ao padrão CV, a qual, de acordo com autora, é a primeira a ser adquirida pelos aprendizes.

A pesquisa de Queiroga, Lins e Pereira (2006) não teve como objetivo investigar o uso das relações contextuais, mas, sim, a relação entre consciência morfofossintática e desempenho ortográfico de crianças de 2ª e 4ª séries do ensino fundamental de escola pública e particular da cidade do Recife – PE. Os resultados mostraram uma evolução entre as séries na escrita de palavras e pseudopalavras e na explicitação do conhecimento morfofossintático, com desempenho inferior dos alunos da rede pública. Os resultados também revelaram efeito preditor do conhecimento morfofossintático sobre o desempenho ortográfico na escrita de palavras e pseudopalavras. Por fim, verificou-se que o conhecimento morfofossintático favorece o domínio ortográfico, uma vez em que possibilita às crianças uma maior compreensão dos processos de formação de palavras.

O estudo de Zanella (2007) diferencia-se, tanto por ter sido realizado com aprendizes de séries mais avançadas (de 4ª a 6ª série), como por ter buscado analisar a relação entre a leitura e as habilidades ortográficas, e a influência no tipo de estratégia de leitura utilizada, se fonológica ou lexical. Os resultados evidenciaram diferenças significativas entre o leitor fonológico e lexical, com melhor percepção da ortografia das palavras para o leitor fonológico.

Já a investigação de Monteiro (2008) diferencia-se das demais por ter buscado avaliar a influência de estratégias metacognitivas na aprendizagem da ortografia de uma turma de 2ª série de uma escola particular da cidade de Pelotas-RS, a partir de uma proposta de intervenção. Os resultados revelaram influência positiva das atividades reflexivas para a ampliação do conhecimento ortográfico das crianças, tanto nas produções textuais espontâneas como nas explicitações verbais das crianças em relação aos erros e à norma ortográfica.

Na seção a seguir apresentaremos os procedimentos teórico-metodológicos que adotamos ao conduzir nossa pesquisa. Recordamos ao leitor que nosso objetivo geral foi (analisar a evolução na aprendizagem de regularidades grafema-fonema e fonema-grafema na leitura e na escrita de palavras, realizadas por alunos recém-chegados a uma hipótese alfabética) frequentando turmas do 2º ano do ensino fundamental. Tanto na leitura como na escrita nos ativemos às regularidades de tipo direto e contextual.

3 PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Parte fundamental de toda pesquisa, a *metodologia* é entendida por Minayo (2000) como o caminho e o instrumental próprios da abordagem da realidade. Inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a apreensão da realidade e também o potencial criativo do pesquisador. Por *Pesquisa*, também de acordo com Minayo (2000), se entende a atividade básica das Ciências na sua indagação e descoberta da realidade. Segundo ela, a pesquisa,

É uma atividade e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e prática (MINAYO, 2000, p. 23).

A presente pesquisa se constituiu de um estudo de caráter longitudinal, por observar as crianças em dois momentos, no início e final do ano letivo, o que nos permitiu ver a evolução nos conhecimentos delas. Quanto à dimensão qualitativa, nossa investigação esteve inserida no campo social, mais especificamente no campo educacional (escola), tendo na realidade escolar sua fonte direta de obtenção dos dados, os quais, de acordo com Bogdan & Bilklen (1994), quando recolhidos de modo rigoroso e sistemático, ligam a investigação qualitativa a outras formas de ciência.

Com uma abordagem também quantitativa, nosso estudo envolveu quantificação, tabulação e análise estatística dos dados. Adotando-se as duas formas de abordagens, entendemos que não são excludentes, concordando com Minayo et al. (1994, p. 22) no sentido de que “o conjunto de dados quantitativos e qualitativos não se opõem. Ao contrário, se complementam, pois, a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia”.

A pesquisa partiu da proposta de acompanhamento da aprendizagem das relações grafema-fonema, na leitura e na escrita, desenvolvida por Moraes (2003, 2012), que preconiza o registro dos erros, acertos e oscilações nas regularidades pelos aprendizes, durante o processo de apropriação das relações som-grafia, logo após o aluno alcançar uma escrita alfabética. De acordo com aquele autor (MORAIS, 2003), os acertos permitem ter um fiel atestado das conquistas realizadas pelos alfabetizandos. Já o registro dos erros (como trocas ou omissões de letras), sinaliza o

que pode constituir prioridade, enquanto que as oscilações podem demonstrar que o aluno já está em dúvida, e já sabe que determinada sequência sonora pode ser registrada ou lida por tal ou qual letra ou dígrafo.

3.1 Seleção dos sujeitos participantes da pesquisa.

Nossos sujeitos foram trinta alunos matriculados em quatro turmas do 2º ano do Ensino Fundamental, todos com hipótese alfabética, de uma escola da Rede Municipal da cidade da Vitória de Santo Antão-PE. Selecionados no início do mês de abril, por meio da aplicação de um ditado diagnóstico do nível de escrita, contendo oito palavras com sílabas simples (CV), divididas em: monossílabas (*pá* e *rã*), dissílabas (*caju* e *bode*), trissílabas (*jacaré* e *sacola*) e polissílabas (*maracujá* e *capacete*). A aplicação do ditado diagnóstico foi realizada nas próprias salas de aulas, com todos os alunos, sendo selecionados os sujeitos que apresentaram escrita das palavras predominantemente alfabética, das quatro turmas do 2º ano do turno da manhã.

3.2 Coleta dos dados

3.2.1 Aplicação das tarefas de escrita e leitura de palavras.

Os trinta sujeitos selecionados no início do ano, por meio do ditado diagnóstico de palavras com sílabas simples, foram avaliados nos meses de abril/maio e outubro/novembro, por meio da escrita de um texto com lacunas, denominado “Zezinho” (vide apêndice 1), e por meio da leitura de palavras, a partir dos quais pudemos avaliar a evolução na aprendizagem das relações grafema- fonema e fonema-grafema analisadas.

Com relação à tarefa de escrita do ditado “Zezinho”, adaptado de Moraes (2003), sua escolha foi pautada no fato de possuir palavras com todas as regularidades diretas e contextuais que pretendemos analisar. Para cada regularidade, houve duas palavras escolhidas, de modo que fosse possível verificar as oscilações no uso da regularidade, conforme **Quadro 7**, abaixo:

Quadro 7 - Regularidades ortográficas analisadas e suas respectivas palavras

Regularidades Diretas								
P	B	T	D	F	V	M inicial de sílaba	N inicial de sílaba	L inicial de sílaba
Pegasse Sapoti	Fubá Quiabo	Leite Sapoti	Pediu Lâmpada	Feijão Fubá	Ovos Uva	Macarrão Margarina	Margarina Sabonete	Leite Laranja
Regularidades Contextuais								
R inicial de sílaba		R final de sílaba		R brando	R encontro consonantal	RR	GA/GO/GU	
Rapadura Repolho		Margarina Carne		Foram Laranja	Compraram Coentro	Macarrão Zorra	Margarina Galinha	
GU		CA/CO/CU		QUE/QUI	JA/JO/JU	ZA...ZU inicial	SA/SO/SU inicial	
Aguiar Enguiçou		Compraram Macarrão		Quiabo Queijo	Laranja Caju	Zezinho Zorra	Sapoti Sabonete	
O- átono final		U-tônico		E- átono	I -ônico	ÃO	NH	
Ovos Coentro		Fubá Caju		Leite Sabonete	Sapoti Margarina	Feijão Macarrão	Galinha Amanhã	
Ã		M- final de sílaba		N- final de sílaba				
Amanhã		Compraram		Coentro				
Maçã		Lâmpada		Laranja				

Com relação à tarefa de leitura de palavras, utilizamos as mesmas palavras constantes no **quadro 5** acima, uma vez que nosso objetivo foi comparar a evolução na leitura e escrita de regularidades diretas e contextuais por meio das mesmas palavras, com o acréscimo das oito palavras com sílabas simples utilizadas no ditado diagnóstico (vide apêndice 2).

3.2.1.1 Tarefa de escrita de palavras (ditado Zezinho).

A primeira aplicação da tarefa de escrita do texto com lacunas (ditado Zezinho), por meio do qual avaliamos a escrita das regularidades diretas e contextuais, foi realizada em meados do mês de abril, com a última coleta dos dados realizada em meados do mês de outubro. A tarefa foi realizada em uma sala à parte, por grupos em média de cinco alunos. Em um primeiro momento, foi realizada uma leitura corrida do texto pela aplicadora, seguida de uma segunda leitura do texto, de modo mais

pausado, para que os alunos pudessem preencher as lacunas do mesmo com as palavras ditadas, tomando-se cuidado para não artificializar a pronúncia. Procedemos da mesma forma ao final do ano.

3.2.1.2 Tarefa de leitura de palavras

A aplicação da tarefa de leitura de palavras, por meio da qual analisamos a leitura das regularidades diretas e contextuais, foi realizada nas semanas seguintes ao término da aplicação da tarefa de escrita, tanto no início como ao final do ano. A tarefa de leitura das palavras foi realizada de modo individual, em uma sala à parte, e gravada em áudio, nos dois períodos do ano analisados. As palavras foram escritas em letra de forma, e apresentadas aos alunos em uma superfície plana, com os alunos sendo orientados, pela aplicadora, a escolher uma palavra por vez e proceder à leitura do modo como soubessem.

3.3 Registro e Análise dos dados

3.3.1 Tarefa de escrita de palavras

No levantamento dos dados da tarefa de escrita de palavras, adotamos a forma de registro adaptada de Moraes (2003), denominada de “**Mapa de desempenho em ortografia**”, (vide apêndice 3), por meio do qual foi possível realizar o registro do desempenho de cada aluno, na escrita de cada regularidade direta e contextual, em cada palavra. Para cada regularidade escrita de modo correto, colocamos um sinal de (+) ao lado da regra, e para as regularidades escritas de modo incorreto, colocamos um sinal de (-), copiando o modo como o aluno notou a palavra, ao lado da palavra ditada, o que nos possibilitou realizar uma análise mais qualitativa dos resultados. Na análise qualitativa dos dados, realizamos a descrição e análise dos erros verificados na escrita de cada regularidade, em cada palavra, comparando os resultados verificados no início e final do ano, o que nos possibilitou evidenciar as regularidades menos complexas e mais, e em quais delas ocorreu menor e maior evolução na escrita correta, ao final do ano.

3.3.2 Tarefa de leitura de palavras

Na tarefa de leitura de palavras, também realizamos o registro do desempenho de cada aluno, na leitura de cada relação grafia-som, em cada palavra, adotando-se a mesma forma de registro proposto por Moraes (2003), que denominamos “Mapa do desempenho na relação grafia-som” (vide apêndice 4). Para cada regularidade lida de modo correto, colocamos um sinal de (+) ao lado da palavra com a regularidade analisada, e para as regularidades lidas de modo incorreto, colocamos um sinal de (-), copiando o modo como o aluno leu a palavra, ao lado da palavra ditada.

Além dessa forma de registro, realizamos o registro e acompanhamento da leitura de cada palavra, realizada por cada aluno (vide apêndice 5), o que nos possibilitou, além de uma visualização mais clara dos erros e dificuldades apresentadas pelos sujeitos na leitura das relações grafema-fonema, a categorização da forma como as crianças leram as palavras, que denominamos de “condutas de leitura”, tanto na leitura correta como na leitura incorreta do grafema.

- Na leitura correta do grafema, as condutas de leitura foram as seguintes:
 - *Leitura não Segmentada, com pronúncia correta do grafema;*
 - *Leitura Segmentada, com síntese, com pronúncia correta do grafema;*
 - *Leitura Segmentada, sem síntese, com pronúncia correta do grafema;*
 - *Leitura Segmentada, com repetição de letras e sílabas, com síntese e pronúncia correta do grafema;*
 - *Leitura Segmentada, com repetição de letras e sílabas, sem síntese, com pronúncia correta do grafema;*
 - *Junção de letras para formar sílabas, com síntese e pronúncia correta do grafema;*
 - *Junção de letras para formar sílabas, sem síntese e pronúncia correta do grafema;*

- Na leitura incorreta do grafema, as condutas de leitura foram semelhantes às verificadas leitura correta, se diferenciando, apenas, por se tratar da leitura com erro. Sendo elas:
 - *Leitura não Segmentada, com erro na leitura do grafema;*
 - *Leitura Segmentada, com síntese, com erro na leitura do grafema;*

- *Leitura Segmentada, sem síntese, com erro na leitura do grafema;*
- *Leitura Segmentada, com repetição de letras e sílabas, com síntese e com erro na leitura do grafema;*
- *Leitura Segmentada, com repetição de letras e sílabas, sem síntese, com erro na leitura do grafema;*
- *Junção de letras para formar sílabas, com síntese e com erro na leitura do grafema;*
- *Junção de letras para formar sílabas, sem síntese e com erro na leitura do grafema;*

Além da categorização da forma de leitura das palavras nas “condutas de leitura”, realizamos, assim como na tarefa de escrita, a descrição e análise dos erros verificados na leitura de cada regularidade, em cada palavra, em cada conduta de leitura, buscando perceber a influência das “condutas de leitura”, sobre os acertos e erros na leitura dos grafemas. Para análise da categorização dos erros nas relações grafema-fonema, baseamo-nos em estudos como os de Monteiro (2007), Monteiro e Soares (2014) e Simões (2015), os quais também analisaram e categorizaram erros em leitura de palavras, por aprendizes dos anos iniciais. De modo semelhante à tarefa de escrita, realizamos a comparação dos resultados verificados no início e final do ano.

4 RESULTADOS

4.1 RESULTADOS DAS ANÁLISES DA ESCRITA DE PALAVRAS.

“Eu ainda não sei escrever essa letra. Minha professora ainda não me ensinou”.

Iniciamos esta seção apresentando o resultado global do desempenho dos alunos na tarefa de **escrita** das palavras com as regularidades diretas e contextuais, referente à 1ª e 2ª coletas dos dados da pesquisa, realizadas no primeiro e quarto bimestres letivos. Em seguida, traremos a análise quantitativa e qualitativa dos erros observados em cada regularidade direta e contextual, em cada palavra. Finalizaremos com a síntese dos resultados por ordem de dificuldade, em cada regularidade.

4.1.1 Análise Global dos Desempenhos em Escrita de Palavras.

Os resultados da análise global da **escrita** estão sintetizados na **Tabela 1**, a seguir:

Tabela 1- Percentagens Médias de acertos na Escrita das regularidades Diretas e Contextuais.

Regularidades Diretas									
Período do Ano	P	B	T	D	F	V	M inicial de sílaba	N inicial de sílaba	L inicial de sílaba
Início	80%	100%	98%	86%	96%	100%	90%	90%	100%
Final	93%	100%	91%	97%	98%	100%	95%	91%	100%
Regularidades Contextuais									
Período do Ano	R inicial de sílaba		R final de sílaba		R brando		R encontro consonantal		GA/GO/GU
Início	93%		37%		83%		38		68%
Final	93%		41%		95%		51%		93%
	GUE/GUI		CA/CO/CU		QUE/QUI		JA/JO/JU		SA/SO/SU inicial
Início	10%		87%		57%		55%		88%
Final	18%		95%		75%		68%		80%
	O- átono final		U-tônico		E- átono		I -ônico		ÃO
Início	93%		90%		90%		95		85%
Final	87%		88%		88%		97%		91%
	Ã		M- final de sílaba		N- final de sílaba				
Início	15%		18%		23%				
Final	31		35%		45%				

4.1.1.1 Análise Global dos Desempenhos em Escrita de Palavras com Regularidades Diretas.

Como podemos observar na **tabela 1**, os resultados da 1ª coleta referente à escrita de palavras, realizada no primeiro bimestre de 2016, evidenciaram maior percentual de acertos na escrita das **Regularidades Diretas**, considerando o conjunto das regularidades (de **80% a 100%** de acertos). Dentre elas, três (**B, V e L inicial de sílaba**) obtiveram **100%** de acertos, o que representa a ausência total de dificuldade e de erros no emprego dessas regularidades nas escritas das crianças. Quatro regularidades obtiveram percentuais de acertos entre **90% e 98%** (**M inicial de sílaba, N inicial de sílaba, T e F**), e duas obtiveram percentuais um pouco abaixo de **90%**: o grafema **D (86%)** e o **P (80%)**, configurando-se, dessa forma, como as regularidades diretas que impuseram um pouco mais de dificuldade aos aprendizes no início do ano letivo.

No final do ano, os resultados da 2ª coleta continuaram revelando maior percentual de acertos na escrita das **Regularidades Diretas**, considerando o conjunto das regularidades (agora, entre **91% e 100%** de acertos e, portanto, com acréscimo no percentual mínimo de acertos de **80%** para **91%**). Verificamos aumento no percentual de acertos na maioria das regularidades, exceto no grafema **T**, que teve o percentual de acertos reduzido de **98%** para **91%**, sendo, dessa forma, a regularidade que impôs um pouco mais de dificuldade aos aprendizes no final do ano letivo, com maior quantidade de erros. Já as regularidades **D** e **P**, que, no início do ano, se configuraram como as regularidades com menor percentual de acertos (abaixo de **90%**), foram as que apresentaram, no final do ano, maior aumento na quantidade de acertos, uma vez que, no grafema **D**, o percentual de acertos passou de **86%** para **97%**, e no **P**, de **80%** para **93%**.

Também houve aumento nos percentuais de acertos, embora um pouco menor, no **F**, que passou de **96%** para **98%**, no **M inicial de sílaba**, que passou de **90%** para **95%**, com menor aumento de percentual no **N inicial de sílaba**, que passou de **90%** para **91%**. As regularidades **B, V e L inicial de sílaba** continuaram com **100%** de acertos, ou seja, sem a presença de nenhum erro de escrita tanto no início como no final do ano.

Dessa forma, ao compararmos os resultados do início e final do ano, podemos constatar evolução na escrita correta da maioria das regularidades diretas, exceto na

escrita do grafema **T**, em que houve redução na quantidade de escrita correta, no último bimestre. O melhor desempenho dos aprendizes na escrita das regularidades diretas pode ter explicação, de acordo com Moraes (2003), no fato de, nesses casos de regularidades diretas, a notação escrita funcionar seguindo as restrições próprias do sistema de escrita, sem que outros critérios sejam acrescentados, o que, certamente, faz com que elas tendam a ser as primeiras a serem notadas de modo correto por aprendizes com uma hipótese alfabética. Esse maior percentual de acertos nas regularidades diretas corrobora, também, a afirmação de Soares (2016), quando diz que as relações biunívocas normalmente não oferecem dificuldades para a criança que já compreendeu os princípios da escrita alfabética.

4.1.1.2 Análise Global dos Desempenhos em Escrita de Palavras com Regularidades Contextuais.

Na **tabela 1**, temos também o resultado global da 1ª coleta referente à escrita das **Regularidades Contextuais**, com resultados que evidenciam considerável variação nos percentuais de acertos naquelas correspondências fonográficas, a depender da regularidade, no início do ano letivo. Algumas regras apresentaram elevado percentual de acertos, com valores iguais ou próximos aos valores apresentados pelas regularidades diretas (entre **85%** a **96%**); algumas apareceram com percentuais médios de acertos (**55%**), e um pouco acima da média (**68%**); e mais da metade com percentuais de acertos bem mais baixos (entre **10%** e **40%**).

Os resultados do final do ano, provenientes da 2ª coleta, continuaram revelando considerável variação nos percentuais de acertos nas **Regularidades Contextuais**, a depender da regularidade, como já era esperado. Embora nenhuma regra tenha alcançado **100%** de acertos, algumas regularidades continuaram apresentando percentual elevado de notações corretas, com percentuais idênticos aos verificados nas regularidades diretas (entre **87%** e **97%**), com pequeníssimo acréscimo nos percentuais de acertos, no final do ano, na maioria das regularidades contextuais, exceto no **U tônico** e o **E átono**, cujo percentual de acertos diminuiu de **90%** para **88%**, em cada um; no **SA/SO/SU** em início de palavra, com redução de **96%** para **95%**; e com redução um pouco maior no **ZA...ZU** em início de palavra, que passou de **88%** para **80%** de acertos.

Devido ao aumento nos percentuais de acertos, algumas regularidades que, no início do ano letivo, apareceram com percentuais médios e um pouco abaixo da média, apresentaram, no final do ano, percentuais acima da média (**68%**), enquanto que outras regularidades que, no início do ano, apareceram com percentuais abaixo da média, apresentaram percentual médio de acertos (entre **41%** e **51%**). Já as regularidades com percentuais bem abaixo da média, apesar de terem apresentado acréscimo nos percentuais de acertos, continuaram, no final do ano, com percentuais abaixo da média (entre **18%** e **31%**), demonstrando, assim, maior dificuldade para a escrita de aprendizes com hipótese alfabética.

4.2 ANÁLISE QUANTITATIVA E QUALITATIVA DOS ERROS DE ESCRITA OBSERVADOS NAS REGULARIDADES DIRETAS POR PALAVRA E A CADA COLETA DE DADOS.

Na **tabela 2**, a seguir, apresentamos os percentuais de erros sobre cada Regularidade Direta, considerando as duas palavras usadas para medir cada uma delas. Em seguida, faremos uma análise qualitativa dos erros de cada regularidade, em cada palavra, no início e no final do ano letivo. Chamamos a atenção do leitor para o fato de que, nessa seção, estaremos discutiremo mudanças em percentuais dos erros registrados.

Tabela 2- Percentagens médias de erros por regularidade Direta na Escrita de cada palavra no início e no final do ano letivo

Escrita: Regularidades Diretas						
Período do Ano.	P		B		T	
	Pegasse	Sapoti	Fubá	Quiabo	Leite	Sapoti
Início	3%	37%	0%	0%	3%	0%
Final	0%	13%	0%	0%	7%	10%
	D		F		V	
	Pediu	Lâmpada	Feijão	Fubá	Ovos	Uva
Início	13%	13%	7%	0%	0%	0%
Final	0%	7%	0%	3%	0%	0%
	M inicial de sílaba		N inicial de sílaba		L inicial de sílaba	
	Macarrão	Margarina	Margarina	Sabonete	Leite	Laranja
Início	13%	7%	17%	3%	0%	0%
Final	7%	3%	17%	0%	0%	0%

Conforme os dados da tabela acima, os resultados do início e final do ano revelaram, de modo mais detalhado, a ausência total de erros na escrita dos grafemas **B**, **V** e **L** inicial de sílaba, já comentada previamente.

Vejamos agora as variações nos percentuais de erros encontrados para as demais regularidades diretas.

● Erros na escrita do **P** /p/

No início do ano, conforme verificado na tabela acima, o grafema **P** foi o que obteve maior percentual de erros nas regularidades diretas. Os erros incidiram,

principalmente, no uso do **P** medial da palavra **SAPOTI** (37%), enquanto que o **P** inicial da palavra **PEGASSE** obteve 3% dos erros, com apenas um erro por substituição do **P** pela letra **F** em uma palavra (*FEGASE). No caso do **P** medial, 9 dos 12 casos de erros presentes nesse grafema foram decorrentes da troca do **P** pela letra **B** (ex.: *SABUTI, *SABOTI) e um caso de troca pela letra **T** (*SATUTI). Os demais erros se deram ou pela omissão do grafema (*SAUTI), ou da sílaba correspondente ao grafema (*SATI).

No final do ano, os resultados revelaram a ausência de erros na escrita do **P** da palavra **PEGASSE**, e redução na quantidade de erros do **P** da palavra **SAPOTI** (de 37% para 13%), sendo todos os erros decorrentes da troca do **P** pelo **B** (*SABOTI/1, *SABUTI/2, *CABOTI/1). Essas substituições sugerem, como detectado por Nunes, Buarque e Bryant (2011) uma troca pela semelhança dos grafemas (P e B) quanto ao modo de produção e ponto de articulação no aparelho fonador. Por outro lado, sugerem que a posição (no caso, inicial ou medial) daquela correspondência som-grafia na palavra pode tornar sua notação mais difícil (em nossos dados, isso ficou evidente, no início do ano, para o P medial e ainda um pouco, no final do ano letivo).

● Erros na escrita do **T/t**

No início do ano, correu apenas um caso de erro na escrita do **T**, na palavra **LEITE**, com troca do **T** pelo grafema **P** (*LEPE). Já no final do ano, os resultados evidenciaram aumento do percentual de erros na escrita do **T**, com aparecimento de erros em **SAPOTI** (10%), sendo todos os erros decorrentes da troca do **T** pelo **D** (*SAPODI, *SAPUDI), e aumento de erros em **LEITE**, com todos ocasionados, também, pela troca do **T** pelo **D** (*LEIDE). Uma possível explicação para o aumento das substituições entre o **T** e o **D** pode ser a má compreensão, por parte da criança, da pronúncia da palavra no momento do ditado, fazendo-a cometer trocas entre esses grafemas na escrita. A mesma interpretação para a causa de troca entre o **P** e o **B**, também se aplica às trocas entre o **T** e o **D**, sendo resultantes do fato de os sons em questão serem muito parecidos quanto à sua realização no aparelho fonador (MORAIS, 2003).

● Erros na escrita do **D /d/**

No primeiro bimestre, na escrita do **D**, houve a mesma quantidade de erros nas duas palavras (**13%**). Na palavra **PEDIU**, ocorreram dois casos de troca do **D** pela letra **T** (*PETIU), e dois casos de erros em que se gerou outra palavra (*PEGA) e uma não palavra (*ALICO). No caso da palavra **LÂMPADA**, também ocorreram dois casos de troca: um de troca do **D** pela letra **T** (*LAPATA) e um caso pela letra **L** (*LÃOPALA), além de dois casos de aparente omissão da sílaba correspondente ao grafema (*LAPA/*LOPA). Já no último bimestre, pudemos constatar ausência de erros na escrita do **D** da palavra **PEDIU**, e redução na quantidade de erros em **LÂMPADA** (de **13%** para **7%**), com um erro ocasionado pela aparente omissão da sílaba correspondente ao grafema (*LAPA), e um erro devido à troca do **D** pelo **T** (*LAPATA).

- Erros na escrita do **F** /f/

Na escrita inicial do **F**, no primeiro bimestre, ocorreram erros apenas na palavra **FEIJÃO** (**7%**), sendo, aparentemente, um erro por troca do grafema (*VIÃO) e outro erro por omissão (*EGÃO). No último bimestre do ano, pudemos constatar o desaparecimento de erros no **F** da palavra **FEIJÃO**, e aparecimento de apenas um erro em **FUBÁ**, devido à troca do **F** pelo grafema **V** (VUBA). A mesma explicação para as trocas entre o **P** e **B**, e o **T** e **D**, mencionadas acima (MORAIS, 2003), se aplicam às trocas entre o **F** e o **V**.

- Erros na escrita do **M** /m/ inicial de sílaba

No começo do ano letivo, na escrita do **M inicial de sílaba**, ocorreram erros nas duas palavras, com maior percentual de erros na palavra **MACARRÃO** (**13%**), sendo todos os erros por troca do **M** pelo **N** (*NAQARÃO, *NACARÃO). Na palavra **MARGARINA**, houve apenas um erro, causado com pela troca do **M** pela letra **R** (*RAHRINA). No final do ano letivo, os resultados evidenciaram redução nos erros do **M inicial** nas duas palavras, com todos os erros decorrentes da troca do **M** por **N**, sendo um erro em **MARGARINA** (*NAGARSA), e dois erros em **MACARRÃO** (*NACARÃO). Essas trocas entre o **M** e o **N inicial** foram interpretadas na pesquisa

realizada por MORAIS (1995), como causadas por possíveis confusões visuais entre as formas gráficas de **M/N**.

- Erros na escrita do **N /n/ inicial de sílaba**

Ocorreram, no primeiro bimestre, erros na escrita do **N inicial de sílaba** nas duas palavras, com maior percentual de erros na palavra **MARGARINA** (17%). Verificou-se, então, troca do **N** pela letra **D** (*MARGARIDA) e pela letra **M** (*MAGAMA), e erros por omissão do grafema (*MAHARIA, *MAGALIA). Na palavra **SABONETE**, que obteve apenas 3%, ocorreu apenas um erro por omissão da sílaba correspondente ao grafema (*SABOTE). No último bimestre, podemos constatar ausência de erros na palavra **SABONETE**, e a manutenção do mesmo percentual de erros na palavra **MARGARINA** (17%), com quatro erros causados pela troca do **N** pela letra **D** (*MARGARIDA), um erro causado pela letra **T** (*MAHARITA), e um erro que ocasionou a escrita de palavra, aparentemente, sem significado (*NAGARSA). Pudemos verificar pouca redução nos erros na escrita do **N inicial**, entre a primeira e última coleta dos dados, assim como um leve aumento nos erros causados pela troca entre o **N** e o **D** na palavra MARGARINA, que gerou a escrita de outra palavra).

Tendo em vista o fato de essas trocas entre o **N** e o **D** não terem suas causas, possivelmente, nas trocas entre “pares mínimos”, que, de acordo com MORAIS (2003, p. 29) são assim denominados, “porque são produzidos expelindo-se o ar do mesmo modo, no mesmo ponto de articulação”, como nas trocas entre o P, B, T, D, F e V, com base em SOARES (2016), supomos como um das possíveis causas para a escrita da palavra MARGARIDA, no lugar de MARGARINA, o *efeito de vizinhança*, que, de acordo com essa pesquisadora, é caracterizado pela influência que exercem, sobre a leitura ou escrita de uma palavra, palavras semelhantes arquivadas no léxico mental, denominadas de *vizinhos ortográficos*. De acordo com Pinheiro, Cunha e Lúcio (2008, p. 117), “duas palavras são vizinhas ortográficas quando elas compartilham exatamente o mesmo número de letras e na mesma posição, com exceção de uma”. Outra possível explicação para a troca entre o **N** e o **D** residiria na má compreensão, por parte das crianças, da palavra ditada, que pode ter gerado a escrita de palavra semelhante, devido à troca dos grafemas que julgavam necessário notar.

4.3 ANÁLISE QUANTITATIVA E QUALITATIVA DOS ERROS OBSERVADOS NAS REGULARIDADES CONTEXTUAIS POR PALAVRA E A CADA COLETA DE DADOS.

Na **tabela 3**, a seguir, apresentamos os percentuais de erros por Regularidade contextual, seguido da análise qualitativa dos erros de cada regularidade, em cada palavra, no início e no final do ano letivo

Tabela 3- Percentagens Médias de erros por regularidade Contextual em cada palavra, no início e no final do ano letivo.

	Escrita: Regularidades Contextuais							
Período do Ano.	R inicial de sílaba		R final de sílaba		R brando		R encontro consonantal	
	Rapadura	Repolho	Margarina	Carne	Foram	Laranja	Compraram	Coentro
Início	7%	7%	63%	63%	24%	13%	52%	73%
Final	7%	7%	53%	63%	7%	3%	33%	63%
	RR		GA/ GO/ GU		GU		CA/ CO/ CU	
	Macarrão	Zorra	Margarina	Galinha	Aguiar	Enguiçou	Compraram	Macarrão
Início	93%	73%	40%	23%	93%	87%	20%	7%
Final	73%	63%	13%	3%	80%	83%	3%	7%
	QUE/ QUI		JA/ JO / JU		ZA/...ZU		SA/ SO/ SU inicial	
	Quiabo	Queijo	Laranja	Caju	Zezinho	Zorra	Sapoti	Sabonete
Início	50%	57%	47%	43%	3%	20%	3%	3%
Final	30%	20%	37%	27%	10%	30%	7%	3%
	O – átono final		U -ônico		E- átono		I -ônico	
	Ovos	Coentro	Fubá	Caju	Leite	Sabonete	Sapoti	Margarina
Início	10%	7%	7%	13%	17%	3%	3%	7%
Final	10%	17%	10%	13%	13%	10%	3%	3%
	ÃO		NH		Ã		M final de sílaba	
	Feijão	Macarrão	Galinha	Amanhã	Amanhã	Maçã	Compraram	Lâmpada
Início	20%	10%	60%	60%	90%	80%	68%	97%
Final	3%	13%	30%	33%	70%	67%	53%	77%
	N- final de sílaba							
	Laranja	Coentro						
Início	73%	80%						
Final	60%	50%						

● Erros na escrita do **R inicial de sílaba**

Como podemos observar, no início do ano letivo ocorreram poucos erros na escrita das duas palavras com **R inicial**, e na mesma quantidade (7%) nas palavras *repolho* e *rapadura*. Em ambos os casos, os erros foram provenientes do uso de dois RR para notar o som do R forte inicial (*RRAPADURA, *RREPOLHO), pelas mesmas crianças. No final do ano letivo, o percentual de erros se manteve (7%), assim como o tipo de erro, com o uso do RR para notar o som do /R/ forte inicial (*RRAPADURA, *RREPOLHO), mas, desta vez, os erros foram cometidos por crianças que, no início do ano, fizeram uso correto dessa regularidade, em ambas as palavras. Chama-nos a atenção o fato de essas mesmas crianças terem evoluído em relação à escrita correta do R forte entre vogais, no último bimestre, notando-o de modo correto nas duas palavras (*MACARRÃO/*ZORRA), o que pode ter ocasionado uma “hipergeneralização” da regra (CARRAHER, 1985), levando-as a notar o som do R forte com RR no início das palavras.

Resultado semelhante também foi encontrado por Rego e Buarque (1999), em estudo longitudinal, com alunos da 2ª à 4ª série, de escolas pública e particular de Recife-PE, em que verificaram, dentre outras regras ortográficas, o uso R em seus variados contextos, fazendo as autoras concluírem que a descoberta do dígrafo RR pode produzir “hipergeneralizações”, levando os aprendizes a utilizá-lo em vários contextos, não apenas entre vogais. Com relação ao elevado percentual de acerto no uso do R inicial, desde o primeiro bimestre, tal dado corrobora os resultados de estudos como os de Meireles e Correa (2005) e Pessoa (2007), que também evidenciaram a quase ausência de erros no uso dessa regularidade por crianças da 2ª e 4ª séries.

● Erros na escrita do **R /r/ brando**

Verificamos, no início do ano, poucos erros na escrita do **r brando**, em ambas as palavras, com uma frequência mais alta para FORAM (24%) que para a palavra LARANJA (13%). Na palavra **FORAM**, os erros se deram pelo uso de dois RR para notar o som o r brando (ex.: *FORRA, *FORRE), e um erro por troca do **R** por **N** (*FONÃO). Na escrita da palavra **LARANJA**, todos os erros foram decorrentes da troca do **R** pela letra **L** (ex.: *LALAZA, *LALAGA). No final do ano, verificamos redução

nos percentuais de erros no uso do **r brando**, nas duas palavras, com maior redução dos erros na palavra **FORAM** (de **24%** para **7%**), que teve apenas dois erros por troca do **R** por **L** (*FOLÃO). Na palavra **LARANJA**, houve uma redução dos erros de **13%** para **3%**, com apenas um erro que gerou palavra sem significado (*LASA).

Dessa forma, podemos perceber pouca dificuldade no uso do **R brando**, desde o início do ano letivo, e muito poucos erros no final do ano, assim como total ausência de erros devidos a desconsideração da relação contextual em **FORAM**, com erros apenas por troca do grafema por L (ex.: LALAGA), que pode ter sido decorrente da forma da criança pronunciar o grafema (pronúncia do R como L). Tal evidência corrobora resultados dos estudos de Monteiro (1995), Meireles e Correa (2005) e Pessoa (2007), que, ao investigarem o uso do R brando por crianças dos anos iniciais, também constataram pouca dificuldade no uso dessa regularidade.

● Erros na escrita do **R final de sílaba**

No primeiro bimestre, na escrita do **R final de sílaba**, houve a mesma quantidade de erros nas duas palavras (**63%**), sendo todos eles devidos à **omissão** do grafema (*MAGARINA, *CANI). Os resultados do final do ano revelaram a manutenção do percentual de erros no **R final de sílaba** da palavra **CARNE** (**63%**), com todos os erros também sendo decorrentes da omissão do grafema (*CANI), e redução no percentual de erros em **MARGARINA**, de **63%** para **53%**, com um erro causado pela escrita de palavra sem significado (*NAGARSA), e todos os demais erros provenientes da omissão do grafema (ex.: *MAGARINA).

A partir de tais resultados, é possível constatar a dificuldade no emprego do R final de sílaba, tanto no início como final do ano, uma vez que houve pouca evolução na escrita correta dessa regularidade, e a manutenção do percentual de erros em mais de **50%** nas duas palavras, no último bimestre, sendo os erros causados, quase unanimemente, pela **omissão** do grafema. No estudo desenvolvido por Pessoa (2007), já citado, que também analisou, dentre outras regularidades ortográficas, a escrita do R final de sílaba por alunos da 2ª e 4ª série de escola pública e particular de Recife-PE, foi constatado melhor rendimento no emprego dessa regularidade apenas por aprendizes da 4ª série e com alto desempenho ortográfico, o que

evidencia a dificuldade no uso do R final de sílaba, por crianças em início de aprendizagem da escrita.

Tendo em vista nosso estudo consistir na análise de escritas de aprendizes com hipótese alfabética, entendemos que a omissão do r final de sílaba pode estar relacionada à dificuldade de escrita de sílabas que fogem ao padrão silábico consoante-vogal (CV), mais consolidado no período alfabético (ABAURRE, 2001), causando a omissão da consoante, uma vez que, de acordo com Silva (2007), os erros relacionados à omissão de vibrantes em sílaba CVC sugerem que a apreensão do princípio alfabético não traduziria, de forma automática, para todas as palavras, a noção de que a escrita se baseia na notação de todas as unidades fonéticas da palavra, o que dificultaria, por algum tempo, a análise completa de palavras com estruturas silábicas complexas. Miranda e Matzenauer (2010), em artigo que buscou discutir aspectos referentes ao processo de aquisição da escrita alfabética e sua relação com a aquisição fonológica, a partir da análise de textos espontâneos produzidos por alunos de 1ª a 4ª séries de escola pública e particular da cidade de Pelotas-RS, apontaram a sílaba CVC como a estrutura silábica que apresentou maior dificuldade na escrita de crianças no nível alfabético.

● Erros na escrita do **R do encontro consonantal**

Na escrita inicial do **R do encontro consonantal**, verificamos erros em ambas as palavras, com maior quantidade de erros na escrita de **COENTRO (73%)**, sendo todos os erros por **omissão** do grafema (ex.: *QOETO, *CUETO, *QUOEITO). Os erros iniciais na escrita da palavra **COMPRARAM** também foram, de forma unânime, pela **omissão** do grafema (ex.: *COPARÃO, *COPARO). No último bimestre, os dados evidenciaram redução nos percentuais de erros no uso do **R do encontro consonantal**, em ambas as palavras, com um pouco mais de redução em **COMPRARAM** (de 52% para 33%), com todos os erros ocasionados, assim como no início do ano, pela omissão do grafema (ex.: *COPARO, *COPARÃO), e redução um pouco menor em **COENTRO** (de 73% para 63%), com todos os erros também decorrentes da omissão do grafema (ex.: *COENTO, *QUENTO).

Especulamos que as diferenças verificadas no percentual de erros das duas palavras possam se dever ao fato de COENTRO ser menos frequente na escrita do

português, que a desinência _RAM, que aparece na flexão do passado perfeito de todos os verbos de nossa língua. Supomos como outra possível causa para a maior frequência de omissão do R do encontro consonantal em COENTRO, a variação dialetal na pronúncia da palavra, pronunciando-se “cu~etu”, o que ocasionaria a omissão do grafema também na escrita.

Assim como verificado na notação do “R em final de sílaba”, analisado anteriormente, todos os erros do início e do final do ano, verificados na escrita do R do encontro consonantal foram devidos à **omissão** do grafema. Resultado semelhante foi encontrado em estudo recente (OLIVEIRA; MORAIS, 2016), com crianças também do 2º ano e com hipótese alfabética, de uma escola pública de PE, em que também constatamos unanimidade por erros decorrentes da **omissão** do R do encontro consonantal nas duas palavras. No estudo de Guimarães (2005), com alunos do ensino fundamental de duas escolas, uma particular e uma pública, da cidade de Pelotas, também se encontrou erros por omissão da segunda consoante da sílaba CCV, principalmente pelos alunos da 1ª série, com aparecimento de erros por troca de posição da segunda consoante e intercalação de fonemas, nas séries mais avançadas.

Tais resultados nos remetem, mais uma vez, a Silva (2007), quando diz que uma das dificuldades que as crianças enfrentam na fase de transição da escrita alfabética incorre em unidades ataque/rima de sílabas complexas do tipo CVC ou CCV, conforme verificadas nas sílabas com “R em final de sílaba” e com “R do encontro consonantal”, aqui analisados. De acordo com Soares (2016), a omissão da segunda consoante em sílaba CCV, ou da coda rótica em sílaba CVC, é um dos erros mais frequentes na escrita de crianças em fase de alfabetização, e parece apontar para a dificuldade de aceitação de estrutura silábica que contraria a estrutura canônica CV, mais consolidada no período alfabético.

● Erros na escrita do **RR**

Conforme verificado na **tabela 3tabela 6** acima, no início do ano, ocorreu expressiva quantidade de erros na escrita do **RR**, com maior incidência na palavra **MACARRÃO**, sendo, em sua grande maioria, devido ao uso de apenas um R para notar o som do R forte entre vogais (ex.: *MACARÃO), e apenas um caso por omissão

do grafema (*MACAÃO). Na palavra **ZORRA**, todos os casos de erros deveram-se ao uso de apenas um R (ex.: *ZORA). No final do ano, verificamos alguma redução dos erros em ambas as palavras, com um pouco mais na palavra **MACARRÃO** (de **93%** para **73%**), continuando a grande maioria dos erros sendo causados pelo uso de apenas um R para notar o som do R forte entre vogais (ex.: *MACARÃO) e um único caso de erro que gerou palavra sem significado (*MACALNA). Na palavra **ZORRA**, houve redução um pouco menor dos erros (de **73%** para **63%**), sendo, ainda, todos os erros decorrentes da escrita de apenas um R (*ZORA, *SORA).

Conforme verificado nos resultados descritos acima, a notação do RR foi uma das regularidades que provocou mais dificuldade na escrita das crianças, uma vez que constatamos pequena evolução na escrita correta no último bimestre, com um pouco mais de avanço em MACARRÃO, e a permanência do percentual de erros acima de **50%**, em ambas as palavras, sendo a quase totalidade dos erros decorrentes da escrita de apenas um R para notar o som do R forte entre vogais.

Resultado semelhante foi verificado por Morais (1995), em estudo pioneiro, por meio do qual buscou analisar, dentre outros aspectos da ortografia do português do Brasil, a escrita de regularidades contextuais, inclusive dígrafos, por alunos dos anos iniciais de escola pública e particular de Recife-PE. Com relação ao uso do RR, os resultados daquela pesquisa evidenciaram melhor desempenho no uso dessa regularidade, por alunos com alto rendimento escolar, sendo todos os erros decorrentes do uso de apenas um R no lugar do RR. O estudo de Pessoa (2007), assim como o de Morais (1995), também constatou diferença significativa em relação à escolaridade no uso do R forte entre vogais, encontrando-se rendimento superior para as crianças da 4ª série e com alto desempenho ortográfico.

Já no estudo de Monteiro (1995), realizado com alunos da alfabetização à 4ª série de escolas particulares de Recife-PE, foi verificada diferença significativa no uso do RR apenas na escrita dos alunos da alfabetização, quando a maioria das crianças notou o som do R intervocálico apenas com um R, com rendimento satisfatório no uso dessa regularidade a partir da 1ª série, em que a maioria das crianças tinha passado a fazer uso correto da regra. Tal resultado pode ter explicação no fato do estudo ter sido realizado apenas com aprendizes de escola particular (classe média) e com bom rendimento escolar. No estudo de Rego e Buarque (1999), que também analisou o uso do RR no início e no final de ano letivo, por crianças da 1ª a 4ª série, de escolas

pública e particular, foi verificada pouca evolução no uso correto do RR nas séries iniciais da escola pública, permanecendo a desconsideração da necessidade de uso do dígrafo na notação do r forte entre vogais.

De modo geral, os resultados das pesquisas acima citadas e do presente estudo apontam para a dificuldade no uso do RR nas séries iniciais do ensino fundamental, principalmente para as crianças em início de aprendizagem da escrita, assim como quase unanimidade de erros por desconsideração da relação contextual na notação do R forte entre vogais, notando-se apenas um R. Essa dificuldade no uso do dígrafo (RR), no início de aprendizagem da escrita, pode ter explicação, de acordo com Nunes e Bryant (2014), no fato de as crianças estarem baseando suas grafias na ideia de que se escreve usando uma letra para cada som, demonstrando, assim, apego à hipótese alfabética de “uma letra, um som” (LEMLE, 2007), e o consequente desconhecimento da necessidade do uso do RR para notar o som do R forte entre vogais.

● Erros na escrita do **GA/GO/GU**

Houve, no começo do ano letivo, erros na escrita do *ga* nas duas palavras, com um pouco mais em **MARGARINA** (40%), com considerável variação na forma de notar a palavra, com troca do **G** pelo **LH** (*MALHALINA-1), pelas letras **Q** (*MAQARINA/1 ocorrência), **C** (*MACARINA/1) e, principalmente, pela letra **H** (*MAHARINA /4), e apenas um caso em que foi escrita com **GU** (*MAGUARINA). Na palavra **GALINHA** (23%), a maioria dos erros também ocorreu pela troca do **G** pelo **H** (*HALIA/3, *HALINHA/1, *HALIHA/1), e um caso em que também foi escrita com **GU** (*GUALINHA). Podemos observar que, apesar de ter ocorrido certa variação nos erros devidos à troca do **G** por outras consoantes, houve um predomínio de erros decorrentes da troca do G pela letra H, principalmente na palavra GALINHA. De acordo com Soares (2016), trocas como as da sílaba GA pela letra H podem ser devidas ao nome da letra (*agá*), que leva crianças, em fase inicial do processo de alfabetização, a usá-la com frequência para grafar a sílaba GA.

No final do ano, os resultados demonstraram grande diminuição na quantidade de erros nas duas palavras em que a escrita dessa regularidade foi analisada, com um pouco mais de redução em **MARGARINA** (de 40% para 13%), que teve apenas três erros causados pela troca do **G** pela letra **C** (ex.: MACARINA) e apenas um erro

pela substituição do **G** pela letra **H** (*MAHARINA). Na palavra **GALINHA**, houve redução dos erros de **23%** para **3%**, restando apenas um erro devido à troca do **G** pela letra **C** (*CALIA).

A partir desses resultados, podemos constatar grande aumento da escrita correta do **G** antes do **A**, nas duas palavras no final do ano letivo, com praticamente ausência de erros em **GALINHA**, o que demonstra a rápida diminuição da dificuldade na escrita dessa regularidade para a maioria das crianças, com os erros concentrados, no final do ano, na escrita das crianças que, em nossa análise geral, revelavam mais baixo desempenho global na escrita. Resultado semelhante foi encontrado no estudo de Oliveira e Moraes (2016), já citado, em que também verificou-se o uso correto do **G** antes do **A**, pela maioria dos aprendizes. Ressaltamos, também, a quase ausência de erros por troca do **G** pela letra **H**, no último bimestre, que pode significar certo “desapego” ao nome da letra na representação do fonema.

● Erros na escrita dos dígrafos **GUE/GUI**

Verificamos, no início do ano letivo, expressiva quantidade de erros na escrita do dígrafo **GU**, nas duas palavras ditadas, com quantidade de erros um pouco maior na palavra **ENGUIÇOU**, devido, principalmente, à escrita de apenas a letra **G** no lugar do **GU** (*ENGISOU/3, *IGISO/2, *NEGISO/1, *EIGISO/1). Encontramos, apenas, um caso de troca do dígrafo pela letra **H** (*EIHISO) e um caso de troca pelo dígrafo **QU** (IQISO). Na escrita da palavra **AGUIAR**, os erros, em sua maioria, também foram devidos à escrita de apenas a letra **G** (*AGIA/9), e pela escrita de outras consoantes no lugar do **GU**: o **D** (*ADIA/5), o **Q** (*AQIA/4) e a letra **T** (*ATIA/1).

Na última coleta de dados, realizada no último bimestre, pudemos verificar que a escrita do dígrafo **GU** foi a regularidade contextual que impôs maior dificuldade aos aprendizes, com um pouco mais de redução na palavra **AGUIAR** (de **93%** para **80%**), sendo a maioria dos erros causados pela notação de apenas a letra **G** no lugar do **GU** (*AGIA/14, *AGIALA/1), pela troca do **GU** pelo **QU** (*AQUIA/3), pela escrita de outras consoantes no lugar do **GU**, o **C** (*ACIA/2), o **H** (*AHIA/1), e o **Q** (*AQIA/1), e um caso de escrita de palavra sem significado (*GIRHA). Os resultados da **tabela 4** nos mostram que a redução dos erros em **ENGUIÇOU** foi bem menor (de **87%** para **83%**), com grande variedade na forma de escrita equivocada, e com maioria dos erros

decorrentes, assim como no início do ano, do uso de apenas a letra **G** no lugar do **GU** (ex.: *ENGISOU, *EGISO), pela troca do **GU** pelo **QU** (ex.: *ENQUIISO, *IQUIISO), com dois erros devidos à troca do **GU** pela letra **H** (*ENHISOL, *IHICO), e um caso de troca pela letra **D** (*IDISOL).

Como já mencionado acima, o dígrafo **GU** foi a regularidade contextual que mais impôs dificuldade aos aprendizes, tanto no início como no final do ano letivo, com muito expressivo percentual de erros na primeira ocasião e reduzida evolução na escrita correta no final do ano letivo, principalmente na palavra **ENGUIÇOU**, para a qual só encontramos notação correta entre os aprendizes com melhor desempenho global na escrita. Podemos perceber, também, certa variedade nos erros, com a grande maioria deles decorrentes, nas duas palavras, da **substituição** do **GU** pelo **QU**, pelas consoantes **C**, **Q**, **H**, **D**, e, principalmente, pelo **G**. No estudo de Moraes (1995), em que também foi analisado o uso daquele dígrafo por crianças dos anos iniciais, foi observado maior percentual de escrita correta do GU apenas pelas crianças com rendimento ortográfico médio e alto, sendo a maioria dos erros também causados pela substituição do GU pela letra G, assim como verificado no presente estudo.

No estudo de Monteiro (1995), em que também foi analisado o uso do GU por crianças da alfabetização e dos anos iniciais do ensino fundamental, os resultados demonstraram, em se tratando dos aprendizes das séries mais iniciais, a não consideração do dígrafo, ou seja, a não consideração da possibilidade de um som poder ser representado por mais de uma letra, notando-se apenas o G na representação do GU, e outras letras, como o Q, com uso adequado do dígrafo apenas pelos aprendizes das séries mais avançadas.

Nunes e Bryant (2014), em uma análise do estudo de Rego e Buarque (2010) sobre a representação do som do /g/ e /k/, antes do **A**, **O**, **U**, por aprendizes dos anos iniciais, observaram que o domínio de uso do dígrafo é precedido por uma fase em que a criança atenta para a existência do “C” e do “G” e dos dígrafos “QU” e “GU”, mas ainda não sabe como escolher entre a letra e o dígrafo em função do contexto. Dessa forma, a partir dos resultados do presente estudo e dos demais citados, podemos perceber que a dificuldade no uso do dígrafo parece estar relacionada tanto à necessidade de percepção de que um som pode ser representado por mais de uma letra, o que exige desprendimento da hipótese alfabética, assim como à necessidade

de conhecimento do contexto de uso do dígrafo, o que pode explicar o uso mais correto do **GU** por crianças de séries mais avançadas.

- Erros na escrita do dígrafo **QUE/QUI**

Ocorreram, no primeiro bimestre, erros na escrita do dígrafo **QUE/QUI** nas duas palavras, com um percentual um pouco maior de erros em **QUEIJO** (57%), sendo a grande maioria deles ocasionados pelo uso apenas do **Q** ao invés do **QU**, seja pelo uso do **Q** acompanhado da vogal (*QEIJO/2, *QEJO/1, *QEGO/1), ou pelo uso do **Q** representando a sílaba, sem vogal precedente (*QJO/2, *QGO/1). Na palavra **QUIABO**, que obteve metade de grafias incorretas (50%), estas, em sua maioria, incidiram na redução do **QU** à letra **Q** (*QIABO/4, *QIABU/6) e pela troca do **QU** pelas consoantes **C** (*CIABO/3), **T** (*TIABO/1) E **N** (*NIABU/1).

No último bimestre, os resultados evidenciaram redução nos erros na escrita do **QU** nas duas palavras, com um pouco mais de diminuição dos erros em **QUEIJO** (de 57% para 20%), que teve quatro erros decorrentes do uso de apenas o **Q**, ao invés do **QU**, seguido de vogal (*QEIJO/2, *QIGO/1, *QEGO/1) e dois erros devidos à troca do dígrafo **QU** pela letra **C** (*CEBO/1, *CEGU/1). Ocorreu redução de erros um pouco menor em **QUIABO** (de 50% para 30%), com quatro erros devido à troca do **QU** pela letra **C** (*CIABO/3, *CEABO/1), outros quatro erros ocasionados pela notação apenas da letra **Q** (*QIABO/2, *QIABU/2), e apenas um erro devido à troca do **QU** pelo grafema **K** (*KIBOA).

A partir dos percentuais descritos acima, podemos verificar que houve considerável redução dos erros na escrita do **QUE/QUI**, nas duas palavras, com um pouco mais de avanço em **QUEIJO**. Podemos notar a concentração, no último bimestre, dos erros por substituição do **QU** pelos grafemas **Q** e **C**, com exceção de apenas um erro por troca do **QU** pelo **K**, bem como a ausência de erros por notação apenas do **Q** representando toda a sílaba /ke/ em **QUEIJO**, com todas as substituições do **QU** pelo **Q**, seguido de vogal.

No estudo de Rego e Buarque (1999), também foram verificados erros por substituição do **QU** pelo **Q** por aprendizes do 1º e 2º ano, com poucos casos de

substituição pela letra C. No estudo de Moraes (1995), foram verificados erros por troca do QU pelo grafema G e pelo GU, com apenas um caso de substituição pela letra C. Já no estudo de Monteiro (1995), foi verificada dificuldade maior na notação do QU apenas na escrita das crianças da alfabetização, constatando-se bom rendimento no uso do dígrafo a partir da 1ª série, também com erros por substituição pela letra C, que, segundo a autora, poderiam ter sido decorrentes da percepção, por parte da criança, da possibilidade de um mesmo som poder ser representado por mais de uma letra (se referindo à letra C), e erros devidos à notação de apenas a letra Q no lugar do QU, que foi interpretado como o não entendimento, por parte do aprendiz, da possibilidade de duas letras representarem um único som.

Com base nos resultados dos estudos acima descritos, interpretamos que os erros por substituição do **QU** pelo **Q**, verificados no presente estudo, podem ter sido decorrentes tanto da dificuldade de notar o dígrafo, tendo em vista que se caracteriza por duas letras representando um som, daí a notação apenas da letra Q, como também pela influência do nome da letra, principalmente em QUEIJO (SOARES, 2016). Já os erros por substituição do QU pelo C, certamente seriam decorrentes da desconsideração da relação contextual.

Ressaltamos, também, o melhor desempenho das crianças na notação do **QU** em comparação ao **GU**, inclusive com melhor evolução na escrita correta do QU no final do ano, resultado que também foi verificado nos estudos acima citados. Segundo Nunes e Bryant (2014, p. 88) “essa diferença entre os dois dígrafos, cujas regras de aplicação são muito semelhantes, talvez resulte de diferenças em frequência ou na ordem em que os dígrafos são apresentados às crianças durante o processo de alfabetização”. Cogitamos, ainda, que o fato de a letra G aparecer combinando-se com vogais para notar as sílabas orais /ga/, /go/ e gu/, sem o U do dígrafo GU, poderia constituir um fator complicador, não presente na notação das sílabas orais /ka/, /ko/ e /ku/. Nestes casos, outra letra, o C, seria a adequada para o contexto, restringindo-se o emprego do dígrafo QU para as sílabas orais /ke/ e /ki/ com suas variações (vogais abertas, fechadas ou nasais).

● Erros na escrita do **CA/CO/CU**

Como podemos verificar na **tabela 4** acima, foram poucos os erros na escrita inicial do C antes do **O** e do **A**, havendo um pouco mais de incidências na palavra

COMPRARAM (20%), com erros variados (ex.: *QUOPARA, *QUIPAMA, *PNÃO, *QPRO, *REPARO). Na escrita da palavra **MACARRÃO**, ocorreram apenas dois erros, um por troca do **C** pelo **Q** (*MAQARÃO), e um erro por omissão da sílaba (*MARÃO). Já no final do ano letivo, podemos verificar que houve a manutenção na quantidade de erros na escrita do **CA** da palavra **MACARRÃO (7%)**, com um erro proveniente da substituição do **C** pela letra **G** (*MAGARRAO), e um erro devido à escrita de outra palavra (*ACESO). Observou-se redução dos erros, no final do ano, apenas na palavra **COMPRARAM** (de **20%** para **3%**), que teve apenas um erro ocasionado pela troca do **C** pela letra **G** (*GOPRARAU).

Conforme os resultados descritos acima, a escrita do **C** antes do **O** e do **A**, foi uma das regularidades contextuais que menos impôs dificuldade aos aprendizes, tanto no início como no final do ano, inclusive com poucos erros no final do ano, em ambas as palavras. No estudo de Oliveira e Moraes (2016), também foram observados poucos erros na escrita do **C** antes do **A** e do **O**, por crianças com hipótese alfabética, inclusive com mais de **90%** de acertos, o que reitera a pouca dificuldade no uso dessa regularidade pela maioria dos aprendizes com escrita alfabética.

Chamamos a atenção para a mudança no tipo de erro na escrita nas duas palavras, no final do ano, uma vez que não houve mais erro por substituição do **C** pelo grafema **Q**, observado no início do ano, o qual, de acordo com Soares (2016), pode ser devido à influência do nome da letra (no caso a letra **Q**), ou pelo desconhecimento do contexto de uso do grafema. No final do ano, podemos notar que os erros foram decorrentes da troca do **C** pelo grafema **G**, que, de acordo com Miranda (S/D), é um fenômeno encontrado com frequência na escrita inicial, o qual, em termos fonológicos, se caracteriza pela troca entre consoantes surdas e sonoras, com baixa frequência e com tendência a desaparecer à medida que a aprendizagem da escrita avança.

● Erros na escrita do **JA/JO/JU**

Na primeira coleta de dados, na escrita do **JA/JO/JU**, ocorreram erros nas duas palavras, com pouca diferença no percentual entre ambas, **LARANJA (47%)** e **CAJU (43%)**. Em **LARANJA**, os erros, em sua grande maioria, foram provenientes da troca do **J** pela letra **G** (*LARAGA/3, *LARÃOGA/3, *LAREGA/2). Na palavra **CAJU**, os erros também foram ocasionados, em sua maioria, devido à troca do **J** pelo **G** (*CAGU/9, *HGU/1). Ao final do ano letivo, verificamos redução um pouco maior dos erros na

palavra **CAJU** (de **43%** para **27%**), com sete erros decorrentes da troca do **J** pelo **G** (*CAGU/6, *KAGU/1) e um erro devido à substituição do **J** pela letra **S** (*CASU). Na palavra **LARANJA**, que teve menor redução dos erros (de **47%** para **37%**), verificamos nove erros decorrentes da substituição do **J** pela letra **G** (*LARAGA/6, *LARÃOGA/2, *LARANGA/2) e um outro erro que gerou palavra sem significado (*LASA).

Podemos verificar, através dos resultados descritos acima, considerável percentual de erros na escrita do **J** antes do **A** e do **U** nas duas palavras, no início do ano letivo, bem como redução nos percentuais de erros no último bimestre, com um pouco mais de redução em **CAJU**, e com a maioria dos erros decorrentes da desconsideração da relação contextual, notando-se o **G** no lugar do **J**. No estudo de Oliveira e Moraes (2016), também encontrou-se percentual razoável de erros na escrita do **J** antes do **A** e do **U**, devido à desconsideração da relação contextual, por crianças do 2º ano. Já no estudo de Pessoa (2007), diferentemente do verificado no presente estudo, os resultados evidenciaram a quase inexistência de erros na escrita do **J** antes do **a**, **o** e **u**, por crianças dos anos iniciais. Contudo, cabe lembrar que seus sujeitos com menos escolaridade já frequentavam o segundo ano do ciclo de alfabetização.

De acordo com Soares (2016), erros devido à substituição do **J** pelo **G** sugerem que os aprendizes ainda não se apropriaram da relação contextual do **G** antes de **A**, **O**, **U**. Outro aspecto a ser ressaltado diz respeito ao fato de ter ocorrido, no último bimestre, maior redução dos erros na palavra **CAJU**, o que pode ter sido decorrente tanto do fato de **CAJU** ser mais frequente em início da aprendizagem da escrita, conhecido como *efeito de frequência* (PINHEIRO, 1994, 2008), como pelo fato de ser uma palavra com menos sílabas que **LARANJA**, e formada apenas por sílabas simples (CV), fatores que podem ter influenciado para o avanço mais significativo na escrita correta de **CAJU**, no final do ano letivo.

- Erros na escrita do **ZA...ZU** em sílaba inicial

Na escrita inicial do **ZA...ZU**, houve apenas um caso de erro na palavra **ZEZINHO** (3%), com troca do **Z** pelo **S** (*SESIU), registrando-se um pouco mais de erros na palavra **ZORRA** (20%), sendo todos os quatro casos decorrentes da troca do **Z** pelo **S** (*SORRA/2, *SORA/1), ou por outras consoantes (*FORA/1/, *VORA/1). No último bimestre letivo, os resultados demonstraram aumento no percentual de erros

na escrita do **Z inicial**, decorrente da troca do **Z** pelo **S**, com crescimento de **20%** para **30%** em **ZORRA** (*SORA/7, *SORRA/2), e de **3%** para **10%** em **ZEZINHO** (*SESINHO).

Dessa forma, os resultados nos revelam que o **Z inicial** foi das regularidades contextuais em que ocorreu leve aumento na quantidade de erros no final do ano letivo, inclusive com erros cometidos por aprendizes que, no início do ano, fizeram uso correto dessa regularidade, sendo todos os erros, em ambas as palavras, decorrentes da desconsideração da relação contextual, substituindo-se o **Z** pelo **S**. Tendo em vista o aumento dos erros na escrita do **Z** ter sido proveniente da escrita de aprendizes que, no início do ano, fizeram uso correto dessa regularidade, entendemos que tal oscilação pode ser decorrente da percepção, por parte das crianças, da possibilidade do **S** representar o som /z/, não sabendo, ainda, o contexto de uso, o que pode ter ocasionado à escrita do **S** no lugar do **Z** no início da palavra. Tais trocas do **Z** pelo **S**, na notação do som /z/, na escrita de aprendizes com hipótese alfabética, também foi verificada no estudo de Oliveira e Morais (2016). Assim como no estudo de Monteiro (1995), que avaliou o uso do “s intervocálico”, também foi verificado a notação do **S** para substituir o som do /z/, no início de palavra, por aprendizes das séries iniciais.

● Erros na escrita do **SA/SO/SU** inicial

Verificamos, inicialmente, o mesmo percentual de erros na escrita do **SA/SO/SU** em sílaba inicial nas duas palavras (**3%**), ligados à substituição do **s** pelo **C**: **SABONETE** (*CABONETE), **SAPOTI** (*CAPOTI). Por ocasião da última coleta de dados, verificamos um leve aumento de erros na palavra **SAPOTI** (de **3%** para **7%**), com dois erros causados pela substituição do **S** pelo **C** (*CAPUTIR, *CABOTI), e a manutenção no percentual de erros em **SABONETE** (**3%**), com apenas um erro também causado pela mesma substituição do **S** pelo **C** (*CABONETE).

A partir de tais resultados, podemos constatar que a escrita do **S** antes do **A**, estaria no grupo das regularidades contextuais que impuseram menos dificuldade aos aprendizes, tanto no início como no final do ano, com poucos erros, sendo todos eles decorrentes da desconsideração da relação contextual, notando-se o **C** no lugar do **S**.

Em nosso estudo (OLIVEIRA; MORAIS, 2016), também verificamos poucos erros na escrita do S, com erros também por troca do S por C.

● Erros na escrita do **O átono final**

No início do ano, na escrita do **O átono final**, ocorreram poucos erros nas duas palavras, ligados, em ambos vocábulos, à substituição do **O** pelo **U**, **OVOS** (*OVU), **COENTRO** (*COEITU, *NITU). No último bimestre, verificamos a permanência do percentual de erros em **OVOS** (10%), sendo todos eles devidos à substituição do **O** pelo **U** (*OVUS/1, *OVU/1), e aumento na quantidade de erros em **COENTRO** (de 7% para 17%), sendo todos eles também decorrentes da substituição do **O** pelo **U**, com variação apenas na forma de notar a palavra (*QUENTU/2, *QUEITU/1, *QUENTRU/1, *KETRU/1). Tais resultados corroboram os encontrados no estudo desenvolvido por Moraes (1995), que também verificou bom rendimento na escrita do O átono final pelos aprendizes das escolas pública e particular.

● Erros na escrita do **U tônico**

Ocorreram, no primeiro bimestre, poucos erros na escrita do **u tônico** nas duas palavras, com percentual um pouco maior em **CAJU** (13%), ocasionados pela troca do **U** pelo **A** (*CAJO/, *CAGA). Na escrita da palavra **FUBÁ**, os poucos erros também foram decorrentes de troca do **U** por outras vogais (*FIBA/, *FOBA). Os resultados do último bimestre demonstraram que não houve alteração no percentual de erros no **U** tônico da palavra **CAJU**, permanecendo com 13%, havendo variação apenas na forma de notar a palavra, registrando-se dois erros decorrentes da substituição do **U** pelo **O** (*CAJO/1, *CAGO/1), um erro pela substituição do **U** pelo **A** (*CAGA) e um erro devido à substituição pelo **E** (*CAGE). Já na palavra **FUBÁ**, verificamos um leve aumento no percentual de erros, de 7% para 10%, ocorrendo dois erros devidos à substituição do **U** pelo **O** (*FOBA, *VOBA) e um erro causado pela troca do **U** pela vogal **E** (*FEBA). Dessa forma, podemos verificar a ocorrência de poucos erros na escrita do **u tônico**, tanto no início como no final do ano, e pouca variação no percentual de erros. Podemos perceber também que os erros foram causados não apenas pela substituição do **U** pelo **O**, mas por outras vogais.

● Erros na escrita do **E átono**

Inicialmente, na escrita do **e átono**, ocorreu apenas um erro por aparente omissão do grafema na palavra **SABONETE** (*SABONEO), além de quantidade de erros um pouco maior na palavra **LEITE**, sendo todos os cinco erros ocasionados pela substituição do **E** final por **I** (*LEITI-2/, *LETI-2/, *LATI/1). Ao final do ano letivo, os dados revelaram uma pequena diminuição do percentual de erros em **LEITE** (de **17%** para **13%**), sendo todos os quatro erros decorrentes da notação do **I** ao invés do **E** (*LETI/2, *LEITI/1, *LATI/1), enquanto que na palavra **SABONETE**, verificamos um leve aumento no percentual de erros de **3%** para **10%**, sendo dois erros causados pela substituição do **E** por **I** (*SABUNATI, *SABONETI), e um erro devido à troca do **E** pela vogal **A** (*SABUNET A). A partir de tais resultados, pudemos constatar baixa ocorrência de erros na escrita do **E átono** tanto no início como no final do ano, sendo a maioria deles decorrentes da substituição do **E** pelo **I**. Tais resultados se diferenciam dos verificados no estudo de Morais (1995), uma vez que ali se evidenciou maior dificuldade na escrita do **e átono** final, principalmente pelos aprendizes com baixo rendimento escolar.

● Erros na escrita do **I tônico**

Na escrita inicial do **I tônico**, ocorreram poucos erros nas duas palavras. Em **SAPOTI**, houve apenas um erro por troca do **I** por **E** (*SAPOTE). Na palavra **MARGARINA**, também ocorreu um erro por provável omissão da sílaba correspondente ao **I** (*MAGAMA), e a escrita de uma não palavra, sem correspondência aparente com **MARGARINA** (*NAAN). Na última coleta de dados, verificamos que houve a permanência no percentual de erros em **SAPOTI** (**3%**), e no mesmo tipo de erro, com a troca do **I** por **E** (*SAPOTE), e a diminuição do percentual de erros em **MARGARINA**, de **7%** para **3%**, com apenas um erro decorrente da escrita de palavra sem significado (*NAGARSA). Conforme os resultados, ocorreram poucos erros na escrita do **I tônico**, tanto no início como no final do ano, sendo alguns erros ocasionados tanto pela troca do **I** por **-E**, como pela escrita de palavras sem significado. Tal resultado se assemelha aos obtidos no estudo de Pessoa (2005), que também verificou quase ausência de erros na notação do **I tônico**.

● Erros na escrita do **ÃO**

Ocorreram, no início do ano, poucos erros na escrita do **ÃO**, com maior incidência na palavra **FEIJÃO** (20%), a maioria das notações incorretas sendo causadas pela troca do **ÃO** por outras letras (ex.: *FEIGO, *FEGOU, *FEJAMU), e apenas um erro sendo decorrente do não uso do til (*FEIGAO). Na palavra **MACARRÃO** (10% de erros, no início do ano), ocorreu apenas uma notação incorreta devido à omissão do til (*MACARAO), e dois erros pela substituição do **ÃO** por outras letras (*MACARIU, *MACARNA). Ao final do ano letivo, os resultados demonstraram redução no percentual de erros em **FEIJÃO** (de 20% para 3%), com apenas um erro devido à substituição do **ÃO** por outras vogais (*FEGEO). Já em **MACARRÃO**, evidenciamos um leve aumento no percentual de erros de 10% para 13%, com três erros decorrentes da omissão do acento marcador da nasalidade (~) (*MACARAO/2, *MAGARRAO/1) e um erro devido à escrita de palavra sem significado (*MACALNA).

A partir dos resultados descritos acima, e resumidos na tabela 3, é possível constatar que a marcação da nasalização com o uso do **ÃO**, foi a que impôs menos dificuldade aos aprendizes, no âmbito da nasalização, com poucos erros tanto no início como final do ano letivo, o que pode ter explicação, possivelmente, na maior frequência do ensino do **ÃO** no início da aprendizagem da escrita. Verificou-se, ademais, considerável redução dos erros em **FEIJÃO** e aumento de um erro em **MACARRÃO**, no último bimestre. Em se tratando dos erros, constatamos que estes foram decorrentes da substituição do ditongo nasal (**ÃO**) por outras letras e sílabas, principalmente em **FEIJÃO**, e da omissão do acento marcador da nasalidade, com um pouco mais de incidência em **MACARRÃO**. No estudo desenvolvido por Mendonça (S/D), com aprendizes dos três primeiros anos do ensino fundamental, foi verificada a presença de erros por omissão do **ÃO** apenas na escrita de aprendizes do 1º ano. A maior facilidade no uso do **ÃO** em substantivos, na marcação da nasalização, também foi evidenciada no estudo de Ferreira e Correa (2010).

● Erros na escrita do **NH**

Na primeira escrita do **NH**, houve o mesmo percentual de erros nas duas palavras (60%). Na palavra **GALINHA**, a maioria dos erros ocorreu devido à omissão

do **NH** (*GALIA/8, *HALIA/4), pelo uso de apenas o **H** no lugar do **NH** (*GALIHA/1), e do **N** (*GALINA/1), além de outras letras no lugar do **NH** (*GALIRIA/, *HALILIA), e um caso de omissão da sílaba correspondente ao dígrafo (*GALI). Na palavra **AMANHÃ**, houve considerável variação nos tipos de erros, ocasionados pela tentativa de notar a palavra, dentre eles, erros por omissão da sílaba correspondente ao dígrafo (*AMA/, *AMI/, *AMO), um erro por troca do **NH** por **LH** (*AMALHA), dois erros pela notação de **M** e **N** ao invés do **NH** (*AMANA/, *AMAMA).

Ao final do ano, os resultados revelaram, conforme tabela 3, considerável redução nos percentuais de erros na escrita do **NH**, em ambas as palavras, com diminuição de **60%** para **30%** em **GALINHA**, com quatro erros decorrentes da omissão do dígrafo (*GALIA/3, *CALIA/1), quatro erros causados pela escrita apenas do **H** no lugar do **NH** (*GALIHA), e um erro devido à escrita de palavra sem significado (*LASA). Em **AMANHÃ**, houve redução apenas um pouco menor (de **60%** para **33%**), com maior variação nos tipos de erros. Foram quatro erros decorrentes da troca do **NH** por **LH** (*AMALHA/2, *AMALHAN/1, *AMALHO/1), três erros devido o uso do **ÃO** no lugar do **NH** (*AMÃO/2, AMANÃO1), dois erros por omissão do dígrafo (*AMAIA), e um erro devido à troca da sílaba correspondente ao grafema, por outra sílaba, gerando uma palavra sem significado (*AMASO).

Os resultados, descritos acima, nos revelam redução considerável nos percentuais de erros na escrita do **NH** nas duas palavras, no último bimestre, sendo essa a regularidade contextual em que ocorreu maior evolução em direção à escrita correta. Com relação aos erros, podemos verificar como uma de suas causas, a omissão do dígrafo, principalmente no início do ano letivo e na palavra **GALINHA**, notando-se “**GALIA**”. Interpretamos que isso teria sido decorrente tanto da forma de pronunciar a palavra (/ga/-l~i/-a/), ocasionando a omissão do dígrafo também na escrita, como, também de acordo com Soares (2016) da dificuldade que as crianças em processo de compreensão do princípio alfabético geralmente revelam na compreensão dos dígrafos, tendo em vista que são duas letras representando um único fonema, levando-as a omiti-lo na escrita, notando-se a vogal oral pela vogal nasalizada.

Outros erros observados dizem respeito à omissão da sílaba correspondente ao dígrafo (estando esse tipo de erro restrito ao primeiro bimestre), e a substituição do **NH** pelo **LH**, e por outras consoantes, principalmente o **H**. No estudo de Miranda e

Teixeira (2008), em que foram analisados os erros na escrita dos dígrafos, inclusive o NH, nas séries iniciais, também foram verificados erros por troca do NH por LH, assim como o uso apenas da letra “H” na representação do dígrafo, sendo tais erros interpretados, no referido estudo, como relacionados à aquisição ortográfica do dígrafo. Com relação à maior evolução na escrita correta do dígrafo NH, no final do ano, verificada no presente estudo, nas palavras de Nunes e Bryant (2014, p. 43),

Mesmo que tenham tendência de usar uma estratégia de correspondência simples na ortografia, as crianças mais jovens e inexperientes parecem perceber logo cedo que alguns sons não podem ser representados por uma letra individualmente e, a partir daí, aprendem rapidamente a usar os dígrafos de modo apropriado e sem instrução explícita.

● Erros na escrita do **Ã**

Os resultados do início do ano revelaram percentual elevado de erros na escrita do **Ã**, nas duas palavras, com maior ocorrência de erros em **AMANHÃ (90%)**, com considerável variação de tipos de erros, ocasionados pela tentativa de notar a palavra, tendo sido mais frequentes os erros decorrentes da omissão do til (*AMANH/6). Na palavra **MAÇÃ**, também houve variação nos tipos de erros, com maior percentual para aqueles devidos à omissão do til (*MAÇA/9), e pelo uso do **ÃO** no lugar do **Ã**, para marcar a nasalidade (*MASÃO/, *MASÃO/, *MAÇÃO).

No último bimestre do ano, verificamos redução no percentual de erros no uso do **Ã** nas duas palavras, sem grandes diferenças entre elas. Houve um pouco mais de redução dos erros em **AMANHÃ (de 90% para 70%)**, sendo a maioria dos erros ainda decorrentes da omissão do til (–) (*AMANH/9, *AMALHA/3, AMAIA/2, *AMALHO); dois erros devido ao uso do til na segunda sílaba da palavra (*AMÃOINHA, *AMÃOINHA); três erros causados pelo uso do **ÃO** no lugar do **Ã** (*AMÃO/2, *AMANÃO), e um erro devido à troca da sílaba correspondente ao grafema, por outra sílaba, gerando uma palavra sem significado (*AMASO).

No final do ano, na palavra **MAÇÃ**, houve redução dos erros de **80% para 67%**. A maioria das notações incorretas foi decorrente da omissão do acento marcador da nasalidade (–) (*MAÇA/8, *MASA/3, *MACA/2, *NACA/1), com cinco erros devido ao

uso do ão no lugar do ã (*MAÇÃO/3, *MASÃO/2), e um erro ocasionado pelo uso do acento agudo (´) no lugar do til (~) (*MASÁ).

Conforme os resultados descritos acima, o uso do til em vogal nasal (ã) está entre as regularidades em que ocorreu maior percentual de erros no início do ano, com redução no último bimestre em ambas as palavras, e com a maioria dos erros sendo ocasionados pela omissão do acento marcador da nasalidade (~), seguidos dos erros por substituição do ã por ão, tanto no início como no final do ano. Resultado semelhante foi encontrado no estudo de Oliveira e Moraes (2016), também com crianças do 2º ano e com hipótese alfabética, no qual também foi verificado percentual elevado de erros na escrita do ã, com predomínio de erros por omissão do acento marcador da nasalidade.

O estudo de Ferreira e Correia (2010), já citado, em que foi avaliada a representação da nasalização em seus vários contextos, por aprendizes do 2º ao 5º ano, apontou para o tratamento não uniforme no uso da nasalização pelas crianças, com alguns contextos se apresentando mais complexos que outros, dentre eles a marcação da nasalização em vogal nasal, caso em que se registrou maior dificuldade para as crianças do 1º ciclo (primeiro, segundo e terceiro anos).

● Erros na escrita do **M** final de sílaba

Ocorreu, no primeiro bimestre, elevado percentual de erros na escrita do M final de sílabas, nas duas palavras, com maior incidência em LÂMPADA (97%), que teve apenas um caso de notação correta. Os erros, em sua maioria, foram devidos à omissão do “M” (*LAPADA/20), em menor quantidade pela troca do **M** por **N** (*LANPADA/5), e apenas um caso de tentativa de marcação da nasalidade, pela substituição do m por ão (*LÃOPALA). Na escrita da palavra **COMPRARAM**, os erros ocorreram em menor quantidade (68%), sendo, em sua grande maioria, devidos à omissão do M (*COPARO/3, *COPRARO/4), com apenas dois casos de troca do **M** por **N** (*CONPRARÃO/2).

No final do ano, os resultados demonstraram redução no percentual de erros no uso do m final de sílaba, nas duas palavras, com um pouco mais de avanço em **LÂMPADA** (de 97% para 77%), sendo a maioria dos erros ainda provenientes da omissão do grafema (*LAPADA/9, *LAPA/2, *LAPADAR/1, *LAPATA/1). Em seguida

houve casos de troca do **M** por **N** (*LANPADA/6), dois erros ocasionados pela troca do **M** por **ÃO** (*LÃOPADA) e um erro devido à troca de posição do **M** na palavra, aparentemente proveniente da tentativa equivocada de marcar a nasalização (*LAPADAM). Na palavra **COMPRARAM**, que teve uma redução de erros um pouco menor (de **68%** para **53%**) e maior variação na forma de notar a palavra, verificamos um pouco mais de erros ainda devidos à omissão do grafema (*COPARO/3, *COPARÃO/2, *COPARA/1, *COUPARO/1, *COPRARO/1, *COPRARU/1, *QOPRARAU/1, *COTRARÃO/1, *COBRADO/1). Além disso, foram registrados três erros devidos à troca do **M** por **N** (*CONPRARAU/1, *CONPRARAM/1, *CONPARNHÃO/1).

A partir dos resultados descritos acima, podemos perceber que a notação do **M final de sílaba** está no grupo das regularidades mais difíceis para os aprendizes, uma vez que houve muito elevado percentual de erros no primeiro bimestre, principalmente na notação do **M** da palavra **LÂMPADA**, com a permanência do percentual de erros acima de **50%** no último bimestre, apesar do aumento da escrita correta, em ambas as palavras, no final do ano. Conforme os resultados, a maioria dos erros foi ocasionada pela omissão do grafema, seguidos dos erros por substituição do **M** por **N**, também verificada no estudo de Ferreira e Correia (2010), que, segundo as autoras, pode ter sua causa na maior frequência de uso da consoante nasal “N” na nasalização, sendo, por isso, escolhida para a marcação da vogal nasal em meio de palavra, substituindo o M. Observamos, também, alguns poucos erros por substituição do **M** por **ÃO** e pela notação do grafema em posição indevida na palavra (ex.: LAPADAM), que, na análise de Soares (2016), pode ter origem na tentativa da criança de acomodar todos os constituintes da sílaba e sua hierarquia, ainda que em posição errada.

Essa mesma dificuldade na notação do M final de sílaba na marcação da nasalização, foi verificada no estudo de Meireles e Correa (2005), que também evidenciou tendência de erros por omissão do **M final de sílaba** na escrita das crianças dos primeiros anos, e uso indiscriminado do marcador da nasalização, ocasionando a troca do **M** por **N**, **ÃO** ou **Ã**. Resultado semelhante foi verificado no estudo de Rego e Buarque (2010), citado por Nunes e Bryant (2014), cujos dados revelaram um predomínio da falta de nasalização pelas crianças dos primeiros anos, e o uso indevido do marcador da nasalização decorrente da desconsideração das

restrições contextuais, com predomínio de uso correto da marcação da nasalização apenas pelas crianças de séries mais avançadas.

● Erros na escrita do **N final de sílaba**

Verificamos, no início do ano letivo, elevado percentual de erros na escrita do **N final de sílaba**, nas duas palavras, com percentual de erros um pouco maior em **COENTRO** (80%), e considerável variação nos tipos de erros registrados nessa palavra, sendo a grande maioria ocasionada pela omissão do **N** (ex.: *COETRO/*COETO, *CUETO, *QOETO), e apenas um caso de erro por troca do **N** por **M** (*QUEMTO). Na palavra **LARANJA** (73%), a grande maioria os erros iniciais deveu-se, também, à omissão do **N** (EX.: *LARAJA, *LARAGA/14 casos), e seis casos de erros ocasionados pela troca do **N** por **ÃO**, na tentativa de marcar a nasalização (ex.: *LARÃOGA, *LARÃOJA).

No último bimestre, os resultados da última coleta revelaram redução dos erros na escrita do **N final de sílaba** nas duas palavras, com redução um pouco maior em **COENTRO** (de 80% para 50%), bem como maior variação na forma de notar aquela palavra, sendo a grande maioria dos erros ainda decorrentes da omissão do grafema (*CUETRO/1, * QUEITU/1, * COETO/2, * CUETO/1, * QUETRO/1, * QUETO/1, * KETRU/1, * CUIDRO/1, * QETO/1, * QUETU/1, * CETO/1). Houve, ademais, um erro devido à substituição do **N** pelo **NH**, na tentativa de marcar a nasalização (*CONHETRO), um erro causado pela inversão da sílaba correspondente ao grafema (*CONETO), e um devido à escrita de palavra sem significado (*RÃOTO). Em **LARANJA**, ao final do ano, houve redução proporcional um pouco menor dos erros (de 73% para 60%), com a maioria deles permanecendo decorrentes da omissão do grafema (*LARAGA/8, * LARAJA/5). Além disso, foram registrados três erros devidos à substituição do **N** por **ÃO**, na tentativa de marcar a nasalização (*LARÃOGA/2, * LARÃOJA/1), um erro por troca do **N** por **M** (*LARAMJA/1) e um erro proveniente da escrita de palavra sem significado evidente (*LASA/1).

Conforme os resultados descritos acima, o **N final de sílaba** foi uma das regularidades que mais provocou dificuldade na escrita dos aprendizes, com elevado percentual de erros no primeiro bimestre. Apesar da dificuldade, pudemos verificar redução no percentual de erros no final do ano, com um pouco mais de redução em

COENTRO, que teve a grande maioria dos erros decorrentes da omissão do grafema e considerável variação na sua notação. Na escrita do N da palavra LARANJA, também houve predomínio de erros por omissão do grafema, e alguns erros por substituição do N por ÑO, provenientes da tentativa de marcar a nasalização. Tal substituição pode ter explicação no fato do ÑO ser um dos primeiros marcadores da nasalização consolidados na escrita dos alfabetizandos, conforme evidenciado nos dados do presente estudo, o que, certamente, faz com que ele seja usado em outros contextos, inclusive no meio da palavra, na tentativa de representação da nasalização,

Em relação à maior quantidade de erros por omissão do N, também verificada na escrita do M final de sílaba, analisado anteriormente, certamente tem origem na dificuldade dos aprendizes com hipótese alfabética, na escrita de sílabas que fogem ao padrão CV. Esta dificuldade também foi verificada em estudos realizado por Miranda (2009, 2010, 2012), por meio dos quais buscou analisar, dentre outros aspectos da escrita, os erros fonológicos referentes à escrita de estruturas silábicas complexas, especificamente a grafia das codas nasal, fricativas e rótica em sílaba CVC, a partir de textos espontâneos produzidos por alunos do ensino fundamental de escola pública e particular da cidade de Pelotas-RS. Os resultados evidenciaram a notação das consoantes pós-vocálicas nasais, classificada naqueles estudos como CVN, como a que concentrou maior percentual de erros, em comparação às consoantes fricativas e róticas, principalmente nas escritas das crianças das séries mais iniciais, com maior tendência de erro por omissão da consoante. Tais erros foram interpretados pela autora como indícios de representações construídas pela criança, com escrita inicial, em relação à estrutura fonológica de sua língua.

4.3.1 SÍNTESE DA ORDEM DE DIFICULDADE NO DOMÍNIO DE REGULARIDADES DIRETAS E CONTEXTUAIS NA ESCRITA.

Na **tabela 4**, a seguir, apresentamos as regularidades por ordem crescente de dificuldade, tomando como referência os resultados da 2ª coleta, seguidos da síntese dos resultados apresentados no tópico anterior, o que nos possibilita ter maior clareza das regularidades que se configuraram mais fáceis ou mais difíceis para os aprendizes com hipótese alfabética, no início e no final do ano letivo.

Tabela 4- Médias Percentuais de Acertos nas Regularidades Diretas e Contextuais por Ordem de Dificuldade

Período do Ano	GU	Â	RR	M final de sílaba	N final de sílaba	R final de sílaba	R- encontro consonantal
Início	10%	15%	17%	18%	23%	37%	38%
Final	18%	31%	31%	35%	41%	41%	51%
	NH	JA/JO/JU	QUE/QUI	ZA...ZU	O – átono final	E átono	U- tônico
Início	40%	55%	57%	88%	93%	90%	90%
Final	68%	68%	75%	80%	87%	88%	88%
	GA/GO/GU	ÃO	N inicial de sílaba	T	P	R inicial de sílaba	R brando
Início	68%	85%	90%	98%	80%	93%	83%
Final	90%	91%	91%	91%	93%	93%	95%
	CA/CO/CU	M inicial de sílaba	SA/SO/SU	I - tônico	D	F	B
Início	87%	90%	96%	95%	86%	96%	100%
Final	95%	95%	95%	97%	97%	98%	100%
	V	L inicial de sílaba					
Início	100%	100%					
Final	100%	100%					

Iniciamos pelas **regularidades diretas**, cujos resultados, tanto do início como do final do ano, revelaram baixo percentual de erros, como já explicitado no tópico da “*Análise Global dos Desempenhos em Escrita de Palavras com Regularidades Diretas*”, assim como aumento da escrita correta de tais regularidades, no último

bimestre, com exceção do **T** da palavra SAPOTI, em que houve redução no percentual de escrita correta, conforme verificado na tabela acima. Tal evidência corrobora com os resultados de estudo de Moraes (1995), realizado com aprendizes dos anos iniciais, em que foram avaliados, dentre outros aspectos da ortografia, os erros na escrita de regularidades diretas e contextuais no português do Brasil, com evidências de melhor domínio das regularidades diretas, assim como progressiva redução dos erros nas escritas de tais regularidades, nos primeiros anos da escolarização.

Através da descrição dos erros em cada regularidade, em cada palavra, realizada no tópico “*Análise quantitativa e qualitativa dos Erros observados nas Regularidades Diretas*”, foi possível constatar que, com exceção dos poucos erros causados pela aparente omissão da sílaba correspondente ao grafema em LÂMPADA (LAPA), que indica dificuldade na escrita de palavras com maior quantidade de sílabas, por crianças em fase de alfabetização, e das trocas visuais entre o **M** e o **N**, todos os erros na escrita das regularidades P, B, T, D, F e V parecem ter decorrido de substituição de grafemas que notam fonemas produzidos do mesmo ponto e que constituem pares mínimos (MORAIS, 2003), não se caracterizando, dessa forma, como erros ocasionados por real desconhecimento da relação fonema-grafema. Isto corrobora, assim, a interpretação de Soares (2016, p. 298), quando diz que,

Entre esses casos de relações regulares, há erros que as crianças, na fase inicial do processo de alfabetização, costumam cometer na escrita não por desconhecimento da relação fonema-grafema, mas por dificuldade na discriminação entre fonemas que, iguais no modo e no lugar de articulação, distinguem-se apenas pelo vozeamento.

Com relação às **regularidades contextuais**, iniciamos a síntese dos resultados dando destaque às regularidades com maior percentual de acertos, entre **88%** e **96%**, no início do ano, e **80%** e **97%**, no final de ano letivo, inclusive com MÉDIAS de acertos idênticos aos verificados nas regularidades diretas. Conforme verificado na **tabela 4**, estão nesse grupo o **SA, SO, SU** em início de palavra, com **96%** no início e **95%** no final do ano; o **CA, CO, CU**, com **87%** no início e **95%** no final do ano, o **GA/GO/GU**, que, devido ao aumento da escrita correta no último bimestre (de **68%** para **90%**), ascendeu para o grupo de regularidades com maior percentual de acertos; o **ÃO**, com **85%** no primeiro bimestre e **91%** no último bimestre; **ZA...ZU**

em início de palavra, que mesmo com redução no percentual de acertos no último bimestre (de **88%** para **80%**, respectivamente), permaneceu no grupo das regularidades com considerável percentual de acertos; o **R inicial de sílaba**, em que não houve variação no percentual de acertos, permanecendo com **93%** de casos corretos no final do ano, e o **R brando**, com **83%** no início e **95%** no final do ano. Estes dois últimos, se configuraram, dessa forma, como os contextos de uso do R que menos impuseram dificuldade aos alfabetizandos.

Em se tratando do **SA/SO/SU** em início de palavra, o **CA/CO/CU**, o **ZA...ZU** em início de palavra, o **GA/GO/GU** e o **R inicial de sílaba**, com base em uma interpretação inicial, entendemos que, apesar dessas regularidades serem contextuais, uma vez que relativizam a hipótese alfabética biunívoca (LEMLE, 2009) de “uma letra representando um som e cada som sendo representado por uma letra”, independentemente do contexto, representam menos dificuldade para os aprendizes com uma hipótese alfabética, pelo fato de serem mais frequentes em etapa inicial do ensino, devido à tendência a um predomínio do ensino de sílabas **CV** no início da escolarização (ABAURRE, 2001), o que provocaria, portanto, menos dificuldade para os alfabetizandos.

Com relação ao alto percentual de acertos do **ÃO** (**85%** no início do ano e **91%** no final do ano), tal resultado, juntamente com aqueles de outros estudos citados no tópico anterior, nos permitem inferir que sua aprendizagem tem se estabelecido cedo, logo no começo do ensino fundamental, se caracterizando como o contexto de marcação da nasalização que menos impôs dificuldades à escrita dos aprendizes.

Ainda no grupo das regularidades com maior percentual de acertos, apareceu o **Iônico**, com **95%** de acertos no início do ano e **97%** no final do ano; o **E átono** e o **Uônico**, com **90%** de acertos no início do ano e **88%** no final do ano, cada um; e o **O átono final**, que apresentou **93%** de acertos no primeiro bimestre e **87%** no último bimestre. Nesse sentido, podemos constatar que nossos sujeitos tiveram resultados bem superiores aos constatados por Moraes (1995), também ao examinar crianças de meio popular que frequentavam escolas públicas. Quanto a agora mencionada “artificialização da pronúncia”, esclarecemos que ela decorreu, assim como na pesquisa de Brandão (2016) do fato de as crianças, enquanto escreviam (por exemplo, a palavra LEITE) pronunciarem, em voz baixa, suas sílabas, alterando a sílaba oral final (/ley/-/tÉ)

Dando continuidade à descrição das **regularidades contextuais** que apresentaram acima de **50%** de acertos, no final do ano, encontramos nesse grupo o **JA/JO/JU**, que teve percentual de acertos de **55%** no início do ano, com aumento para **68%**, no final do ano, com os erros sendo causados, em sua grande maioria, pela desconsideração da relação contextual, substituindo-se o **J** pelo **G** (*LARAGA/*CAGU). Incluímos nesse grupo, também, o dígrafo **QU**, que apresentou evolução na escrita correta de **57%**, no início do ano, para **75%**, no final do ano, com erros causados, principalmente, pela redução do **QU** à letra **Q**, sendo tais erros interpretados como a dificuldade de notar um som com mais de uma letra, contrariando, assim, a hipótese alfabética de uma letra/um som, bem como pela redução da sílaba correspondente ao grafema, ao nome da letra, principalmente na palavra QUEIJO, sem o uso da vogal seguinte (*QJO), com ocorrência restrita ao início do ano letivo, ou com uso de vogal precedente (*QEIJO), com aparecimento principalmente no último bimestre.

E, ainda, o **NH**, que, devido ao acréscimo de acertos no último bimestre (de **40%** para **68%**), ascendeu para o grupo de regularidades com percentual de acertos acima de **50%**, sendo aqui os erros causados pela redução do NH à letra H (*GALIHA), além de substituição do NH pelo LH (*AMALHA), e, principalmente, pela omissão do grafema (*GALIA, *AMAIA). Tal omissão, como já visto, foi interpretada como a dificuldade de notar o dígrafo, tendo em vista que se caracteriza por um som notado com mais de uma letra, bem como pela forma de pronunciar a palavra, que pode ter provocado redução do dígrafo também na escrita, já que nos dialetos pernambucanos o que se verifica é a simples nasalização da vogal /i/.

Antes de passarmos para as regularidades com menos de **50%** de acertos, destacamos a notação do **R do encontro consonantal**, que, de acordo com os dados da **tabela 4**, se caracterizou como a única regularidade com percentual médio de acertos, decorrente do aumento na escrita correta do grafema no último bimestre (de **38%** para **51%**), com unanimidade de erros por omissão do grafema (ex.: *COPARÃO, *COENTO), tanto no início como no final do ano. Isto foi interpretado, a partir das considerações de Soares (2016), como a dificuldade de aprendizes com hipótese alfabética, na notação da segunda consoante em sílaba CCV, reduzindo-a ao padrão silábico CV.

Passando para as regularidades com percentuais de acertos abaixo de **50%**, iniciamos a descrição pelos contextos de uso do **M** e do **N** finais de sílaba, utilizados para marcar a nasalização. Em se tratando do **M**, os resultados da **tabela 4**, demonstraram aumento do percentual de acertos de **18%** para **35%**, com erros causados pela substituição do **M** por **N** (*LANPADA, *CONPRARÃO) por **ÃO**, apenas na notação de LÂMPADA (*LÃOPADA), e, principalmente, pela omissão do grafema (*LAPADA, *COPARO). Com relação à notação do **N** em final de sílaba, que teve um pouco mais de acertos, os resultados revelaram aumento de casos corretos de **23%** para **41%**, com erros também provenientes, em sua grande maioria, da omissão do grafema (*LARAJA, *COETRO), e, em alguns casos, da tentativa de marcar a nasalização pela substituição do **N** por **ÃO**, sobretudo na palavra **LARANJA** (*LARÃOJA). Tendo em vista o maior percentual de erros por omissão na notação do **M** e do **N**, tanto no início como no final do ano, com base nos estudos desenvolvidos por Miranda (2009, 2010, 2012), interpretamos tais erros como a dificuldade de crianças em fase alfabetização, na notação das consoantes pós-vocálicas nasais em sílaba CVC, reduzindo-as a sílaba CV, mais consolidada nesse período.

Conforme verificado nos percentuais apresentados na **tabela 4**, dois dos contextos de uso do **R** também se localizaram no grupo das regularidades com percentual de acertos abaixo de **50%**. O primeiro foi o **R final de sílaba**, que obteve percentual de erros de **37%**, no primeiro bimestre, e **41%**, no último bimestre, com as notações incorretas sendo causadas, quase unanimemente, pela omissão do grafema (*MAGARINA, *CANI), sendo interpretadas, com base em Silva (2007) e Soares (2016), como causados pela dificuldade de crianças, em início de aprendizagem da escrita, na notação da coda rótica em sílaba CVC. E, em seguida, encontramos o contexto do **RR**, que obteve **17%** de acertos, no início do ano, com aumento para apenas **31%**, no final do ano, sendo a maioria dos erros decorrentes do uso de apenas um R para notar o som do R forte entre vogais. Tais casos foram entendidos como a dificuldade de aprendizes com hipótese alfabética na notação de um som com mais de uma letra (LEMLE, 2007; NUNES & BRYANT, 2014), assim como o desconhecimento da necessidade do uso de **RR** para notar o som do **R** forte entre vogais.

Finalizamos com as regularidades com menor percentual de acertos, configurando-se, dessa forma, como as relações contextuais que se revelaram mais

difíceis para os aprendizes com hipótese alfabética, tanto no início como no final do primeiro ano letivo, apesar do aumento nos percentuais de escrita correta no último bimestre. Está nesse grupo o **Ã**, que obteve **15%** de acertos, no início do ano, e **31%**, no final do ano, com notação correta apenas por aprendizes com melhor desempenho na escrita, com alguns erros decorrentes da substituição do **Ã** por **ÃO** (*MAÇÃO, *AMANHÃO), proveniente da tentativa de marcar a nasalização, e, principalmente, da omissão do til (*MAÇA, *AMANA).

E o dígrafo **GU**, cujos resultados demonstram que sua notação foi a que obteve menor percentual de acertos, no início do ano (apenas **10%**), e menor evolução na escrita correta, no final do ano (**18%** de casos, com notação correta). Assim como verificado na notação do **Ã**, os acertos foram produzidos apenas pelos aprendizes com melhor desempenho na escrita. No caso do dígrafo GU, alguns erros foram devidos à substituição do **GU** pelo **QU**, e por outras consoantes (**Q, C, D**), mas a grande maioria dos erros foi ocasionada pela omissão do **U** do dígrafo, notando-se apenas a letra **G** no lugar do **GU**. Caracterizou-se, dessa forma, como o dígrafo que mais impôs dificuldade à escrita dos alfabetizandos. Tais erros foram interpretados, assim como nos demais dígrafos analisados, como causados pela dificuldade de aprendizes com hipótese alfabética de notarem um som com mais de uma letra, assim como pela não familiaridade com as palavras ditadas.

4.4 Resultados das análises da Leitura de Palavras.

*“Eu não entendo, dizem que o H é mudo, mas aqui (referindo-se ao NH) ele não é mudo.
Eu ainda não sei lê esse pedacinho”*

4.4.1 Análise Global dos Desempenhos em Leitura de Palavras.

Iniciamos esta seção apresentando o resultado global do desempenho dos alunos na **leitura** das palavras com as regularidades diretas e contextuais, referente à 1ª e 2ª coleta dos dados da pesquisa, realizadas no início e no final do ano letivo. Nas seções seguintes, traremos a análise das principais “condutas de leitura”, verificadas na leitura das palavras com as relações grafofônicas diretas e contextuais, tanto dos acertos, como dos erros, seguido da análise quantitativa e qualitativa dos erros observados na leitura de cada regularidade direta e contextual, em cada palavra, relacionando-os às “condutas de leitura” nas quais apareceram.

Os resultados da análise global da leitura das regularidades estão sintetizados na **Tabela 5**, a seguir:

Tabela 5- Percentagens Médias de acertos na Leitura das regularidades Diretas e Contextuais

Regularidades Diretas									
Período do Ano	P	B	T	D	F	V	M inicial de sílaba	N inicial de sílaba	L inicial de sílaba
Início	98%	98%	98%	92%	100%	100%	92%	95%	100%
Final	97%	100%	97%	97%	100%	100%	97%	95%	100%
Regularidades Contextuais									
Período do Ano	R inicial de sílaba		R final de sílaba		R brando		R encontro consonantal		RR
Início	92%		50%		78%		43%		60%
Final	97%		80%		88%		78%		83%
	GUE/GUI		CA/CO/CU		QUE/QUI		JA/JO/JU		ZA...ZU
Início	30%		93%		72%		95%		97%
Final	40%		97%		95%		100%		100%
	O- átono fina		U-tônico		E- átono		I -ônico		ÃO
Início	37%		97%		47%		95%		87%
Final	50%		98%		57%		98		97%
	Ã		M- final de sílaba		N- final de sílaba				
Início	55%		42%		63%				
Final	71%		77%		85%				

4.4.1.1 Análise Global dos Desempenhos em Leitura de Palavras com Regularidades Diretas.

Como podemos observar na **tabela 5**, os resultados da 1ª coleta, referentes à leitura de palavras com regularidades diretas e contextuais, realizada no primeiro bimestre de 2016, evidenciaram, assim como na tarefa de escrita das palavras, maior percentual de acertos na leitura das **Regularidades Diretas**, considerando o conjunto das regularidades (de **92%** a **100%** de acertos), estando o maior percentual de acertos com as regularidades **F, L inicial de sílaba** e **V (100%** de acertos), o que nos permite constatar a ausência total de erros e de dificuldade na leitura dessas relações grafema-fonema, pelas crianças que já haviam alcançado a hipótese alfabética. Três regularidades obtiveram **98%** de acertos (**P, B, T**), apenas uma obteve **95%** de acertos (**N inicial de sílaba**), e duas apresentaram percentual um pouco mais baixo de acertos, **92%**, (**D e M inicial de sílaba**), sendo, dessa forma, as que apresentaram um pouco mais de erros.

Os dados da 2ª coleta, realizada no último bimestre, continuaram evidenciando maior percentual de acertos na leitura das **Regularidades Diretas**, considerando o conjunto das regularidades (entre **95%** e **100%** de acertos), com aumento do percentual mínimo de acertos de **92%** para **95%**. Podemos constatar aumento no percentual de acertos na maioria das regularidades, com exceção dos grafemas **P** e **D**, os quais tiveram leve redução do percentual de acertos de **98%** para **97%**, que corresponde ao aumento de uma leitura incorreta em cada um. Verificamos um pouco mais de aumento nos percentuais de acertos na leitura do **D** e o **M inicial de sílaba**, cujos percentuais passaram de **92%** para **97%**, alcance de **100%** de acertos na leitura do **B**, e manutenção nos percentuais de acertos, no último bimestre, no **N inicial de sílaba (95%)**, e no **F, L inicial de sílaba** e no **V**, que permaneceram com **100%** de acertos. Sendo assim, ao compararmos os resultados do início e final do ano, podemos constatar evolução na leitura correta da maioria das regularidades diretas, inclusive com o alcance de **100%** de acertos, em algumas delas, com exceção dos grafemas **P** e **D**, os quais tiveram uma leve redução no percentual de acertos, devido ao aumento de uma leitura incorreta em cada um.

4.4.1.2 Análise Global dos Desempenhos em Leitura de Palavras com Regularidades Contextuais.

Na **tabela 5**, apresentamos, também, o resultado global da 1ª coleta referente à leitura das **Regularidades Contextuais**, com resultados que evidenciam considerável variação nos percentuais de acertos naquelas correspondências grafofônicas, a depender da regularidade. De modo semelhante aos resultados observados na tarefa de escrita, algumas regularidades apresentaram elevado percentual de acertos, com valores próximos aos valores apresentados pelas regularidades diretas (entre **92%** e **97%**). Estão nesse grupo o **SA, SO, SU inicial, ZA...ZU e o U tônico** (com **97%** de acertos cada), o que significa a quase ausência de erros na leitura dessas relações grafofônicas. Também o **JA, JO, JU e o I tônico** (ambos com **95%** de acertos); o **CA, CO, CU** (com **93%**) e o **R inicial de sílaba** (com **92%**).

Algumas regularidades obtiveram percentuais abaixo de **90%** (entre **72%** e **87%**), sendo elas: o **QUE/QUI** (com **72%** de acertos); o **GA, GO, GU** (com **77%**); o **R brando** (com **78%**) e o **ÃO** (com **87%** de acertos). Outras apresentaram percentuais um pouco acima de média (entre **60%** e **63%**): o **RR** (com **60%**), o **N final de sílaba** e o **NH**, com **63%** cada. Algumas ainda apresentaram percentuais médios de acertos (entre **50%** e **55%**), sendo elas, o **R final de sílaba** (com **50%** de acertos) e o **Ã** (com **55%**). E, finalmente, cinco delas obtiveram percentuais abaixo da média (entre **47%** e **23%**), estando, nesse grupo, o **E átono** (com **47%**), o **R do encontro consonantal** (com **43%**), o **M final de sílaba** (com **42%**), o **O átono final** (com **37%**), e o **GUE/GUI** (com **30%**).

No último bimestre, conforme evidenciam os resultados da 2ª coleta, permaneceu a variação nos percentuais de acertos na leitura das **Regularidades Contextuais**, a depender da regularidade, assim como diferenças na evolução da leitura correta, com algumas apresentando aumento mais considerável de leitura correta que outras, inclusive com alcance de **100%** de acerto em algumas correspondências. Assim como nas regularidades diretas, ocorreu aumento do percentual mínimo de acertos de **92%** para **95%**, com algumas regularidades contextuais apresentando percentuais de acertos idênticos aos verificados naquelas regularidades (entre **95%** e **100%**), sendo elas: o **QUE/QUI**, com **95%** de acertos; o **CA/CO/CU** e o **R inicial de sílaba**, e o **ÃO**, com **97%** de acertos; o **I e U tônicos**, com

98% de acertos; e o **SA/SO/SU** inicial de sílaba e os **JA/JO/JU** e **ZA...ZU**, com **100%** de acertos.

Algumas regularidades, que já haviam apresentado percentuais de acertos acima da média, no primeiro bimestre (entre **60%** e **78%**), também apresentaram aumento da leitura correta no final do ano (entre **78%** e **88%**), sendo elas: o **NH**, com **78%**; o **RR**, com **83%**; o **GA/GO/GU** e o **N final de sílaba**, com **85%** cada; e o **R brando**, com **88%**. Já as regularidades que apresentaram percentuais de acertos médios ou um pouco abaixo da média no início do ano (entre **42%** e **55%**), devido ao aumento na leitura correta, apareceram, na última coleta, com percentuais acima de média: o **E átono**, com **57%**; o **Ã**, com **71%**; o **M final de sílaba**, com **77%**; e o **R final de sílaba**, com **80%**. Os dados também revelam que apenas o **O átono** teve percentual médio de acertos no último bimestre (**50%**), ficando o menor percentual de acertos com o **GUE/GUI** (**40%**). Nessa última correspondência, assim como na escrita, apesar do aumento na escrita correta na última coleta dos dados, continuou com percentual de acerto abaixo da média. Dessa forma, é possível afirmar que houve evolução na leitura correta da maioria das regularidades definidas pelos contextos, e leve redução no percentual de acertos em algumas delas.

4.5 Condutas de Letura: Regularidades Diretas

A partir desta seção, apresentamos as principais **“Condutas de Letura”** elaboradas a partir da análise da leitura que as crianças realizaram das palavras com relações grafofônicas diretas, no início e no final do ano letivo.

4.5.1 Principais “condutas de leitura” verificadas na leitura das palavras em que foram analisadas as relações grafema-fonema Regulares Diretas, referentes aos acertos, no início e no final do ano letivo.

Primeiramente, abordaremos, na **tabela 6**, as condutas de leitura referentes à leitura correta das Regularidades Diretas, seguida da análise, na **tabela 7**, das estratégias referentes à leitura incorreta. Em seguida, apresentaremos, na **tabela 8**, a análise quantitativa e qualitativa dos erros de leitura de cada regularidade, em cada palavra, relacionando-os às condutas de leitura nas quais apareceram. Posteriormente, apresentaremos essa mesma forma de análise das regularidades contextuais.

Para uma melhor compreensão do que denominamos de **“condutas de leitura”**, apresentamos, a seguir, as categorias de tais condutas de leitura, suas principais características, e exemplos de como eram lidas as correspondências som-grafia que examinamos nas palavras, em cada uma delas. Como o leitor verá, nosso foco se voltou para a correspondência grafema-fonema que estava sendo investigada, podendo ter ocorrido erros de leitura em outras correspondências da palavra.

- **Leitura não segmentada, com pronúncia correta do grafema:** leitura correta do grafema, com leitura da palavra realizada sem pronúncia de letras ou segmentação silábica. **Ex.:** na leitura do /m/ inicial de sílaba da palavra **MACARRÃO**: /makarãu/; na leitura do /m/ final de sílaba da palavra **COMPRARAM**: /kõprará/.
- **Leitura segmentada, sem síntese, com pronúncia correta do grafema:** leitura correta do grafema, com a leitura da palavra segmentada em letras e/ou

sílabas, sem síntese final. **Ex.:** na leitura do **/d/** da palavra LÂMPADA: /la – M – pa – da/; na leitura do **/z/ inicial** da palavra ZEZINHO: /zE – zi – no/.

- **Leitura segmentada, com síntese, e com pronúncia correta do grafema:** leitura correta do grafema, com a leitura da palavra segmentada em letras e/ou sílabas, com síntese final. **Ex.:** Leitura do **/v/** da palavra OVOS: /O – vO → OvO/; na leitura do **/r/ brando** presente na palavra FORAM: /fO – ra → fOra/.
- **Leitura com repetição de letras e/ou sílabas, sem síntese, com pronúncia correta do grafema:** leitura correta do grafema, com segmentação e repetição de letras e/ou sílabas da palavra, sem síntese final. **Ex.:** leitura do **/p/** da palavra PEGASSE: /pe – ja – sa – se/ /pe – - ja – se/; na leitura do **/g/** antes do **a** da palavra MARGARINA: /ma – R – gu- Ri – ri – ma/; ma – R- ga – ri – na.
- **Leitura com repetição de letras e/ou sílabas, com síntese, com pronúncia correta do grafema:** leitura correta do grafema, com segmentação e repetição de letras e/ou sílabas da palavra, com síntese final: **Ex.:** Na leitura do **/m/ inicial** da palavra MACARRÃO: /ma-ka-re-r-re-o – reo/ /ma-ka-rã-O/ /makaräu → makaRäu/; na leitura do **/k/** antes do **o** da palavra COMPRARAM: /Ko - pra/ /kO – pra - Rá/ /kO – pra – ra → kopara/.
- **Junção de letras para formar sílabas, sem síntese, com pronúncia correta do grafema:** leitura correta do grafema, com leitura da palavra realizada a partir da junção de letras para formar a sílaba, sem síntese final. **Ex.:** Na leitura do **// inicial** da palavra LEITE: /li - E - IE // /T - E - tE → leitE/.
- **Junção de letras para formar sílabas, com síntese, com pronúncia correta do grafema:** leitura correta do grafema, com leitura da palavra realizada a partir da junção de letras para formar a sílaba, com síntese final. **Ex.:** na leitura **/m/ inicial** da palavra MARGARINA: /M – a – ma - R – G – a - ja – R – i – M - a/.

A **Tabela 6**, como já dito, sintetiza os dados relativos às condutas de leituras encontradas na leitura de regularidades diretas.

Tabela 6 – Condutas de leitura verificadas na Leitura das dezoito palavras em que foram analisadas as Regularidades Diretas, referente aos acertos, no início e no final do ano letivo.

Condutas de Leitura da palavra.	Período do Ano	P		B		T		D		F		V		M inicial		N inicial		L inicial		Total
		Pegasse	Sapoti	Fubá	Quiabo	Leite	Sapoti	Pediu	Lâmpada	Feijão	Fubá	Ovos	Uva	Macarrão	Margarina	Margarina	Sabonete	Leite	Laranja	
Leitura não segmentada, com pronúncia correta do grafema.	Início	14	15	18	12	15	15	17	14	16	18	17	22	13	13	13	16	15	15	278
	Final	15	12	23	19	23	13	22	16	22	23	22	27	17	18	17	19	23	19	350
Leitura segmentada, com síntese, com pronúncia correta do grafema.	Início	5	8	4	8	4	9	7	3	8	4	5	3	8	1	1	5	4	3	90
	Final	8	7	3	4	5	7	6	5	6	4	1	-	6	4	4	5	6	3	84
Leitura segmentada, sem síntese, com pronúncia correta do grafema,	Início	3	2	5	3	4	2	1	3	2	5	5	5	5	5	6	2	5	3	65
	Final	3	6	3	3	-	5	-	4	2	3	4	3	5	2	3	3	-	3	52
Leitura com repetição de letras e/ou sílabas, com síntese, com pronúncia correta do grafema.	Início	4	1	-	4	2	1	-	5	2	-	1	-	2	4	5	4	2	2	39
	Final	3	3	-	4	1	4	2	2	-	-	2	-	1	5	4	1	1	5	38
Leitura com repetição de letras e/ou sílabas, sem síntese, com pronúncia correta do grafema.	Início	3	1	2	2	2	1	-	2	-	2	-	-	-	1	1	1	2	3	23
	Final	1	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	3
Junção de letras para formar sílabas, com síntese, com pronúncia correta do grafema e.	Início	1	2	1	1	2	2	1	1	1	1	1	-	2	-	-	2	2	1	21
	Final	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
Junção de letras para formar sílabas, sem síntese, com pronúncia correta do grafema,	Início	-	-	-	-	-	-	-	1	1	-	1	-	-	2	1	-	-	1	7
	Final	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
Total de leitura correta do grafema.	Início	30	29	30	30	29	30	26	29	30	30	30	30	29	26	27	30	30	28	523
Total de leitura correta do grafema.	Final	30	28	29	30	29	29	30	28	30	30	30	30	28	29	28	28	30	30	527

É possível verificar, a partir dos dados da **tabela 6**, uma quantidade expressiva de acertos na leitura das regularidades diretas, com **523** leituras corretas, no início do ano, e um leve aumento para **527** leituras corretas, no último bimestre, confirmando, assim, os percentuais de acertos apresentados na seção anterior, o que reafirma a pouca dificuldade causada pelas relações grafofônicas diretas, na leitura das crianças inseridas no 2º ano do Ensino fundamental, tanto no início como ao final do ano letivo. Os resultados também evidenciaram variação na forma de leitura das palavras por meio das quais a leitura das regularidades foi analisada, que denominamos de “**condutas de leitura**”, desde a “**leitura sem silabação**”, observada entre as crianças com melhor desempenho na leitura, até a estratégia de “**juntar letras para formar sílabas**”, estando restrita à leitura de apenas duas crianças e ao primeiro bimestre.

Em se tratando, especificamente, das “**condutas de leitura**”, os dados revelaram que a maior parte da leitura das palavras por meio das quais as relações grafofônicas diretas foram analisadas ocorreu por meio da “**Leitura não segmentada**”, com **278** das **523** leituras corretas das relações grafema-fonema regular, no primeiro bimestre, e aumento para **350** das **527** leituras corretas, no último bimestre. Aquela categoria apareceu na leitura de todas as palavras, e com aumento de frequência na maioria delas, ao final do ano, exceto em **SAPOTI**, em que ocorreu uma leve redução de **15** para **12** leituras corretas do /p/, e de **15** para **13** leituras corretas do /t/, devido ao aumento de uso da leitura Segmentada, nessa palavra. Com um pouco mais de frequência, principalmente no último bimestre, ela ocorreu nos monossílabos **OVOS**, com **22** leituras corretas do /v/, e **UVA**, com **27** leituras corretas do /v/; e nos dissílabos **FUBÁ**, com **23** leituras correta do /b/ e do /f/, **PEDIU**, com **22** leituras corretas do /d/, e em **FEIJÃO**, com **22** leituras corretas do /f/ e **LEITE**, que teve **23** leituras corretas do //.

A mesma categoria permaneceu com menor frequência, tanto no início como no final do ano, mesmo com os acréscimos, em **LARANJA**, com **19** leituras corretas do // inicial; em **QUIABO**, com **19** leituras corretas do /b/; em **MACARRÃO**, com **17** leituras corretas do /m/ inicial; em **MARGARINA**, com **18** leituras corretas do /m/ inicial e **17** do /n/ inicial; em **LÂMPADA**, com **16** leituras corretas do /d/; e em **PEGASSE**, com **15** leituras corretas do /p/. A menor frequência da “**leitura não Segmentada**”, nessas palavras, certamente se deve à

difficuldade causada pelos dígrafos e às sílabas complexas presentes nelas, o que deve ter ocasionado um pouco mais de uso da leitura segmentada em letras e/ou sílabas, em tais palavras. Veja-se, contudo, que a conversão dos grafemas regulares diretos em fonemas era, em si, correta.

A segunda **“conduta de leitura”** que mais se sobressaiu na leitura das palavras com regularidades diretas, tanto no início do ano como no final do ano, foi a **“Leitura Segmentada, com síntese”**, presente em **90** das leituras corretas das relações grafofônicas diretas, no início do ano, e com uma leve redução para **84**, ao final do ano. Apesar de termos verificado algumas permanências no uso dessa forma de leitura, em algumas palavras, no último bimestre, os dados revelaram maior ocorrência de variações, devido a reduções ou acréscimos no uso da mesma, com maior redução em **QUIABO**, que passou de **8** para **4** leituras corretas do /b/, e em **OVOS**, que passou de **5** para **1** leitura correta do /v/, ocasionada, principalmente, pelo aumento, nessas palavras, da **leitura não Segmentada**, no final do ano, conforme **tabela 6**.

Registramos um pouco mais de acréscimo em **MARGARINA**, que passou de **1** para **4** leituras corretas do /m/ e /n/ final do sílaba, e um pouco mais de frequência, tanto no início como no final do ano, apesar das variações, nos dissílabos, **FEIJÃO**, com **6** leituras corretas do /f/; **PEDIU**, com **6** leituras corretas do /d/, e **LEITE**, com **6** leituras corretas do // inicial; e nos trissílabos, **MACARRÃO**, com **6** leituras corretas do /m/ inicial, **SAPOTI**, com **7** leituras corretas do /p/ e do /t/, e **PEGASSE**, com **8** leituras corretas do /p/. Com menor frequência na leitura de **LARANJA**, com **3** leituras corretas do //, **FUBÁ**, com **3** leituras corretas do /b/ e **4** leituras corretas do /f/, e **OVOS**, com **1** leitura correta do /v/, e total ausência na leitura de **UVA**, em que avaliamos a leitura do /v/.

A **“Leitura segmentada, sem síntese”** também estava entre as formas de leitura com um pouco mais de frequência, no início e no final do ano letivo, presente em **65** das leituras corretas das regularidades diretas, na primeira coleta de dados, com leve redução para **52** leituras, ao final do ano. Podemos verificar maior distribuição do uso dessa “conduta de leitura” na leitura das diversas palavras agora enfocadas, sem grandes diferenças entre elas. De modo idêntico ao verificado na categoria anterior, os dados revelaram algumas permanências no uso da mesma, ao final do ano, mas, também, variações, ocasionadas pelas reduções e acréscimos.

Ela esteve ausente, no último bimestre, na leitura dos dissílabos, **LEITE** e **PEDIU**. Houve um pouco mais de redução em **MARGARINA**, que passou **5** para **2** leituras corretas desse tipo do /m/ inicial, e de **6** para **3** leituras corretas segmentadas sem síntese do /n/ inicial; e com pouco mais de acréscimo em **SAPOTI**, que passou de **2** para **5** leituras desse tipo no /t/, de **2** para **6** leituras corretas do /p/, com dois casos de revisão da pronúncia, ex. /sa - **bO** - ti → sa - **pO** - te/. Houve maior frequência, além de SAPOTI, em **MACARRÃO**, com **5** leituras corretas do /m/ inicial de sílaba, e um caso de revisão da pronúncia: ex.: /na - ka - rãu → **ma** - ka - Rãu/; e menor frequência na palavra **FEIJÃO**, com **2** leituras corretas segmentadas sem síntese do /f/, tanto no início como no final do ano.

Com relação às “**condutas de leitura**” corretas que tiveram menor presença na leitura das palavras em que foram analisadas as regularidades diretas, de acordo com os dados da **tabela 6**, estavam a “**Leitura com repetição de letras e/ou sílabas e com síntese**”, caracterizando-se como a conduta de leitura em que ocorreu menor redução no final do ano, com presença em **39** leituras corretas das relações grafema-fonema regular, no primeiro bimestre, e **38**, no último bimestre. De acordo com os dados da pesquisa, um dos fatores para a menor redução no uso dessa forma de leitura, no final do ano, diria respeito à mudança na forma de leitura dos dois sujeitos que se utilizaram, no início do ano, da “**junção de letras para formar sílabas**”, na leitura das palavras, já que teriam “migrado” para a leitura com repetição de letras e sílabas, no último bimestre.

Essa categoria ocorreu na leitura da maioria das palavras, tanto no início como no final do ano, exceto na leitura nos dissílabos **FUBÁ**, **PEDIU** e **FEIJÃO**; e no monossílabo, **UVA**. Assim como nas estratégias analisadas anteriormente, também verificamos permanências e variações no uso dessa estratégia, no final do ano, ocasionadas pelos acréscimos e reduções na sua utilização. Com um pouco mais de redução em **LÂMPADA**, que passou de **5** para **2** leituras corretas do /d/; e em **SABONETE**, com diminuição de **4** para **1**. Ela ocorreu, ainda na leitura correta do /n/ inicial de sílaba; e houve um pouco mais de acréscimo na leitura das palavras **SAPOTI**, de **1** para **3** leituras corretas do /p/, e de **1** para **4** leituras corretas do /t/; e em **LARANJA**, com acréscimo de **2** para **5** leituras corretas do // inicial de sílaba.

A segunda forma de leitura com menor presença na leitura das palavras foi a “**Leitura com repetição de letras e/ou sílabas, sem síntese**”, com frequência, no

início do ano, em **23** leituras corretas das regularidades diretas, e na maioria das palavras, com exceção do dissílabo **PEDIU**, dos monossílabos **OVOS** e **UVA**, e em **MACARRÃO**. Houve uma frequência um pouco maior na leitura da palavra **PEGASSE**, com **3** leituras corretas desse tipo para o /p/; e **LARANJA**, com **3** leituras corretas do // inicial. Nas demais leituras corretas das regularidades diretas, a frequência dessa conduta de leitura, esteve entre **1** ou **2** palavras. Já no final do ano, os dados revelaram considerável redução no uso dessa forma de leitura, com presença em apenas **3** palavras: em **PEGASSE**, com **1** leitura correta do /p/; em **LÂMPADA**, com **1** leitura correta do /d/; e em **OVOS**, com **1** leitura correta do /v/.

De acordo com os dados da **tabela 6**, as “condutas de leitura” com menor aparecimento na leitura correta das regularidades diretas foram a “**Junção de letras para formar sílabas, com síntese**” e a “**Junção de letras para formar sílabas, sem síntese**”, pelo fato de terem sido utilizadas, no início do ano, por apenas duas crianças, com total ausência no final do ano, como já mencionado anteriormente. Com relação à “**Junção de letras para formar sílabas, com síntese**”, os resultados revelaram a presença dessa estratégia, no início do ano, em **21** das **523** leituras corretas das relações grafema-fonema diretas, com ausência apenas na leitura do monossílabo, **UVA**, e em **MARGARINA**, e com frequência de uma e duas leituras nas demais palavras. A “**Junção de letras para formar sílabas, sem síntese**”, foi a que teve menor frequência, apenas **7** casos, aparecendo na leitura de **LÂMPADA**, com **1** leitura correta do /d/; em **FEIJÃO**, com uma leitura correta do /f/; em **OVOS**, com **1** leitura correta do /v/; em **MARGARINA**, com **2** leituras corretas do /m/ inicial de sílaba, e uma leitura do /n/ inicial de sílaba; e em **LARANJA**, com **1** leitura correta do // inicial de sílaba.

A partir dos resultados descritos acima, é possível ressaltar alguns aspectos importantes, decorrentes da verificação das “**condutas de leitura**”, utilizadas pelos sujeitos na leitura das palavras. Uma delas é a constatação da maior tendência à **leitura não segmentada**, que denominamos de “**leitura não Segmentada**”, tanto no início como no final do ano, com maior ocorrência no último bimestre e nas palavras com menor quantidade de sílabas e formadas por sílabas simples (CV), com aumento na leitura de algumas palavras com padrões silábicos mais complexos, no último bimestre.

Contudo, apesar da maior ocorrência da **leitura não Segmentada**, verificamos, também, tendência à **leitura segmentada em letras e/ou sílabas**, assim como a busca de síntese das letras e sílabas da palavra, tendo em vista a maior frequência da “**leitura com síntese**” em comparação à “**leitura sem síntese**”, com um pouco mais de presença da “leitura com síntese”, em alguns dissílabos e na maioria das palavras formadas apenas por sílabas CV, sendo a “conduta de leitura”, em que verificamos revisão da leitura em algumas palavras.

Chamamos a atenção, também, para a maior quantidade de **leitura com repetição de letras e/ou sílabas**, nas palavras com maior quantidade de sílabas e padrões silábicos complexos, principalmente no início do ano letivo, que parece ter sido decorrente da dificuldade e tentativa das crianças em ler tais palavras, ocasionando uma leitura com menor fluência e maior repetição de algumas sílabas ou letras da palavra. Outro ponto a ser ressaltado, diz respeito à ausência da leitura baseada na **junção de letras para formar sílabas**, no final do ano, indicando evolução na leitura das duas crianças que se utilizaram dessa forma de leitura, no início do ano letivo, com ambas apresentando, no último bimestre, a leitura das palavras baseada, sobretudo, na repetição de letras e/ou sílabas.

4.5.2 Principais “condutas de leitura” verificadas na leitura das palavras em que foram analisadas as relações grafema-fonema Regulares Diretas, referentes aos erros, no início e no final do ano letivo.

Como poderemos observar, a partir da **tabela 7**, a seguir, as “**condutas de leitura**”, referentes à leitura incorreta das relações grafema-fonema diretas são semelhantes às utilizadas na leitura correta, o que também se aplica às regularidades contextuais, como veremos em seção posterior, diferenciando-se, apenas, pelo fato de se referirem à leitura incorreta.

Tabela 7 – Condutas de leitura verificadas na Leitura das dezoito palavras em que foram analisadas as Regularidades Diretas, referente aos erros, no início e no final do ano letivo.

Condutas de Leitura das palavras.	Período do Ano	P		B		T		D		F		V		M		N		L		Total
		Pegasse	Sapoti	Fubá	Quiabo	Leite	Sapoti	Pediu	Lâmpada	Feijão	Fubá	Ovos	Uva	Macarrão	Margarina	Margarina	Sabonete	Leite	Laranja	
Leitura não segmentada, com erro na leitura do grafema.	Início	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
	Final	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	2
Leitura segmentada, sem síntese, com erro na leitura do grafema.	Início	-	-	-	-	1	-	-	1	-	-	-	-	1	2	-	-	-	-	5
	Final	-	-	-	-	-	1	-	1	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-	4
Leitura segmentada, com síntese, e com erro na leitura do grafema.	Início	-	1	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3
	Final	-	-	1	-	1	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3
Leitura com repetição de letras e/ou sílabas, sem síntese, com erro na leitura do grafema,	Início	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
	Final	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1
Leitura com repetição de letras e/ou sílabas, com síntese, com erro na leitura do grafema.	Início	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	2	2	-	-	2	7
	Final	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	-	-	3
Junção de letras para formar sílabas, sem síntese, com erro na do grafema.	Início	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
	Final	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
Junção de letras para formar sílabas, sem síntese, com erro na leitura do grafema.	Início	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1
	Final	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
Total de leitura incorreta do grafema.	Início	0	1	0	0	1	0	4	1	0	0	0	0	1	4	3	0	0	2	17
Total de leitura incorreta do grafema.	Final	0	2	1	0	1	1	0	2	0	0	0	0	1	1	2	2	0	0	13

De acordo com os dados da tabela acima, verificamos a ocorrência de apenas **17** leituras incorretas das relações grafofônicas diretas, no início do ano letivo, e apenas **13**, ao final do ano, concentrando-se os erros apenas na leitura de algumas regularidades. Devido a isso, verificamos poucos erros na leitura dos grafemas em todas as **“condutas de leitura”**, com exceção da **“Junção de letras para formar sílabas, sem leitura correta, com síntese”**, a qual não apareceu na leitura incorreta das relações grafofônicas diretas, em nenhum dos bimestres analisados, com menor quantidade na categoria **“Junção de letras para formar sílabas, sem síntese”** e na **“Leitura com repetição de letras e/ou sílabas, sem síntese”**, ambas com apenas um caso de erro, tanto no início como no final do ano; e na **“Leitura não Segmentada, com síntese”**, com aparecimento de dois erros, no último bimestre.

Registrou-se um pouco mais de erros na **“Leitura Segmentada, sem síntese”**, em que verificamos cinco leituras incorretas das relações grafofônicas diretas, no início do ano, e quatro leituras incorretas ao final do ano; e a **“Leitura com repetição de letras e/ou sílabas, com síntese”**, que teve sete casos de leituras incorretas, no primeiro bimestre, com redução para três leituras incorretas dos grafemas, no último bimestre, sendo a “conduta de leitura” em que ocorreu pronúncia de palavras diferentes das palavras ditadas, como será demonstrado, a seguir. Podemos perceber, a partir dos dados da tabela acima, a quase unanimidade no uso de tais estratégias, nas palavras com maior quantidade de sílabas e com padrões silábicos complexos, o que evidencia a dificuldade na leitura de tais palavras, gerando uma leitura com maior repetição de letras e/ou sílabas, e/ou com a ausência de síntese final.

4.6 Análise quantitativa e qualitativa dos Erros de Leitura observados nas Regularidades Diretas por palavra e a cada coleta dos dados.

Na **tabela 8**, a seguir, apresentamos os percentuais de erros sobre cada Regularidade Direta, considerando as duas palavras usadas para medir cada uma delas. Em seguida, faremos uma análise qualitativa dos erros de cada regularidade, em cada palavra, no início e no final do ano letivo, relacionando-os às “**condutas de leitura**” nas quais apareceram. Chamamos a atenção do leitor para o fato de que, nessa seção, estaremos discutindo mudanças em percentuais dos erros registrados.

Tabela 8- Percentagens médias de erros por regularidade, na leitura de cada palavra, no início e no final do ano letivo.

Leitura: Regularidades Diretas						
Período do Ano.	P		B		T	
	Pegasse	Sapoti	Fubá	Quiabo	Leite	Sapoti
Início	0%	3%	0%	0%	3%	0%
Final	0%	7%	3%	0%	3%	3%
	D		F		V	
	Pediu	Lâmpada	Feijão	Fubá	Ovos	Uva
Início	13%	3%	0%	0%	0%	0%
Final	0%	7%	0%	0%	0%	0%
	M inicial de sílaba		N inicial de sílaba		L inicial de sílaba	
	Macarrão	Margarina	Margarina	Sabonete	Leite	Laranja
Início	3%	13%	10%	0%	0%	0%
Final	3%	3%	7%	3%	0%	0%

Iniciamos esta seção ressaltando a total ausência de erros na leitura do F, L e do V, no início e no final do ano, conforme comentado, previamente. Veremos, agora, as variações nos percentuais de erros encontrados para as demais regularidades diretas e as transformações que as crianças operaram na conversão dos grafemas em fonemas, ao errar.

- Erros na leitura do P /p/

A partir dos dados da **tabela 8**, acima, podemos verificar que, no início do ano letivo, não houve erros na leitura do P inicial da palavra **PEGASSE**, com apenas um erro na leitura do P medial da palavra **SAPOTI**, devido à troca do /p/ por /b/, na “**Leitura com síntese**”: /sa – bO – ti → sabOte/. Ao final do ano, os erros continuaram concentrados na leitura do /p/ de **SAPOTI**, com aparecimento de dois erros, também decorrentes da troca do /p/ por /b/, com um erro na “**Leitura não Segmentada**”: /sabõti/; e um erro na “**Leitura com repetição de letras e/ou sílabas e com síntese**”: /sa – bO/ /sa – bO/ /sa – bO – ti → sabOti/.

Dessa forma, podemos notar a ocorrência de erros apenas no P medial de **SAPOTI**, sendo todos decorrentes da troca do /p/ por /b/. Assim como na tarefa de escrita, entendemos que essas substituições entre o /p/ e o /b/ sugerem, como identificado por Nunes, Buarque e Bryant (2011), uma troca pela semelhança dos grafemas quanto ao modo de produção e ponto de articulação no aparelho fonador. O fato dos erros terem ocorrido apenas no /p/ medial de **SAPOTI** parece reafirmar a dificuldade imposta pela posição da relação grafema-fonema na palavra, assim como verificado na tarefa de escrita, tornando sua leitura um pouco mais difícil. Podemos notar, também, que os erros ocorreram tanto na leitura sem segmentação, como na leitura com segmentação e repetição de letras/e ou sílabas.

- Erros na leitura do B /b/

Conforme os dados da **tabela 8**, não houve erros na leitura do /b/ em nenhuma das palavras, no início do ano, com aparecimento, no último bimestre, de apenas um erro, em **FUBÁ**, devido à troca do /b/ por /t/, na “**Leitura Segmentada, com síntese**”: /fu – tá → futa/. Assim como na escrita, tal erro também sugere troca entre pares mínimos (b/t).

- Erros na leitura do T /t/

Com relação à leitura do T verificamos que, no início do ano, não houve erros de leitura desse grafema em **SAPOTI**, com exceção de um único caso de erro em **LEITE**, devido à troca do /t/ por /d/, estando tal erro inserido em “**Leitura**

Segmentada, sem síntese”: /lE – i – dE/. Ao final do ano, os resultados revelaram a permanência de um erro na leitura do /t/ de **LEITE**, também proveniente da troca do /t/ pelo /d/, na **“Leitura Segmentada, com síntese**”: /lE – i – dE → lEidE/; e aparecimento de um erro na leitura do /t/ da palavra SAPOTI, também decorrente da troca do /t/ pelo /d/, na **“Leitura Segmentada, sem síntese**”: /sa - - po - - di/.

Dessa forma, podemos notar que, além de terem ocorrido poucos erros na leitura do /t/, nos dois períodos do ano analisados, tanto na leitura sem síntese, como na leitura com síntese, todos eles foram decorrentes da troca do /t/ por /d/, sendo interpretados, assim como na escrita, como causados pelo fato dos sons em questão serem muito parecidos quanto à sua realização no aparelho fonador (MORAIS, 2003). Tais resultados também sugerem oscilação na leitura do grafema, tendo em vista que houve o aumento de um erro, no final do ano.

● Erros na leitura do D /d/

No início do ano letivo, verificamos erros na leitura do /d/ nas duas palavras, com apenas um erro em **LÂMPADA**, ocasionado pela troca do /d/ pelo /t/, na **“Leitura incorreta, sem síntese**”: /la – ba - ta/. Houve um pouco mais de erros na leitura do /d/ da palavra **PEDIU**, sendo todos devido à troca do /d/ pelo /t/, com um erro de **“Leitura com repetição de letras e/ou sílabas, sem síntese**”: /pE – ti - u/ /pE - ti – u/; um erro na estratégia **“Leitura com repetição de letras e/ou sílabas, com síntese**”: /pE – pER - tu/ /pER - ti - u → pERtiu/; e dois casos de erros na estratégia **“Leitura com síntese**”: ex.: /pE – ti – u → pEtiu/. Os resultados do final do ano revelaram total ausência de erros na leitura do /d/ da palavra **PEDIU**, com aumento de um erro na leitura do /d/ de **LÂMPADA**, sendo todos os dois casos decorrentes da troca do /d/ pelo /t/, com um erro na **“Leitura Segmentada, com síntese**”: /la – pa – ta → lapata/, e um erro na **“Leitura Segmentada, sem síntese**”: /la – - n - pa - - ta/.

A partir dos resultados descritos acima, é possível perceber que todos os erros na leitura do /d/ foram decorrentes da substituição do /d/ por /t/, em ambas as palavras, com ausência de erros em **PEDIU**, no último bimestre, e concentração dos erros em **LÂMPADA**. De modo semelhante ao verificado na tarefa de escrita, interpretamos as trocas entre o /d/ e o /t/ como resultantes do fato de os sons em questão serem muito parecidos quanto à sua realização no aparelho fonador (MORAIS 2003). Outro

aspecto a ser ressaltado, foi a ausência da “**Leitura com repetição de letras e/ou sílabas**”, no último bimestre, com os dois erros do final do ano, concentrados na leitura Segmentada, com ou sem síntese.

- Erros na leitura do **M /m/ inicial de sílaba**.

No início do ano letivo, verificamos erros na leitura do /m/ inicial de sílaba, nas duas palavras, com apenas um erro em **MACARRÃO**, devido à troca do /m/ por /n/, na “**Leitura sem síntese**”: /na – ka - R - R - ao/. Houve um pouco mais de erros na leitura do /m/ inicial de sílaba da palavra **MARGARINA**, com dois erros por troca do /m/ por /n/, ambos na “**Leitura sem síntese**”: /na – R – ja – Ri - na/; e dois erros na estratégia “**Leitura com repetição de letras e/ou sílabas e com síntese**”, sendo um erro devido à pronúncia de outra palavra, sem relação aparente com a palavra de origem: ma – rO/ /Ri – ma/ /Rima/ /ma – go – a – ba → goiaba/; e um erro devido a aparente omissão da sílaba correspondente ao grafema: /ma – ka - ka/ /ja – Ri - na → jaRina/.

No último bimestre, conforme a **tabela 8**, houve a permanência de apenas um erro na leitura do /m/ inicial de sílaba de **MACARRÃO**, devido à troca do /m/ por /n/, na “**Leitura Segmentada, sem síntese**”: /na – sa - rãu/, e redução no percentual de erros na leitura do /m/ inicial de sílaba da palavra **MARGARINA**, de **13%** para **3%**, ficando com apenas um erro, também decorrente da troca do /m/ por /n/, na “**Leitura Segmentada, sem síntese**”: /na – R – ja – ri - na/, tendo ambos os erros sido cometidos pela mesma criança, o que pode explicar a concentração dos erros na “**Leitura Segmentada, sem síntese**”.

A partir de tais resultados, é possível verificar a redução dos erros na leitura do /m/ inicial de sílaba, no último bimestre, e a concentração dos erros por substituição do /m/ por /n/, em ambas as palavras, decorrentes da leitura de um único sujeito. Entendemos que a mesma interpretação para tal erro, direcionada à escrita, também se aplica à leitura, sendo decorrentes, como entendido por Moraes (1995), como causadas por possíveis confusões visuais entre as formas gráficas de M/N.

- Erros na leitura do **N /n/ inicial de sílaba**.

Em se tratando dos erros na leitura do /n/, no início do ano letivo, não verificamos dificuldade na leitura do /n/ em começo de sílaba da palavra **SABONETE**, estando todos os erros na leitura do /n/ na palavra **MARGARINA**. Nesta última, houve um erro por troca do /n/ por /m/ na estratégia “**Junção de letras para formar sílabas, sem síntese**”: /m – a – ma - R – g – a - ja – r – i – m – a/; e dois erros devidos à pronúncia de outra palavra, sem aparente relação com o grafema, na estratégia “**Leitura com repetição de letras e/ou sílabas, com síntese**”: /ma/ /ma/ /r/ /je/ /re/ /mãu/ /mãu/ /ma-r-ja-re-mãu → mãu/; /ma – rO/ /Ri – ma/ /Rima/ /ma – go – a – ba → goiaba/.

No último bimestre, pudemos perceber o aparecimento de um erro na leitura do /n/ da palavra **SABONETE**, causado pela pronúncia de palavra sem significado, devido a aparente omissão da sílaba correspondente ao grafema, na “**Leitura com repetição de letras e/ou sílabas, com síntese**”: /sa – pa – tE/ /sa – pa – tE → sapatE/; e redução no percentual de erros da palavra **MARGARINA**, com os dois erros decorrentes da troca do /n/ por /d/, gerando a pronúncia de palavra semelhante, com um erro na “**Leitura com repetição de letras e/ou sílabas, com síntese**”: /ma – ga – ri/ maR – ga - ri – da → maRgarida/, e um erro na “**Leitura não Segmentada**”: /maRgarida/.

Dessa forma, podemos perceber que, além de ter ocorrido redução no percentual de erros na leitura do /n/, no último bimestre, apesar do aumento de um erro em **SABONETE**, os dados também revelaram concentração dos erros em **MARGARINA**, decorrentes da troca do /n/ por /d/, que gerou, igualmente ao verificado na tarefa de escrita, a pronúncia de palavra semelhante (*MARGARIDA), o que nos permite interpretar tal erro, assim como naquela tarefa, como causados pelo *efeito de vizinhança*, o qual, de acordo com SOARES (2016), é caracterizado pela influência que exercem, sobre a leitura ou escrita de uma palavra, palavras semelhantes arquivadas no léxico mental, denominadas de *vizinhos ortográficos*.

Em síntese, a partir da descrição dos erros nas regularidades diretas, acima exposta, é possível percebemos que, diferentemente do observado na tarefa de escrita, em que ocorreu um pouco mais de variação nos tipos de erros, na tarefa de leitura de tais regularidades, os erros estiveram concentrados, quase unanimemente, nas substituições de grafemas que notam fonemas produzidos no mesmo ponto e que constituem pares mínimos (MORAIS, 2003), com exceção dos poucos erros causados

por trocas visuais entre o M e o N, e por troca de pronúncia entre o /n/ e do /d/, que gerou a pronúncia de palavra semelhante, (MARGARINA/*MARGARIDA), também verificado na tarefa de escrita.

Outro ponto a ser ressaltado, diz respeito à reduzida quantidade de erros na leitura de tais regularidades, nos dois períodos do ano analisados. Assim como na escrita, entendemos que o melhor desempenho dos aprendizes na leitura das regularidades diretas, se deve ao fato de elas funcionarem a partir do princípio original da escrita alfabética de “uma letra, um som” (LEMLE, 2007), o que possibilita que tais letras sejam as primeiras a serem lidas de modo correto por aprendizes com uma hipótese alfabética. Concordamos, mais uma vez, com Soares (2016), quando diz que as relações biunívocas normalmente não oferecem dificuldades para a criança que já compreendeu os princípios da escrita alfabética. E, como nossos dados sugerem, essa reduzida dificuldade nas regularidades diretas, se aplica tanto à escrita, como à leitura. No estudo desenvolvido por Lúcio, Pinheiro e Nascimento (2010), com crianças da 1ª a 4ª série de escolas pública e particular de Belo Horizonte – MG, também foi verificado desempenho superior na leitura de palavras com relação grafema-fonema independente do contexto, em comparação à leitura de palavras com regularidades contextuais.

4.7 Condutas de Leitura: Regularidades Contextuais.

Nesta seção, apresentamos as principais **“Condutas de Leitura”** verificadas na leitura das palavras em que foram analisadas as relações grafofônicas contextuais (vide **tabelas 9 e 10**), referentes aos acertos, no início e no final do ano letivo, as quais são comuns, como já mencionado previamente, às condutas de leitura verificadas na leitura das palavras em que foram analisadas as regularidades diretas. Em seguida, apresentaremos, nas **tabelas 11 e 12**, as **“condutas de leitura”** referentes à leitura incorreta. Finalizamos com a análise quantitativa e qualitativa dos erros presentes em cada relação grafema-fonema de tipo contextual (vide **tabela 13**), a partir da análise de cada palavra, no início e no final do ano letivo, relacionando-os às categorias de “condutas de leitura” nas quais apareceram.

4.7.1 Principais “Condutas de Leitura” verificadas na leitura das palavras em que foram analisadas as relações grafema-fonema Contextuais, referentes aos acertos, no início e no final do ano letivo.

Devido à maior quantidade de regularidades contextuais analisadas no presente estudo (total de 21 relações grafema-fonema contextuais), a apresentação das “condutas de leitura” referentes à leitura correta e incorreta das relações grafofônicas contextuais, será feita em dois momentos. Assim, **10** regularidades grafofônicas contextuais serão apresentadas na tabela de número **9**, e **11** regularidades serão apresentadas, em seguida, na tabela de número **10**. A mesma forma de apresentação será feita em relação às condutas de leitura referentes à leitura incorreta, na qual **10** regularidades serão apresentadas na tabela de número **11**, e **11** regularidades serão apresentadas na tabela de número **12**.

Tabela 9 – Conduas de Leitura verificadas na leitura de vinte palavras em que foram analisadas Regularidades Contextuais, referente aos acertos, no início e no final do ano letivo.

Conduas de Leitura das palavras.	Período do Ano	R inicial de sílaba		R final de sílaba		R brando		R encont cons.		RR		GA/GO /GU		GU		CA/ CO/ CU		QUE/ QUI		JA/JO/ JU		Total
		Rapadura	Repolho	Margarina	Carne	Foram	Laranja	Compraram	Coentro	Macarrão	Zorra	Margarina	Galinha	Aguar	Enguiçou	Compraram	Macarrão	Queijo	Quiabo	Laranja	Caju	
Leitura não segmentada, com pronúncia correta do grafema.	Início	12	15	12	11	14	15	7	10	5	13	13	13	5	8	8	13	16	13	15	19	237
	Final	14	21	18	18	16	19	12	14	15	18	19	20	8	10	12	17	21	18	19	24	333
Leitura segmentada, com síntese, e pronúncia correta do grafema.	Início	5	7	1	2	4	3	2	3	4	5	1	4	2	1	6	8	5	2	3	3	73
	Final	7	5	3	4	5	3	5	6	6	3	3	2	2	7	6	6	7	5	3	3	91
Leitura Segmentada, sem síntese, e pronúncia correta do grafema.	Início	3	2	2	1	4	2	2	-	3	2	3	6	1	2	4	5	1	3	4	7	55
	Final	5	2	-	1	1	2	2	2	5	1	1	2	-	-	3	5	1	2	3	2	40
Leitura com repetição de letras e/ou sílabas, com síntese, e pronúncia correta do grafema.	Início	4	2	1	1	1	1	-	-	2	2	2	2	-	-	2	2	-	-	2	-	24
	Final	1	1	4	-	-	4	1	2	1	-	3	-	-	-	2	1	-	3	4	-	27
Leitura com repetição de letras e/ou segmentada, sem síntese, com pronúncia correta do grafema.	Início	2	1	-	-	1	-	2	-	-	-	1	-	-	-	7	1	-	-	1	-	16
	Final	1	1	-	-	2	-	3	-	-	1	-	-	-	-	6	-	-	-	1	1	16
Junção de letras para formar sílabas, com síntese, com pronúncia correta do grafema.	Início	1	1	-	-	-	1	-	-	1	1	-	-	-	-	-	1	1	-	1	1	9
	Final	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
Junção de letras para formar sílabas, sem síntese, com pronúncia correta do grafema.	Início	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1	-	-	1	-	-	-	1	-	4
	Final	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
Total de leitura correta do grafema.	Início	27	28	16	15	24	23	13	13	14	23	20	26	8	11	28	29	23	18	27	30	416
Total de leitura correta do grafema.	Final	28	30	25	23	24	28	23	24	27	23	26	24	10	17	29	29	29	28	30	30	507

Inicialmente, podemos observar que, das **600** leituras das relações grafofônicas contextuais, analisadas a partir da leitura das palavras especificadas na **tabela 9**, acima, **416** (69%) foram corretas, no primeiro bimestre, com aumento para **507** (84,5%), no último bimestre, e com frequência em todas as “**condutas de leitura**”. Os dados da tabela acima também revelam maior presença da “**Leitura não segmentada**” na leitura das palavras por meio das quais analisamos a leitura das regularidades contextuais, tendo estado presente em **237** leituras corretas das relações grafema-fonema contextuais, em pauta, no primeiro bimestre, com aumento para **333**, no último bimestre. Também houve avanço de ausência de silabação na leitura de todas as palavras. Ao final do ano, a “leitura não segmentada” foi um pouco mais frequente, sobretudo em **CAJU**, em que apareceu com **24** leituras corretas do “ju”; mas também foi muito comum na leitura de **QUEIJO**, com **21** leituras corretas do “qu”; em **REPOLHO**, com **21** leituras corretas do “r inicial”; e em **GALINHA**, em que verificamos **20** leituras corretas do “ga”.

Com menor ocorrência, apesar dos acréscimos, no último bimestre, ela apareceu na leitura de **COMPRARAM**, com apenas **12** leituras corretas do “r do encontro consonantal”, e **12** leituras corretas do “co”; em **ENGUIÇOU**, em que verificamos só **10** leituras corretas do “gu”; e em **AGUIAR**, em que apareceu com **8** leituras corretas do “gu”. Dessa forma, podemos perceber menor presença da “**leitura não segmentada**”, na leitura das palavras menos frequentes, com padrões silábicos complexos e dígrafos, principalmente o “gu”. Nas demais palavras, a frequência da “**leitura não segmentada**”, na leitura correta das regularidades, esteve entre **14** e **19** leituras.

Assim como verificado nas regularidades diretas, a segunda “**conduta de leitura**” com maior frequência no caso das relações grafofônicas contextuais, aqui analisadas, foi a “**Leitura segmentada, com síntese**”, presente em **73** leituras corretas das relações grafema-fonema contextuais, no início do ano, com aumento para **91**, ao final do ano, se caracterizando como a conduta de leitura em que ocorreu maior presença de revisão da leitura de alguns grafemas. Registrou-se **três** revisões na leitura do “r do encontro consonantal” de **COMPRARAM**: /Ko- pa –ra → kōprará/-2; /kō – pra – Rãu → kōpraRãu/-1; **três** revisões no “r inicial” de **RAPADURA**: /ra – pa – du – ra → Rapadura/-3; e **duas** revisões no “r inicial” de **REPOLHO**: /rE – po – l*O → Repol*u/-2. Houve, ainda, **uma** revisão na leitura do “rr” de **MACARRÃO**: /ma – ka

– ra- o → makaRãuO/; e **uma** revisão no “r do encontro consonantal de COENTRO: /kO – e~ - tO → kue~trO/; além de no “gu” de ENGUIÇOU: /e~ - ji - sOu/ /e~gisOu/; no “rr” de ZORRA: /zo - - ra → zoRa/; e no “ga” de MARGARINA: /ma – ja – ri – na → maRgarina/.

A partir dos dados da **tabela 9**, podemos perceber que, apesar de terem ocorrido algumas permanências no uso da “**leitura segmentada, com síntese**”, em algumas palavras, no último bimestre, verificamos maior ocorrência de oscilações, devido às reduções e acréscimos na sua utilização, geralmente de duas leituras. Em se tratando das reduções, verificamos que elas ocorreram na leitura de **MACARRÃO**, que passou de **8** para **6** leituras corretas do “ca”; em **GALINHA**, com redução de **4** para **2** leituras corretas do “ga”; em **ZORRA**, que passou de **5** para **3** leituras corretas do “rr”; e na leitura de **REPOLHO**, que passou de **7** para **5** leituras corretas do “r inicial”. Tais reduções da “**leitura segmentada, com síntese**”, nessas palavras, parece ter sido decorrente do aumento do uso da “**leitura não segmentada**”, no último bimestre, conforme verificado nos dados da tabela 9. Apesar das reduções, podemos verificar maior ocorrência de acréscimos no uso dessa forma de leitura, na maioria das palavras, no último bimestre, com maior acréscimo em **ENGUIÇOU**, que passou de **1** para **7** leituras corretas do “gu”, nessa forma de leitura, no último bimestre, com acréscimo de duas leituras nas demais palavras.

Conforme os mesmos resultados, a “**Leitura segmentada, sem síntese**”, foi a terceira “**conduta de leitura**” mais frequente na leitura das palavras em que foram analisadas as regularidades, com aparecimento em **55** das leituras corretas, no início do ano, e **40**, ao final do ano. Apesar de ter ocorrido algumas permanências na frequência dessa forma de leitura, em algumas palavras, no último bimestre, os dados revelaram maior variação no uso da mesma, devido aos acréscimos e ausências, e, principalmente, reduções, decorrentes do aumento do uso da “**leitura não segmentada**” na leitura das palavras. Em se tratando da ausência dessa forma de leitura, no último bimestre, podemos notar que ela ocorreu na leitura de **MARGARINA**, referente à leitura do “r final de sílaba”; e em **AGUIAR** e **ENGUIÇOU**, referente à leitura do “gu”.

Com relação aos aumentos de ocorrência dessa terceira categoria, podemos verificar que estes apareceram apenas na leitura de **MACARRÃO**, que passou de **3** para **5** leituras corretas do “rr”, com dois casos de revisão da pronúncia: na – ka - **rãu**/

/ma - - ka - - **Rãu**/; e em **RAPADURA**, que passou de **3** para **5** leituras corretas do “r inicial”. Com relação às reduções de ocorrência, os dados revelam que elas se deram um pouco mais em **CAJU**, que teve redução de **7** para **2** leituras corretas do “ju”; em **GALINHA**, que passou de **6** para **2** leituras corretas do “ga”; e em **FORAM**, que teve redução de **4** para **1** leitura correta do “r brando”. Tais reduções, de acordo com os dados, deveram-se, novamente, ao aumento do uso da “**leitura não segmentada**” nessas palavras, no último bimestre. Nas demais palavras, as reduções foram de uma ou duas leituras. Registramos, ainda, o aparecimento dessa conduta de leitura, em **COENTRO**, no final do ano, com duas leituras corretas do “r do encontro consonantal”, e duas revisões da pronúncia em **COMPRARAM**: /kO - pa - ra/ /kõ- pra - ra/.

Em se tratando das “**condutas de leitura**” menos frequentes na leitura das palavras, de modo semelhante ao verificado na leitura das palavras em que foram analisadas as regularidades diretas, os dados da **tabela 9** revelam que aparecia, nesse grupo, a “**Leitura com repetição de letras e/ou sílabas e com síntese**”, com presença em **24** leituras corretas das relações grafema-fonema contextuais, em pauta, no primeiro bimestre, com um leve aumento para **27**, no último bimestre. Em se tratando dos aumentos de ocorrência da categoria “**Leitura com repetição de letras e/ou sílabas e com síntese**”, os resultados revelam que eles apareceram apenas em **LARANJA**, que passou de **2** para **4** leituras corretas do “ja”, e de **1** para **4** leituras corretas do “r brando”; e em **MARGARINA**, que teve aumento de **1** para **4** leituras corretas do “r final de sílaba”, além do aumento de **2** para **3** leituras corretas do “ga”. Registrou-se o aparecimento da mesma categoria, no último bimestre, na leitura de **COMPRARAM**, com **1** leitura correta do “r do encontro consonantal”; em **COENTRO**, com **2** leituras corretas do “r do encontro consonantal”; e em **QUEIJO**, com **3** leituras corretas do “qu”. Em se tratando da ausência no uso dessa forma de leitura, os dados revelam que ela não foi verificada, tanto no início como no final do ano, na leitura de **CAJU**, **QUIABO**, **AGUIAR** e **ENGUIÇOU**; e, no final do ano, em **FORAM**, **CARNE**, **ZORRA** e **GALINHA**, devido à mudança para outras “condutas de leitura”, na leitura dessas palavras, por algumas crianças.

A segunda “conduta de leitura” com menor frequência foi a “**Leitura correta, com repetição de letras e/ou sílabas, sem síntese**”, apenas presente em **16** das leituras corretas das relações grafema-fonema contextuais, tanto no início como no final do ano. Conforme os resultados descritos na **tabela 9**, essa forma de leitura

esteve presente apenas em algumas palavras, principalmente naquelas com padrões silábicos complexos, sendo elas, **FORAM**, com **2** leituras corretas do “r brando”; **COMPRARAM**, com **3** leituras corretas do “r do encontro consonantal” e 6 leituras corretas do “co”; **LARANJA**, com **1** leitura correta do “ja”; **RAPADURA** e **REPOLHO**, com **1** leitura correta do “r inicial, cada; e **CAJU**, também com **1** leitura correta desse tipo para o “ju”.

As “condutas de leitura” corretas, **“Junção de letras para formar sílabas, com leitura correta e com síntese”**, e a **“Junção de letras para formar sílabas, com leitura correta e com síntese”**, foram as menos frequentes, no início do ano letivo, com total ausência no final do ano. A **“Junção de letras para formar sílabas, com leitura correta e com síntese”**, esteve presente em **9** leituras corretas dos grafemas, especificados na **tabela 9**. Já a estratégia **“Junção de letras para formar sílabas, com leitura correta e com síntese”**, esteve presente em apenas **4** das leituras corretas, no início do ano.

Com base na **tabela 10**, abaixo, daremos continuidade à análise das Condutas de leitura verificadas nas 11 Regularidades Contextuais restantes, referente aos acertos.

Tabela 10 – Condutas de Leitura verificadas na leitura de vinte e duas palavras em que foram analisadas outras Regularidades Contextuais, referentes aos acertos, no início e no final do ano letivo.

Condutas de Leitura das palavras.	Período do Ano	ZA...ZU		SA/SO/SU inicial		U tônico		I tônico		ÃO		NH		Ã		M final de sílaba		N final de sílaba		O átono final		E-átono		Total
		Zezinho	Zorra	Sapoti	Sabonete	Fubá	Caju	Sapoti	Margarin	Feijão	Macarrão	Galinha	Amanhã	Amanhã	Maçã	Comprara	Lâmpada	Laranja	Coentro	Ovos	Coentro	Leite	Sabonete	
Leitura não segmentada, com pronúncia correta do grafema.	Início	14	16	15	15	17	19	11	13	15	13	13	11	11	16	8	8	15	12	11	10	13	12	288
	Final	19	20	13	20	22	24	13	18	22	17	19	18	19	19	13	16	19	16	12	10	14	13	377
Leitura segmentada, com síntese, e pronúncia correta do grafema.	Início	8	7	9	5	4	3	5	2	7	7	5	-	-	2	3	1	3	4	-	2	-	1	76
	Final	6	6	7	5	5	3	5	5	5	4	2	3	2	2	6	1	4	4	1	-	2	1	79
Leitura Segmentada, sem síntese, e pronúncia correta do grafema.	Início	2	2	2	3	5	7	2	7	3	3	5	-	-	-	3	1	2	3	-	1	-	1	50
	Final	5	1	6	3	2	2	6	3	2	6	2	-	-	-	1	2	1	2	-	-	-	2	46
Leitura com repetição de letras e/ou sílabas, com síntese, e pronúncia correta do grafema.	Início	1	2	1	4	-	-	-	3	2	1	2	2	3	-	-	-	1	-	-	-	-	-	22
	Final		1	4	2			4	4		1	1				2		3	2		2		1	27
Leitura com repetição de letras e/ou segmentada, sem síntese, com pronúncia correta do grafema.	Início	1	1	1	-	1	-	1	1	-	1	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	9
	Final		2				1					1	1	2		4								11
Junção de letras para formar sílabas, com síntese, e com pronúncia correta do grafema.	Início	2	1	2	2	1	1	1	-	1	1	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1	14
	Final																							0
Junção de letras para formar sílabas, sem síntese, com pronúncia correta do grafema.	Início	-	1	-	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3
	Final																							0
Total de leitura correta do grafema.	Início	28	30	30	29	28	30	20	27	29	26	25	14	14	18	15	10	22	17	11	12	13	15	463
Total de leitura correta do grafema.	Final	30	30	30	30	29	30	28	30	29	28	25	23	23	21	26	19	27	24	13	13	16	17	539

A partir dos resultados descritos acima, podemos verificar que, das **660** leituras das relações grafológicas contextuais, analisadas a partir da leitura das palavras especificadas na **tabela 10**, acima, **462** leituras (70%) foram corretas, no primeiro bimestre, com aumento para **540** (82%), no último bimestre, e com frequência em todas as “**condutas de leitura**”, exceto na “**junção de letras para formar sílabas**”, que não apareceu na leitura de nenhuma das palavras, ao final do ano. Igualmente ao verificado nas regularidades diretas, e nas regularidades contextuais, analisadas na **tabela 9**, ocorreu maior frequência de leitura correta na “**Leitura não segmentada**”, presente em **288** leituras corretas das regularidades especificadas na **tabela 10**, no primeiro bimestre, com aumento para **377**, no último bimestre. Conforme os dados, esse aumento da **leitura não segmentada** na leitura correta das regularidades foi decorrente, principalmente, do fato de a leitura de algumas crianças, que se utilizaram da **leitura segmentada**, no início do ano, ter evoluído para esta forma de leitura, ao final do ano.

A “**leitura não segmentada**” ocorreu, ademais, em todas as palavras, com aumento na frequência em todas elas, ao final do ano. Apareceu com um pouco mais de ocorrência, principalmente no último bimestre, na leitura dos dissílabos, **CAJU**, com **24** leituras do “u tônico”, e **FUBÁ**, com **22** leituras corretas do “u tônico”; já em **FEIJÃO** foram verificadas **22** leituras corretas do “ão”, em **ZORRA** houve **20** leituras corretas do “z inicial”; e em **SABONETE**, referente à leitura do “s inicial”, encontramos **20** leituras corretas dessa regularidade. Com menor frequência, ainda que tenham ocorrido alguns acréscimos, na leitura de **SAPOTI**, devido ao maior uso da “leitura segmentada”, nessa palavra, com **13** leituras corretas do “s inicial” e **13** leituras corretas do “i tônico”; em **COMPRARAM**, cuja menor frequência da “leitura não segmentada” foi decorrente do uso, também, da leitura segmentada e com repetição de letras e/ou sílabas, nessa palavra, com **13** leituras corretas do “m final de sílaba”; em **OVOS**, com **12** leituras corretas do “o átono”; em **COENTRO**, que apareceu com **10** leituras corretas do “o átono”; em **LEITE**, em que verificamos **14** leituras corretas do “e átono”; e em **SABONETE**, referente à leitura do “e átono”, com **13** leituras corretas dessa regularidade.

Assim como verificado nas demais regularidades diretas e contextuais, a segunda conduta de leitura com maior presença na leitura das palavras em que analisamos as regularidades contextuais foi a “**leitura segmentada, com síntese**”,

presente em **76** leituras corretas das regularidades contextuais, aqui analisadas, no primeiro bimestre, com um leve aumento para **79**, no último bimestre, se caracterizando como a “conduta de leitura” em que houve maior ocorrência de revisão da pronúncia. A partir dos dados da **tabela 10**, acima, podemos observar que a manutenção, e até acréscimo, da “**leitura segmentada, com síntese**”, no final do ano, deveu-se, principalmente, ao aumento da leitura correta da maioria das regularidades, nessa forma de leitura, com um pouco mais de acréscimo na leitura de **COMPRARAM**, que passou de **3** para **6** leituras corretas do “m final de sílaba”, com um caso de revisão da pronúncia (/Ko- pa -ra/ /kõprarál/); e com leve aumento em **FUBÁ**, que passou de **4** para **5** leituras corretas do “uônico”, e em **LARANJA**, que passou de **3** para **4** leituras corretas do “n final de sílaba”, com três leituras corretas devido à revisão da pronúncia: /la - Ra - ja → larãja/-**1**; /la - ra - ja → larãja/-**2**. A “**leitura segmentada, com síntese**” apareceu, também, no último bimestre, na leitura de **AMANHÃ**, com **3** leituras corretas do “nh” e **2** leituras corretas do “ã”; em **LEITE**, com **2** leituras corretas do “e átono”; e em **OVOS**, com **1** leitura correta do “o átono”.

A terceira “conduta de leitura” que mais se sobressaiu na leitura correta das palavras com as relações grafofônicas contextuais, aqui analisadas, apesar da leve redução ao final do ano, foi a “**Leitura segmentada, sem síntese**”, presente em **50** das palavras em foco, no primeiro bimestre, e em **46**, no último bimestre. De acordo com os dados da **tabela 10**, as únicas palavras em que ocorreu aumento dessa forma de leitura, ao final do ano, foram **SAPOTI**, que passou de **2** para **6** leituras corretas do “s inicial”, e de **2** para **6** leituras corretas do “iônico”; e **ZEZINHO**, que teve um aumento de **2** para **5** leituras corretas do “z inicial”. Verificamos, também, a ausência dessa conduta de leitura, tanto no início como no final do ano, nas palavras **AMANHÃ**, **MAÇÃ**, **OVOS** e **LEITE**, e redução no seu uso, na maioria das palavras, ao final do ano, devido, principalmente, à ascensão, para a “**Leitura não segmentada**”, no último bimestre, na leitura de algumas crianças.

Em se tratando das “**condutas de leitura**” corretas menos frequentes, os dados revelaram que, assim como verificado nas regularidades diretas e nas regularidades contextuais, já analisadas, esteve nesse grupo, a “**Leitura com repetição de letras e/ou sílabas e com síntese**”, presente em **22** leituras corretas das relações grafema-fonema contextuais, no primeiro bimestre, com leve aumento para **27** leituras corretas, no último bimestre. Houve acréscimo na leitura de **SAPOTI**,

referente à leitura do “s inicial”, que passou de **1** para **4** leituras corretas dessa categoria; em **MARGARINA**, que passou de **3** para **4** leituras corretas do “i tônico” feitas do mesmo modo; e em **LARANJA**, em que verificamos aumento de **1** para **3** leituras corretas com repetição de letras ou sílabas e síntese no caso do “n final de sílaba”. Os dados também revelaram aparecimento dessa conduta de leitura, em **SAPOTI**, referente à leitura do “i tônico”, com **4** leituras corretas dessa regularidade; em **COMPRARAM**, com **2** leituras corretas do “m final de sílaba”; em **COENTRO**, em que verificamos **2** leituras corretas do “n final de sílaba” e **2** leituras corretas do “o átono”; e em **SABONETE**, com o aparecimento de 1 leitura correta do “e átono”. Verificamos, também, redução do uso dessa forma de leitura, no final do ano, em algumas palavras, bem como a ausência na leitura dos dissílabos **FUBÁ**, **CAJU**, **FEIJÃO**, **MAÇÃ**, **LEITE**, e em **OVOS**, tanto no início como no final do ano.

A “**Leitura com repetição de letras e/ou sílabas, sem síntese**”, também esteve entre as “condutas de leitura” menos frequentes na leitura das palavras agora analisadas, com aparecimento em apenas **9** casos, no início do ano, e com leve aumento para **11**, ao final do ano, decorrente do acréscimo de **2** para **4** leituras corretas desse tipo do “m final de sílaba” de **COMPRARAM**; e de **1** para **2** leituras corretas do “z inicial” de **ZORRA**. Apareceu, ao final do ano, na leitura de **AMANHÃ**, com **2** leituras corretas do “ã” e **1** leitura correta do “nh”; e **GALINHA**, com **1** leitura correta do “nh”; e em **CAJU**, com **1** leitura correta do “u tônico”. Nas demais palavras, os dados evidenciaram ausência do uso dessa forma de leitura, sobretudo no último bimestre. Finalmente, as “condutas de leitura” “**Junção de letras para formar sílabas, com leitura correta e com síntese**” e a “**Junção de letras para formar sílabas, com leitura correta e com síntese**” foram as menos frequentes, no início do ano letivo, com total ausência no final do ano.

4.7.2. Principais “condutas de leitura” utilizadas pelas crianças na leitura das palavras em que foram analisadas as relações grafema-fonema Contextual, referente aos erros, no início e no final do ano letivo.

Como poderemos observar, a partir da **tabela 11**, a seguir, as “**condutas de leitura**”, referentes à leitura incorreta das relações grafema-fonema contextuais, são semelhantes às utilizadas na leitura correta, diferenciando-se, apenas, pelo fato de se referirem à leitura incorreta.

Tabela 11 – Condutas de leitura verificadas na leitura das vinte palavras em que foram analisadas as Regularidades Contextuais, referente aos erros, no início e no final do ano letivo.

Condutas de Leitura das palavras.	Período do Ano	R inicial de sílaba		R final de sílaba		R brando		R encont cons.		RR		GA/GO /GU		GU		CA/ CO/ CU		QUE/ QUI		JA/JO/ JU		Total
		Rapadura	Repolho	Margarina	Carne	Foram	Laranja	Compraram	Coentro	Macarrão	Zorra	Margarina	Galinha	Aguar	Enguiçou	Compraram	Macarrão	Queijo	Quiabo	Laranja	Caju	
Leitura não segmentada, com erro na leitura do grafema.	Início	2	1	1	3	1	-	1	3	8	3	-	-	4	1	-	-	-	-	-	-	28
	Final	1	-	1	1	1	-	-	1	2	2	-	1	4	1	-	-	-	-	-	-	15
Leitura Segmentada, sem síntese, com erro na leitura do grafema.	Início	-	-	-	2	1	-	2	3	4	2	-	1	3	1	-	-	2	6	-	-	27
	Final	-	-	3	3	-	1	2	1	1	-	3	1	4	4	1	1	1	1	-	-	27
Leitura segmentada, com síntese, e com erro na leitura do grafema.	Início	-	-	5	3	1	1	4	4	3	-	4	1	7	9	-	-	2	-	-	-	44
	Final	1	-	1	2	4	-	1	2	-	2	1	1	9	2	-	-	-	1	-	-	27
Leitura com repetição de letras e/ou sílabas, sem síntese, e com erro na leitura do grafema.	Início	-	-	5	3	2	2	4	3	-	-	4	1	2	1	1	-	1	3	2	-	34
	Final	-	-	-	1	-	1	2	2	-	1	-	2	2	5	-	-	-	-	-	-	16
Leitura com repetição de letras e/ou sílabas, com síntese, e com erro na leitura do grafema.	Início	-	-	1	2	-	4	4	2	-	1	-	-	4	5	-	-	1	2	1	-	28
	Final	-	-	-	-	1	-	2	-	-	2	-	1	1	1	-	-	-	-	-	-	8
Junção de letras para formar sílabas, sem síntese, com erro na leitura do grafema.	Início	-	-	-	-	-	-	1	1	1	1	-	-	1	1	1	1	1	1	-	-	10
	Final	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
Junção de letras para formar sílabas, com síntese, e com erro na leitura do grafema.	Início	-	1	2	2	1	-	1	1	1	1	2	1	1	1	-	-	-	-	=	-	14
	Final	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
Total de leitura incorreta do grafema.	Início	3	2	14	15	6	7	17	17	16	7	10	4	22	19	2	1	7	12	3	0	184
Total de leitura incorreta do grafema.	Final	2	0	5	7	6	2	7	6	3	7	4	6	20	13	1	1	1	2	0	0	93

Com base na **tabela 11**, verificamos que, no início do ano letivo, das **600** leituras das relações grafofônicas contextuais, analisadas a partir da leitura das palavras especificadas na tabela acima, **184** (30%) foram incorretas, no início do ano, com erros em todas as condutas de leitura e na maioria das regularidades, exceto no “ju” da palavra CAJU, em que não foi verificado erro na leitura em nenhum dos períodos do ano analisados. Ao final do ano, os dados revelaram diminuição para **93** leituras incorretas (15,55%), com redução dos erros na leitura da maioria dos grafemas, exceto no “r brando” da palavra FORAM e no “rr” de ZORRA, em que houve manutenção na quantidade de erros. Registrou-se redução dos erros na maioria das condutas de leitura, exceto na **“leitura segmentada, sem síntese”**, em que foi mantida a quantidade de erro, no último bimestre.

Em se tratando das **“condutas de leitura”** que implicaram em erros, que agora estamos enfocando a partir da **tabela 11**, acima, a **“Leitura segmentada, com síntese”**, foi a conduta de leitura em que ocorreu maior quantidade de erros na leitura dos grafemas, com **44 erros**, no início do ano, e com redução para **27 erros**, ao final do ano. Verificou-se redução, no último bimestre, na frequência dos erros na maioria das regularidades em que apareceu no início do ano, sobretudo no “gu” de ENGUIÇOU, que diminuiu de 9 para 2 leituras incorretas, nessa conduta de leitura. Houve, em contrapartida, aumento na frequência na leitura de AGUIAR, que passou de 7 para 9 leituras incorretas do “gu”, nessa conduta de leitura; ausência, no final do ano, na leitura incorreta do “qu” de QUEIJO, no “rr” de MACARRÃO, e no “r brando” de LARANJA. A mesma conduta apareceu na leitura de QUIABO, com 1 leitura incorreta do “qu”; na leitura de ZORRA, com 2 leituras incorretas do “rr”; e na leitura de RAPADURA, com 1 leitura incorreta no “r inicial”. Nas demais irregularidades, não houve erros, tanto no início como no final do ano, decorrentes da **“Leitura segmentada, com síntese”**.

A segunda conduta de leitura com um pouco mais de frequência nos casos de erros sobre as regularidades contextuais, descritas na **tabela 11**, foi a **“Leitura com repetição de letras e/ou sílabas, sem síntese”**, presente em **38 leituras incorretas** dos grafemas, no primeiro bimestre, com redução para **16 leituras incorretas**, no último bimestre. Registrou-se redução na frequência daquela categoria na maioria das palavras em que apareceu, no início do ano, exceto em ENGUIÇOU, que teve acréscimo de 1 para 5 leituras incorretas do “gu”, nessa conduta de leitura; e também

em GALINHA, que passou de 1 para 2 leituras incorretas do “ga”. Houve ausência da **“Leitura com repetição de letras e/ou sílabas, sem síntese”**, no final do ano, na leitura incorreta do “ja” de LARANJA, no “qu” de QUEIJO e QUIABO, no “co” de COMPRARAM, no “ga” de MARGARINA, no “r brando” de FORAM, e no “r final de sílaba” de MARGARINA, e com aparecimento de 1 leitura incorreta no “rr” de ZORRA.

A **“leitura não segmentada”** foi a terceira conduta de leitura em que ocorreu um pouco mais de erros na leitura das regularidades contextuais, agora analisadas, tendo estado presente em **28 leituras incorretas** dos grafemas, no início do ano, com redução para **15 leituras incorretas**, ao final do ano. Houve redução na frequência da leitura incorreta em todas as relações grafema-fonema contextuais em que foi verificada, no primeiro bimestre, exceto no “gu” da palavra AGUIAR, em que ocorreu a manutenção de 4 erros nessa conduta de leitura, além do aparecimento de 1 leitura incorreta no “ga” de GALINHA.

Igualmente ao verificado na conduta de leitura anterior, a **“leitura com repetição de letras e/ou sílabas, com síntese”** também esteve presente em **28 leituras incorretas** das regularidades contextuais, no início do ano, mas apresentou significativa redução para **8 leituras incorretas**, ao final do ano. Houve redução na frequência da leitura incorreta na maioria das relações grafema-fonema contextuais em que foi verificada no primeiro bimestre, exceto no “rr” de ZORRA, que passou de 1 para 2 leituras incorretas, nesta conduta de leitura, ao final do ano, e com aparecimento de 1 leitura incorreta no “ga” de GALINHA, e no “r brando” de FORAM. Com relação às condutas de leitura **“junção de letras para formar sílabas”** (com ou sem síntese), os dados revelaram a presença de tais categorias apenas no primeiro bimestre, e na leitura de apenas dois sujeitos.

A partir da **Tabela 12**, a seguir, examinaremos os erros e condutas de leitura a eles vinculadas, relativas às 11 últimas regularidades de tipo contextual que tratamos em nossa pesquisa.

Tabela 12 – Condutas de leitura verificadas na Leitura das vinte e duas palavras em que foram analisadas as Regularidades Contextuais, referente aos erros, no início e no final do ano letivo.

Condutas de Leitura	Período do Ano	ZA...Z U		SA/SO/ SU inicial		U tônico		I tônico		ÃO		NH		Ã		M final de sílabas		N final de sílabas		O – átono final		E- átono		Total
		Zezinho	Zorra	Sapoti	Sabonete	Fubá	Caju	Sapoti	Margarina	Feijão	Macarrão	Galinha	Amanhã	Amanhã	Maçã	Comprara	Lâmpada	Laranja	Coentro	Ovos	Coentro	Leite	Sabonete	
Leitura não segmentada, com erro na leitura do grafema.	Início	-	-	-	-	1	-	5	-	-	-	-	4	4	3	-	6	-	1	6	3	2	4	39
	Final	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	1	1	3	-	-	-	-	9	5	9	6	36
Leitura segmentada, com síntese, e com erro na leitura do grafema.	Início	1	-	-	-	-	-	3	-	1	2	1	4	4	6	3	2	-	2	5	5	4	3	47
	Final	-	-	-	-	-	-	2	-	1	1	1	2	2	1	-	5	-	3	2	7	5	4	36
Leitura segmentada, sem síntese, e com erro na leitura do grafema.	Início	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	2	2	2	3	3	1	3	5	4	6	3	34
	Final	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1	2	1	4	2	3	2	1	5	3	-	1	26
Leitura com repetição de letras e/ou sílabas, com síntese, e com erro na leitura do grafema.	Início	1	-	-	1	-	-	2	2	-	-	1	3	3	-	4	5	3	3	1	3	2	3	36
	Final	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	2	1	-	1	-	-	1	-	-	1	8
Leitura com repetição de letras e/ou sílabas, sem síntese, e com erro na leitura do grafema.	Início	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	2	2	1	4	2	3	2	-	2	2	1	22
	Final	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	2	1	-	2	2	1	2	-	2	-	1	14
Junção de letras para formar sílabas, com síntese, e com erro na leitura do grafema.	Início	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	1	1	1	1	1	-	1	1	1	-	1	11
	Final	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
Junção de letras para formar sílabas, sem síntese, e com erro na leitura do grafema.	Início	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1	1	1	-	1	1	1	1	1	1	-	-	10
	Final	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
Total de leitura incorreta do grafema.	Início	2	0	0	1	2	0	10	3	1	4	5	16	16	12	16	20	8	13	19	19	17	15	198
Total de leitura incorreta do grafema.	Final	0	0	0	0	1	0	2	0	1	2	5	7	7	9	4	11	3	6	17	17	14	13	120

Conforme evidenciado na **tabela 12**, acima, ocorreram, no início do ano, **198** leituras incorretas (29%), das **660** leituras realizadas das relações grafofônicas elencadas na tabela acima, com erros em todas as “condutas de leitura” e na maioria das relações grafema-fonema, exceto na leitura do /z/ da palavra ZORRA, do /s/ da palavra SAPOTI, e do /u/ tônico de CAJU, em que não foram verificados erros em nenhum dos períodos do ano analisados. No último bimestre, pudemos observar que houve redução para **120** leituras incorretas (18%), com redução dos erros em todas as condutas de leitura e na maioria das regularidades, exceto no “nh” da palavra GALINHA, em que ocorreu manutenção na quantidade de erros.

Com relação às “**condutas de leitura**”, os resultados demonstraram que, no início do ano letivo, houve maior incidência de erros na leitura das relações grafofônicas contextuais da **tabela 12**, na “**Leitura segmentada, com síntese**”, igualmente ao verificado nas regularidades contextuais, descritas na tabela 11, tendo tal categoria estado presente em **47 leituras incorretas**, no primeiro bimestre, com redução para **36 leituras incorretas** dos grafemas, ao final do ano. Houve redução dos erros desse tipo, no último bimestre, no “ã” de MAÇÃ, que passou de 6 para 1 leitura incorreta; no “o átono” de OVOS, com redução de 5 para 2 leituras incorretas; no “nh” e no “ã” de AMANHÃ, com redução de 4 para 2 leituras incorretas, em cada grafema; no “ão” de MACARRÃO, que passou de 2 para 1 leitura incorreta; e no “i tônico” de SAPOTI, com redução de 3 para 2 leituras incorretas. Já quanto aos acréscimos nessa conduta de leitura, pudemos observar que ocorreram no “o átono” de COENTRO, de 5 para 7 leituras incorretas; no “m final de sílaba” de LÂMPADA, com aumento de 2 para 5 leituras incorretas; no “n final de sílaba” de COENTRO, passando de 2 para 3 leituras incorretas; no “e átono” de LEITE, que passou de 4 para 5 leituras incorretas; e no “e átono” de SABONETE, com acréscimo de 3 para 4 leituras incorretas. Registrou-se manutenção de 1 leitura incorreta no “nh” de GALINHA, e no “ão” de FEIJÃO, e ausência, no final do ano, no uso incorreto do “m final de sílaba” de COMPRARAM. Também registramos total ausência daquela categoria de leitura com erro nas demais regularidades.

A segunda “conduta de leitura” com maior frequência na leitura incorreta das relações grafema-fonema contextuais da **tabela 12** foi a “**Leitura não segmentada**”, presente em **39 leituras incorretas** das regularidades, no início do ano, com leve redução para **36 leituras incorretas**, ao final do ano. Com redução apenas na leitura

incorreta do “ã” e do “nh” de AMANHÃ, de 4 para 1 leitura incorreta, em cada um. Houve acréscimo na frequência da leitura incorreta dos “e átonos” de LEITE (passando de 2 para 9 leituras incorretas) e de SABOENTE (que passou de 4 para 6 leituras incorretas). Também encontramos aumento na ocorrência de erro vinculado à **“Leitura não segmentada”** no “o átono” de OVOS (de 6 para 9 leituras incorretas), e de COENTRO (de 3 para 5 leituras incorretas), além do aparecimento de 1 leitura incorreta no “nh” de GALINHA e no “ão” de MACARRÃO. Não encontramos erro ligado a essa conduta de leitura, no último bimestre, nos casos de leitura incorreta do “m final e sílaba” de LÂMPADA, no “iônico” de SAPOTI, e no “uônico” de FUBÁ. Nas demais regularidades, tampouco apareceu nos casos de leitura com erros.

Continuando com as condutas de leitura incorretas com um pouco mais frequência, tanto no início como ao final do ano letivo, tivemos, em terceiro lugar, a **“Leitura segmentada, sem síntese”**, presente em **34 leituras incorretas** das relações grafofônicas contextuais, no primeiro bimestre, com redução para **26 leituras incorretas**, no último bimestre. Houve redução na leitura incorreta do “e átono” de LEITE (de 3 para 1 leitura incorreta); no “o átono” de COENTRO (passou de 4 para 3 leituras incorretas); no “n final de sílaba” de COENTRO (de 3 para 1 leitura incorreta); no “m final de sílaba” de COMPRARAM (de 3 para 2 leituras incorretas); e no “ã” de AMANHÃ (passando de 2 para 1 leitura incorreta). Ainda com relação à **“leitura segmentada sem síntese”**, verificamos, ao longo do ano, acréscimo na frequência da leitura incorreta a ela vinculada apenas no “ã” de MAÇÃ (de 2 para 4 leituras incorretas), e no “n final de sílaba” de LARANJA (de 1 para 2 leituras incorretas). Houve manutenção na frequência de 5 leituras incorretas no “o átono” de OVOS; de 3 leituras incorretas do “m final de sílaba” de LÂMPADA; e de 2 leituras incorretas do “nh” de AMANHÃ e 1 leitura incorreta do “nh” de GALINHA. A mesma categoria, apareceu, no último semestre, ademais, na leitura incorreta no “uônico” de FUBÁ, e deixou de estar relacionada a erros na leitura do “e átono” de LEITE.

A **“Leitura com repetição de letras e/ou sílabas e com síntese”**, também foi uma das condutas de leitura mais presentes na leitura incorreta das regularidades, sobretudo no início do ano, com frequência em **36 leituras incorretas**, mas com considerável redução na frequência da leitura incorreta das relações grafofônicas, ao final, presente em apenas **8 casos**, sem acréscimo na frequência em nenhuma das regularidades em que foi verificada no primeiro bimestre. Houve redução de 3 para 1

leitura incorreta do “e átono” de SABONETE; de 5 para 1 leitura incorreta do “m final de sílaba” de LÂMPADA; de 3 para 2 leituras incorretas do “ã” de AMANHÃ; e de 3 para 1 leitura incorreta do “nh” de AMANHÃ. Registrou-se manutenção na frequência de 1 leitura incorreta do “o átono” de OVOS e do “nh” de GALINHA, e aparecimento de 1 leitura incorreta do “ã” de MAÇÃ.

Em se tratando das condutas de leitura com menor frequência de aparição nos casos de erros, estava, nesse grupo, a **“Leitura com repetição de letras e/ou sílabas, sem síntese”**, presente em **22 leituras incorretas** das relações grafofônicas contextuais, no primeiro bimestre, com redução para **14 leituras incorretas**, no último bimestre. Conforme os dados, ocorreu redução da presença dessa conduta de leitura, na leitura incorreta do “n final de sílaba” de LARANJA (passando de 3 para 1 leituras incorretas), no “m final de sílaba de COMPRARAM (de 4 para 2 leituras incorretas), e no “ã” de AMANHÃ (de 2 para 1 leitura incorreta). Observou-se manutenção de 1 leitura incorreta no “e átono” de SABONETE, de 2 leituras incorretas do “o átono” de COENTRO, de 2 leituras incorretas do “n final de sílaba” de COENTRO, de 2 leituras incorretas do “m final de sílaba” de LÂMPADA, e de 2 leituras incorretas do “nh” de AMANHÃ. Ademais, surgiram 1 leitura incorreta do “nh” de GALINHA e com total ausência nas demais regularidades em que foi verificada, no início do ano.

Verificamos nesse grupo, também, a **“Junção de letras para formar sílabas, sem leitura correta e com síntese”** e a **“Junção de letras para formar sílabas, sem leitura correta e sem síntese”**, ambas com presença apenas no início do ano, na maioria das regularidades contextuais, mas com frequência de apenas uma leitura incorreta em todas elas.

4.8 Análise quantitativa e qualitativa dos Erros de Leitura observados nas Regularidades Contextuais por palavra e a cada coleta de dados.

Na **tabela 13**, a seguir, apresentamos os percentuais de erros sobre cada Regularidade Contextual, considerando as duas palavras usadas para medir cada uma delas. Em seguida, faremos uma análise qualitativa dos erros de de cada regularidade, em cada palavra, no início e no final do ano letivo, relacionando-os às “**condutas de leitura**” nas quais apareceram. Chamamos a atenção do leitor para o fato de que, nessa seção, estaremos discutindo mudanças em percentuais dos erros registrados.

Tabela 13- Percentagens médias de erros por regularidade, na leitura de cada palavra, no início e no final do ano letivo.

Leitura: Regularidades Contextuais								
Período do Ano	R inicial de sílaba		R final de sílaba		R brando		R encontro consonantal	
	Rapadura	Repolho	Margarina	Carne	Foram	Laranja	Compraram	Coentro
Início	10%	7%	47%	53%	20%	23%	57%	57%
Final	7%	0%	17%	23%	17%	7%	20%	23%
	RR		GA/ GO/ GU		GU		CA/ CO/ CU	
	Macarrão	Zorra	Margarina	Galinha	Aguiar	Enguiçou	Compraram	Macarrão
Início	53%	23%	33%	13%	73%	63%	7%	3%
Final	10%	23%	10%	20%	73%	47%	3%	3%
	QUE/ QUI		JAI/ JO/ JU		ZA/...ZU		SAI/ SO/ SU inicial	
	Queijo	Quiabo	Laranja	Caju	Zezinho	Zorra	Sapoti	Sabonete
Início	23%	40%	10%	0%	7%	0%	0%	3%
Final	3%	7%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
	O – átono final		U - tônico		E- átono		I – tônico	
	Ovos	Coentro	Fubá	Caju	Leite	Sabonete	Sapoti	Margarina
Início	63%	60%	7%	0%	57%	50%	30%	10%
Final	57%	57%	3%	0%	47%	43%	7%	0%
	ÃO		NH		Ã		M final de sílaba	
	Feijão	Macarrão	Galinha	Amanhã	Amanhã	Maçã	Compraram	Lâmpada
Início	3%	13%	17%	57%	53%	40%	53%	67%
Final	3%	7%	17%	23%	23%	30%	13%	37%
	N- final de sílaba							
	Laranja	Coentro						
Início	27%	43%						
Final	10%	20%						

- Erros na leitura do R inicial de sílaba

Os resultados da **tabela 13**, acima, evidenciaram percentual baixo de erros na leitura do “R inicial de sílaba”, tanto no início como ao final do ano letivo, nas duas palavras, com todos os erros decorrentes da desconsideração da relação contextual. Na palavra **RAPADURA**, ocorreram **dois erros** na “**Leitura não segmentada**”: /rapadura/-2; e **um erro** na “**Junção de letras para formar sílabas, sem síntese**”: /r – a – ra – p – a – pa – d – u – du – r – a – ra/-1. Já em **REPOLHO**, ocorreram **dois erros**, um erro na “**Leitura não segmentada**”: /repol*u/; e **um erro** na “**Junção de letras para formar sílabas, sem síntese**”: /r – e – rE – p – o – pO – L – H – O/.

Ao final do ano, os dados revelaram ausência de erros no “R inicial de sílaba” de **REPOLHO**, e aparecimento de apenas **dois erros** em **RAPADURA**, ambos decorrentes da desconsideração da relação contextual, estando **um erro** na “**Leitura não segmentada**”: /rapadura/, e outro **erro** na “**Leitura segmentada, com síntese**”: /ra – pa – du – ra → rapadura/.

A partir dos resultados descritos acima, podemos notar que o uso do “R inicial de sílaba” foi uma das regularidades que impôs menos dificuldade à leitura dos aprendizes, assim como na tarefa de escrita, com todos os erros ocasionados pela desconsideração do contexto de uso do “R forte inicial”. Tal erro se verificou na “leitura não Segmentada” e na “leitura Segmentada, com síntese”. Em relação a pouca dificuldade imposta pelo uso do “R inicial” à leitura de crianças em início de aprendizagem da leitura, resultado semelhante foi evidenciado no estudo de Monteiro (1995), com aprendizes da alfabetização à 4ª série, em que foi verificado bom domínio das restrições do contexto na leitura do “R inicial”, desde a 1ª série.

- Erros na leitura do R final de sílaba

Conforme demonstrado na tabela acima, no início do ano, ocorreu percentual médio de erros na leitura do “r final de sílaba”, nas duas palavras em que a leitura dessa relação grafema-fonema contextual foi analisada, com um pouco mais em **CARNE (53%)**, e um pouco menos em **MARGARINA (47%)**. Ao final do ano, pudemos notar que houve redução dos erros no uso do “r final de sílaba”, nas duas palavras, com maior redução dos erros em **MARGARINA**, para **17%**, e um pouco menos em **CARNE**, que apresentou percentual de erros de **23%**. Juntamente com a redução dos

erros, verificamos a redução na quantidade de “condutas de leitura” utilizadas na leitura das palavras, no último bimestre.

Erros em **CARNE**

Com relação aos erros do “r final de sílaba” da palavra **CARNE**, os resultados do início do ano mostraram aparecimento de erros em todas as condutas de leitura. Houve três erros devidos à omissão do grafema na “**Leitura não segmentada**”: /kani/**1**, /kane/**-2**; três erros na “**Leitura segmentada, sem síntese**”, sendo dois deles ocasionados pela pronúncia do nome da letra: /ka – R – nE/**-2**, e um erro devido à omissão do grafema: /ka – nE/**1**. Encontramos **dois erros** devidos à omissão do grafema na “**Leitura com síntese**”: /ka – nE → kanE/**-2**. **Três erros** por omissão do grafema na “**Leitura com repetição de letras e/ou sílabas e com síntese**”: ex.: ka – ma/ ka – mE- nE/ /ka – nE → kanE/; **um erro** devido à omissão do grafema na “**Leitura com repetição de letras e/ou sílabas, sem síntese**”: /ka/ /ka/ /ka - ne/ /ka - - nE/; e **dois erros** ocasionados pela pronúncia do nome da letra na “**Junção de letras para formar sílabas, sem síntese**”: ex.: /c- a- ka – R- N- E- nE-/ /C – A – ka - N- E – nE/ /C- A – ka – R – N- E – nE/.

Ao final do ano, os resultados revelaram a presença de erros em quatro condutas de leitura, com **um erro** devido à omissão do grafema na “**Leitura não segmentada**”: /kane/**-1**. Registrou-se o aparecimento de **três erros** na “**Leitura segmentada, sem síntese**”, sendo **dois erros** ocasionados pela pronúncia do nome da letra: /ka – R – nE/**-1**; /sa – R- nE/**-1**, e **um erro** devido à omissão do grafema: /ka – Ne/**-1**. Houve, ademais, **dois erros** na “**Leitura segmentada, com síntese**”, decorrentes da omissão do grafema: /ka – nE → kanE/**-1**; /kã - - - nE → kãE/**-1**; e **um erro** devido à pronúncia do nome da letra na “**Leitura segmentada, com repetição de letras e/ou sílabas, sem síntese**”: /ka – ka – ka – ka – R – n – E/**-1**.

Erros em **MARGARINA**

Na palavra **MARGARINA**, no início do ano, verificamos **um erro** por omissão do grafema na “**Leitura não segmentada**”: /magarina/; **cinco erros** na “**Leitura segmentada, sem síntese**”, sendo **dois erros** devidos à pronúncia do nome da letra: ex.: /na – R – ja – Ri - na/; **dois erros** decorrentes da omissão do grafema: /ma – ga – ri – na/**-1**, /ma – ja – ri – na/**-1**; e **um erro** devido ao acréscimo de fonema à sílaba

correspondente ao grafema, transformando a sílaba CVC (MAR), numa sequência CVCV: /ma – rã - ja – Ra – ni – a/. A “**Leitura com repetição de letras e/ou sílabas e com síntese**”, esteve ligada a **quatro erros**, sendo **dois erros** decorrentes da pronúncia de outra palavra: /ma/ /ma/ /r/ /je/ /re/ /mãu → mãu/; /ma – R - ja- re - mãu → mãu/; ma – rO/ /Ri – ma/ /Rima/ /ma – go – A – ba → goiaba/; **um erro** devido à omissão do grafema: /ma – ga – Ri - na/ /ma – ga – Ri - ri- na → magarina/; e **um erro** ocasionado pela omissão da sílaba correspondente ao grafema: /ma – ka/ /ka não /ja – Ri- na → jaRina/. Verificamos a existência de apenas **um erro** na “**Leitura com repetição de letras e/ou sílabas, sem junção silábica**”, decorrente da pronúncia do nome da letra: /ma/ /ma – R – gu- Ri – ri - ma/ /ma – R- ga – ri – na/; e **dois erros** na “**Junção de letras para formar sílabas, sem síntese**”, ambos decorrentes, também, da pronúncia do nome da letra: ex.: m – a – ma - R – g – a - ja – r – i – m - a/ / m- a – ma – R – a- Ra - R – i - n – a/.

Ao final do ano, os dados evidenciaram a existência de erros em apenas duas condutas de leitura, com **um erro** decorrente da omissão do grafema na “**Leitura não segmentada**”: /magarina/; **três erros** na “**Leitura segmentada, sem síntese**”, sendo **dois** deles causados pela pronúncia do nome da letra: /ma – R – ga – r - Ri – a/-1; /na – R – ja – ri - na/-1; **um erro** devido à omissão do grafema: /ma – ja – ri – na/-1; e **um erro** decorrente do acréscimo de fonema à sílaba correspondente ao grafema, transformando à sílaba CVC (MAR), em CVCV, na “**Leitura segmentada, com síntese**”: /ma – ra – ka – ni → marakarina/-1

Dessa forma, podemos observar que a redução dos erros no uso do “r final de sílaba”, no último bimestre, esteve relacionada apenas ao quantitativo de erros, uma vez que foi mantida a variação nos tipos de erros, em ambas as palavras. Em **CARNE**, verificamos a permanência de erro por omissão do grafema, decorrente, principalmente, da “leitura Segmentada, com síntese”, e dos erros devidos à pronúncia do nome da letra, verificados, sobretudo, na “leitura Segmentada, sem síntese” e na “leitura com repetição de letras e/ou sílabas, sem síntese”. Já em **MARGARINA**, em que foi verificada maior variação nas condutas de leitura e nos tipos erros, no início do ano, pudemos notar a permanência de erros por omissão do grafema, tanto na “leitura não Segmentada” como na “leitura Segmentada, sem síntese”; de erro por pronúncia do nome da letra, também na “leitura sem síntese”, e de erro por acréscimo de fonema à sílaba correspondente ao grafema, transformando à sílaba CVC (MAR),

em CVCV (MARA). Não foi registrado erro decorrente da pronúncia de outra palavra, tal como verificado na “leitura com repetição de letras e/ou sílabas”, no primeiro bimestre.

- Erros na leitura do R brando

Conforme mostram os resultados da **tabela 13**, no início do ano, ocorreram erros na leitura do “r brando” nas duas palavras usadas para avaliar a leitura dessa relação grafofônica, com um pouco mais de erros na leitura do “r brando” da palavra **LARANJA (23%)**, em comparação à leitura do “r brando” da palavra **FORAM (20%)**. Ao final do ano, podemos notar redução dos erros na leitura do “r brando”, em ambas as palavras, com um pouco mais de redução dos erros em **LARANJA (7%)**, e bem menos redução dos erros em **FORAM (17%)**. Especulamos que tal diferença se deva ao fato de, na palavra FORAM, a leitura do /ãw/ final aparecer contiguamente à conversão do R intervocálico em /r/ brando.

Erros em **LARANJA**.

Em se tratando dos erros verificados na leitura do “r brando” da palavra **LARANJA**, os resultados do início do ano evidenciaram a existência de erros em três condutas de leitura. Houve um pouco mais de erros na “**Leitura segmentada, com repetição de letras e/ou sílabas e com síntese**”, em que verificamos **um erro** devido à desconsideração da relação contextual: laRa - na - jO - ja/ /la - ja/ /lavaja/ /la - Ra - ja - a → laRajata/-1, e **dois erros** devidos à pronúncia de outra palavra: /la-ra-ma-jo/ /majo/ /la-ra-n-ja-tos/ /la-ra-n-jo-âu → /joâu/-1; /IE - la - ri - - na/ /lari/ lara/ /lara/ lare/ /larana/ /la - rã - na → mariana/-1. Vinculados à “**Leitura segmentada, com repetição de letras e/ou sílabas, sem síntese**”, identificamos **dois erros** causados pela desconsideração da relação contextual: /la - Ra - ña/ /la - Ra - ña-1/; /la - Ra - ga/ /la - Ra - ja -1/. Ainda verificamos um erro na “**Leitura segmentada, sem síntese**”, proveniente da desconsideração da relação contextual: /la - Ra - N - ja/. No último bimestre, devido à redução dos erros, identificamos a existência de apenas **dois erros** na leitura do “r brando” de **LARANJA**, ambos decorrentes da desconsideração da relação contextual, com **um erro** na “**Leitura segmentada, sem síntese**”: /IE - RE - n - ja/-1; e **um erro** na “**Leitura segmentada, com repetição de**

letras e/ou sílabas, sem síntese”: /la – Ra – ja/ / la - - Ra - -/ /la - - Ra / la – Ra – N – ja/-1.

Erros em **FORAM**

Os erros de leitura do “r brando” da palavra **FORAM**, no início do ano, ocorreram em quatro condutas de leitura. Com erro por desconsideração da relação contextual, na “**Leitura não segmentada**”: /foRá/-1; na “**Leitura segmentada, sem síntese**”: /fo – Rá/-1; na “**Leitura segmentada, com síntese**”: /fo – Ra → fORa/-1. Houve **dois erros** na “**Leitura segmentada, com repetição de letras e/ou sílabas e com síntese**”, também por desconsideração da relação, com acréscimo de fonema à sílaba correspondente ao grafema, transformando a sílaba CVC (ram), em sequência CVCV, /fo – Ra/ /fo – Ra/ /fo - - Ra/ /fo – Ra – ma → fORama/-1; /fo – Ra – u/ /fo – Ra – Ra – mi → fORami/-1, e **um erro** decorrente da pronúncia do nome da letra na “**Junção de letras para formar sílabas, sem síntese**”: /f – o – fo – R – a – m/-1.

Ao final do ano, os resultados mostraram a ocorrência de erros na leitura do “r brando” da palavra **FORAM**, em três condutas de leitura. Com **um erro** classificado na categoria “outros”, na “**Leitura não Segmentada**”: /foR/-1. Enquanto que na “**Leitura Segmentada, com repetição de letras e/ou sílabas, e com síntese**”, identificamos **um erro** por desconsideração da relação contextual /fo – Rá/ /fo – Rá → foRa/-1; e **quatro erros** na “**Leitura segmentada, com síntese**”, com **dois erros** ocasionados pela desconsideração da relação contextual: /fo - - Ra → fORã/-1; /fu – Rai → fuRai/-1; e **dois erros** também ocasionados pela desconsideração da relação contextual, com acréscimo de fonema à sílaba correspondente ao grafema, transformando à sílaba CVC (ram), em CVCV, /fa - fa – Ra – Ne → faRenE/-1; /fo – Ra – mE → fORame/1.

Com base em tais resultados, podemos perceber que a leitura do “r brando”, também está entre as regularidades “menos difíceis” para os aprendizes, com reduzido percentual de erros desde o início do ano letivo. Em **LARANJA**, onde ocorreu maior redução dos erros no último bimestre, podemos verificar que, juntamente com a redução na quantidade de erros, também ocorreu a ausência de certos erros, uma vez que não houve mais erro decorrente da pronúncia de outra palavra, tal como tinha

sido verificado na “leitura com repetição de letras e/ou sílabas, com síntese”, registrando-se erros apenas por desconsideração da relação contextual.

Enquanto isso, em **FORAM**, ocorreu menor redução dos erros no último bimestre, impossibilitando, inclusive, a correção da pronúncia, podemos verificar que, a redução dos erros esteve relacionada apenas a quantidade, tendo em vista a manutenção dos erros por desconsideração da relação contextual e por desconsideração da relação contextual, com acréscimo de fonema à sílaba correspondente ao grafema, transformando à sílaba CVC (ram), em CVCV, na leitura com síntese.

- Erros na leitura do R do encontro consonantal

Como demonstrado na **tabela 13**, ocorreu o mesmo percentual de erros na leitura do “ R do encontro consonantal”, nas duas palavras, **COMPRARAM** e em **COENTRO (57%)**, no início do ano. No último bimestre, os dados revelaram redução no percentual de erros na leitura do “R do encontro consonantal” em ambas as palavras, com um pouco mais de redução em **COMPRARAM**, que apareceu com **20%** de erros, e um pouco menos redução em **COENTRO**, com **23%** de erros.

Erros em **COMPRARAM**

Com relação aos erros de leitura do “r do encontro consonantal”, de **COMPRARAM**, os resultados evidenciaram erros em todas as condutas de leitura, no primeiro bimestre, com **um erro** devido à omissão do grafema na “**Leitura não segmentada**”: /kõpara/; **dois erros** na “**Leitura segmentada, sem síntese**”, com **um erro** devido à transformação da sílaba CVV (PRA), correspondente ao grafema, em CVCV, devido ao acréscimo de fonema à sílaba correspondente ao grafema: /kO – pE – ra – ra – m/; e **um erro** devido à redução da sílaba CVV (PRA), correspondente ao grafema, em CV: /kO – N - P – Ra – Ra – n/; **dois erros** na “**Leitura segmentada, com síntese**”, com **um erro** decorrente da omissão do grafema: /kõ – pa – ra → kõpara/, e **um erro** na categoria “outros”: /kO – mo → kOma/.

Na “**Leitura segmentada, com repetição de letras e/ou sílabas, com síntese**”, verificamos a existência de **três erros**, com **dois** deles decorrentes da omissão do grafema: /Ko - pra/ /kO – pra - Rá/ /kO – pra – ra → kopara/-1; /kO – pra

- Rá/ /kO – pra - ra → kopara-1/; **um erro** ocasionado pela pronúncia de outra palavra: /kuleira/ /kOIEira/ /kO – ra – ra / kO- ra – ra → arara/-1. Na “**Leitura segmentada, com repetição de letras e/ou sílabas, sem síntese**”, ocorreram **quatro erros**, com **dois erros** devido à redução da sílaba CCV (PRA) correspondente ao grafema, em CV: /ko – M – P – ra – ra -m/ /ma/ /ma/ mau/ /ma/ /ko – M – P – ra – ra - M – ma/-1; /kO – kO – M – pa – ra – ra – m / kO – M- P – ra - ra – m/-1; **um erro** decorrente da inversão da sílaba correspondente ao grafema: /kO - ma – P-R-A – pra – ra – ma/ /Ko – m- OR – **paR**- Ra- M/-1; e **um erro** na categoria “outros”: /kO – Ra – Ra/ KO – RA – RA/-1.

No último bimestre, tendo em vista a redução dos erros na leitura do “r do encontro consonantal”, verificamos a ocorrência de erros na palavra **COMPRARAM**, apenas em três condutas de leitura. Com **dois erros** decorrentes da redução da sílaba CCV (PRA), correspondente ao grafema, em CV, na “**Leitura Segmentada, sem síntese**”: /kO – N – P - Ra - Ra – n/-1; /sO – N - P – ra – ra - n/-1. Com **um erro** devido à omissão do grafema na “**Leitura Segmentada, com síntese**”: /kõ – pe – ra → kōperá/; e **dois erros** na “**Leitura Segmentada, com repetição de letras e/ou sílabas, sem síntese**”, com **um erro** decorrente da redução da sílaba CCV (PRA), correspondente ao grafema, em CV: /kõ - - pa - - ra/ /kõ - - pa - - / /kõ - - pa/ /kõ - - P – Ra – ra/-1; e **um erro** classificado na categoria “outros”: kO – ra – jem/ /kO – ra – ka/ /kO – ra – ka/1.

Erros em **COENTRO**

Em se tratando dos erros na leitura do “r do encontro consonantal” da palavra **COENTRO**, semelhante a **COMPRARAM**, também ocorreram erros em todas as condutas de leitura, no primeiro bimestre. Verificamos **dois** erros por omissão do grafema, na “**Leitura não segmentada**”: /kue~tu/-2; e **um erro** classificado na categoria “outros”: /kOErO/-1. Com **três erros** na “**Leitura segmentada, sem síntese**”, sendo **dois erros** decorrentes da redução da sílaba CCV (TRO), correspondente ao grafema, em CV: /kO - E – N - D – RO/-1; /kO – E – N – T - RO/-1; e **um erro** devido a pronúncia do nome da letra: /kO – E – N – T – R – O/-1. Na “**Leitura segmentada, com síntese**”, ocorreram **três erros**, sendo **um erro** decorrente da omissão do grafema: /kO – E – trO → kue~to/-1; **um erro** devido à

pronúncia de outra palavra: /ko – E – N – T – ro → i~teRo/-1; e **um erro** classificado na categoria “outros”: /kO – nE – rO → kOnErO/-1.

No último bimestre, os dados evidenciaram o aparecimento de erros na leitura do “r do encontro consonantal” de **COENTRO**, em quatro condutas de leitura. Com **um erro** na “**Leitura não segmentada**”, decorrente da omissão do grafema: /kue~tu/-1; **um erro** na “**Leitura segmentada, sem síntese**”, causado pela redução da sílaba CCV (TRO), correspondente ao grafema, em CV: /sO – E – N – T – rO/-1; **dois erros** na “**Leitura segmentada, com síntese**”, sendo **um erro** devido ao acréscimo de fonema à sílaba correspondente ao grafema, transformação da sílaba CVV (TRO), em CVCV: /kO – nE – te – rO → kORnEtero/-1, e **um erro** decorrente da pronúncia de outra palavra: /kO – E – l*O → kOel*O/-1; e **dois erros** na “**Leitura segmentada, com repetição de letras e/ou sílabas, sem síntese**”, com **um erro** devido à redução da sílaba CCV (TRO), correspondente ao grafema, em CV: /kO – E – N – T – R – O – RO/ /kO – E – N – tO/ /kO – E – N – T – RO/-1; e **um erro** classificado na categoria “outros”: /kO – rO → korO/ /kO – E – ri – no/ /kO – ri – nO/-1.

A partir da descrição detalhada dos erros na leitura do “r do encontro consonantal” das palavras **COMPRARAM** e **COENTRO**, realizada acima, destacamos, inicialmente, o considerável percentual de erros na leitura dessa relação grafofônica, no início do ano, e a dificuldade de leitura de ambas as palavras, expressa na variedade de “condutas de leitura” utilizadas na leitura de ambas, principalmente da “leitura Segmentada” e da “leitura com repetição de letras e/ou sílabas”, podendo tal dificuldade estar relacionada tanto a pouca familiaridade com tais palavras, como também, as sílabas complexas presente nelas. Sem deixar de ressaltar, no entanto, a significativa redução dos erros na leitura do “r do encontro consonantal”, ao final do ano, em ambas as palavras.

Com relação às reduções dos erros no uso do “r do encontro consonantal”, no último bimestre, podemos perceber que, em se tratando da palavra **COMPRARAM**, a redução esteve relacionada tanto a quantidade de condutas de leitura utilizadas, como a quantidade de erros e a variação dos erros, uma vez não foi mais verificado erros devido ao acréscimo de fonema à sílaba correspondente ao grafema, nem erros devido à pronúncia de outra palavra e nem erros devido à inversão da sílaba correspondente ao grafema. Com a manutenção, no último bimestre, embora em menor proporção, de erro por omissão do grafema, e de erros devido à redução da

sílaba CCV (PRA), correspondente ao grafema, em CV, verificados na “leitura sem síntese”.

Já em **COENTRO**, podemos verificar que, além da redução na quantidade de condutas de leitura e dos erros, no último bimestre, também houve ausência de erro decorrente da pronúncia do nome da letra. Com permanência de erro por omissão do grafema, na “leitura não Segmentada”, de erro causado pela pronúncia de outra palavra, e de erro devido à redução da sílaba CCV (TRO), correspondente ao grafema, em CV, devido à “leitura Segmentada, sem síntese”. Reportando-nos mais uma vez aos estudos de Monteiro (2007), vemos que, na análise dos erros da sílaba CCV, semelhante ao presente estudo, também foram verificados erros por omissão da consoante. Já no estudo de Simões (2015), foram verificados mais erros devido à inserção de fonema à sílaba e a inversão da sílaba.

● Erros na leitura do RR

Os resultados da **tabela 13**, revelaram erros na leitura do “R forte” intervocálico, nas duas palavras, no início do ano, com maior percentual de erros na palavra **MACARRÃO (53%)** e menor percentual em **ZORRA (23%)**. Enquanto que os dados da última coleta evidenciaram redução considerável dos erros na leitura do “R forte” entre vogais em **MACARRÃO (10%)**, e manutenção do percentual de erros em **ZORRA (23%)**.

Erros em **MACARRÃO**

Com relação aos erros na leitura do “R forte” intervocálico da palavra **MACARRÃO**, verificamos que, no início do ano, eles ocorreram em quatro condutas de leitura, com maior quantidade de erros (8 erros) na “**Leitura não segmentada**”, todos decorrentes da desconsideração da relação contextual: /makarãu/-8; **três erros** na “**Leitura segmentada, sem síntese**”, com **dois erros** por desconsideração da relação contextual: /ma — ka — rãu/-2, e **um erro** decorrente da pronúncia do nome da letra: /na — ka — R — R - ao/-1. Com **três erros** por desconsideração da relação contextual, na “**Leitura segmentada, com síntese**”: /ma — ka — rãu → makarãu/-2; /ma — ka — rO — au → makarauO/-1. Constatamos ainda **um erro** na “**Junção de letras para formar sílabas, sem leitura correta e com síntese**”, ocasionado pela

desconsideração da relação contextual: /m-a-ma/ /c-a-ka/ /R/ /R/ /m-a-ma/ /c-a-ka/ /R/ /R/ /R/ /a/ /o/ → marao/-1. Já no final do ano, identificamos apenas **três erros** na leitura do “R forte” entre vogais, nessa palavra, todos por desconsideração da relação contextual, estando **dois erros** na “**Leitura não segmentada**”: /makarãu/-1; /makarauo/-1; e **um erro** na “**Leitura segmentada, sem síntese**”: /na – sa - rãu/1.

Erros em ZORRA

Os erros na leitura do “R forte” intervocálico da palavra **ZORRA**, no início do ano, estiveram distribuídos em quatro condutas de leitura, com a maioria deles ocasionados pela desconsideração da relação contextual. Verificamos **três erros** na “**Leitura não segmentada**”, **dois** deles por desconsideração da relação contextual: /zora/-2; e **um erro** na categoria “outros”: /zoubra/-1; **dois erros** também por desconsideração da relação contextual na “**Leitura segmentada, com síntese**”: /zo - - ra → zora/-2; **um erro** devido à desconsideração da relação contextual na “**Leitura segmentada, com repetição de letras e/ou sílabas, sem síntese**”: /zO - - ra/ /zO – ra/-1; e **um erro** na “**Junção de letras para formar sílabas, com síntese**”, também ocasionado por desconsideração da relação contextual: /z-o-zo/ /R/ r-a- Ra/ /z-o-zo/ /tezoura/ /z-o-zo/ /R/ /r-a-Ra/ RO/ zo-ra → zoura/-1.

Ao final do ano, notamos que, além de não ter ocorrido variação na quantidade de erros na leitura do “R forte” entre vogais, nessa palavra, os erros continuaram distribuídos por quatro condutas de leitura, sendo todos devido à desconsideração da relação contextual. Com **dois erros** na “**Leitura não segmentada**”: /zOra/-1; /zoura/-1; **dois erros** na “**Leitura segmentada, com síntese**”: /zo - - Ra → zora/-2; e **dois erros** na “**Leitura segmentada, com repetição de letras e/ou sílabas, sem síntese**”: /ze – bra/ /zO – ra/ /zO – ra → zOra/-1; /fo – Ra → foRa/ /zO - - ra → zOra/-1.

A partir da descrição dos erros na leitura do “RR”, em ambas as palavras, podemos destacar, primeiramente, a considerável redução dos erros na leitura dessa regularidade, no último bimestre, em MACARRÃO, e a não redução dos erros em ZORRA, bem como o aparecimento da “leitura com repetição de letras e/ou sílabas” apenas nessa palavra, o que nos chama a atenção, pelo fato de MACARRÃO ser uma palavra com maior quantidade de sílabas, o que poderia provocar um pouco mais de erro e dificuldade, conforme evidenciado no início do ano. Outro aspecto a ser

destacado, diz respeito à quase unanimidade de erros por desconsideração do contexto no uso do “RR”, semelhante ao verificado na tarefa de escrita, principalmente no início do ano, independente da “conduta de leitura” utilizada pelas crianças, e a quase ausência da “leitura com repetição de letras e/ou sílabas”, na leitura incorreta do grafema, com aparecimento de erros, majoritariamente, na “leitura não Segmentada” e na “leitura Segmentada”.

Apesar da permanência do percentual de erros na leitura do “RR” de ZORRA, que apareceu com reduzido percentual de erros desde o início do ano letivo, destacamos o significativo aumento na leitura correta dessa regularidade, no último bimestre, principalmente em MACARRÃO, o que evidencia evolução na leitura do “R intervocálico”, pela maioria dos aprendizes, diferentemente do resultado verificado na tarefa de escrita, em que foi evidenciado dificuldade no uso dessa regularidade, inclusive no final do ano. No estudo de Monteiro (1995), já citado, também foi verificado desempenho satisfatório na leitura do “RR”, desde as primeiras séries do ensino fundamental, inclusive com considerável quantidade de leitura correta de palavras com “RR”, na leitura de aprendizes da alfabetização. No estudo desenvolvido por Simões (2015) também foi verificado domínio no uso dessa regularidade na leitura, por alunos do 2º ano.

- Erros na leitura do “g” antes do A, O, U.

Os resultados evidenciaram que, no início do ano, ocorreram erros na leitura do “ga” nas duas palavras, com maior percentual de erros no “ga” medial da palavra **MARGARINA (33%)**, e percentual um pouco menor no “ga” inicial da palavra **GALINHA (13%)**. Já no último bimestre, de acordo com os dados da **tabela 13**, enquanto houve redução nos erros de leitura do “ga” da palavra **MARGARINA** para **13%**, em **GALINHA** ocorreu um leve aumento no percentual de erros para **20%**.

Erros em **MARGARINA**

Os resultados mostraram que os erros na leitura do “ga” da palavra **MARGARINA**, concentraram-se, no primeiro bimestre, em três condutas de leitura. Com **três erros** por desconsideração da relação contextual na “**Leitura segmentada, sem síntese**”: /na – R – ja – Ri – na/-2, /ma – ja – ri – na/-1; /ma – rã - ja – Ra – ni – a/-1. **Quatro erros** na “**Leitura segmentada, com repetição de letras e/ou sílabas,**

com síntese", com **um erro** devido à omissão da sílaba correspondente ao grafema: /ma – ma – ra – ri/ /marari - - na → marina/-1; **um erro** por desconsideração da relação contextual: /ma – ka/ /ka/ /ja – Ri- na → jarina/-1; e **dois erros** decorrentes da pronúncia de outra palavra: /ma/ /ma/ /r/ /je/ /re/ /mãu/ /mãu/ /ma-R-ja-re-mãu → mãu/-1; ma – rO/ /Ri – ma/ /Rima/ /ma – go – a – ba → goiaba/-1. Identificamos, ainda, **dois erros** na "**Junção de letras para formar sílabas, sem síntese**", também por desconsideração da relação contextual: /ma/ /ma/ /ra/ /R/ /g-a - ja/ /r-a- Ra/ n-a- na/ /ma/ /ma/ /R/ /g-a - já/ /r-i-Ri/ /n-a- na/-1; /m – a – ma - R – g – a - ja – r – i – m – a/-1. Ao final do ano, identificamos apenas **três erros** no uso do "ga" da palavra **MARGARINA**, na "**Leitura segmentada, sem síntese**", todos por desconsideração da relação contextual: /ma – ja – ri – na/-2; /na – R – ja – ri - na/-1; e **um erro** na "**Leitura segmentada, com síntese**", devido à troca do /g/ pelo /k/: /ma – ra – ka – ni – na → marakarina/.

Erros em GALINHA

Verificamos erros na leitura do "ga" da palavra **GALINHA**, no início do ano, em três condutas de leitura, mas com apenas um erro em cada uma delas. Na "**Leitura segmentada, sem síntese**", ocorreu **um erro** por desconsideração da relação contextual: /ja – li – na/-1; **um erro** devido à pronúncia de outra palavra, na "**Leitura segmentada, com repetição de letras e/ou sílabas e com síntese**": /je – li – n - ga/ /jogar/ /jo – gar → jogar/-1; e **um erro** na "**Junção de letras para formar sílabas, com síntese**", decorrente da pronúncia de palavra sem significado: /g -a -já/ /l-i-li/ /n-h-a - ga/ /ga/ /ga/ /n/ /g - a – ja/ /g – a - ja/ /l-i-li/ /n-h-a - ga → maralil*a/-1.

Ao final do ano, verificamos que os erros estiveram presentes em cinco condutas de leitura, devido ao aumento da leitura incorreta do "ga", nessa palavra, com todos os erros decorrentes da desconsideração da relação contextual. Com **um erro** na "**Leitura não segmentada**": /jalinaka/-1; **um erro** na "**Leitura segmentada, com síntese**", /ja – li – ñãu → jal*ãu/-1; **um erro** na "**Leitura segmentada, sem síntese**": /ja – li – gO/; **um erro** na "**Leitura segmentada, com repetição de letras e/ou sílabas e com síntese**": /jE – li – l*a/ /ja – ni – l *a → janil*a/-1; e **dois erros** na "**Leitura segmentada, com repetição de letras e/ou sílabas, com síntese**": /ja - - li - - na → ja — lina/ /ja - - li - - / /ja- - li - - na/ /ja - - li – na/-1; /ja - - li / ja – li/ /ja – li - ña/-1.

Com base em tal descrição, podemos perceber que o uso do /g/ antes do “a” presente em MARGARINA e GALINHA, está no grupo das regularidades que impõem menos dificuldade à leitura dos aprendizes, mesmo como leve aumento dos erros no “ga” de GALINHA, no último bimestre, evidenciado oscilação na leitura de alguns aprendizes. Com relação especificamente aos erros, verificamos que, em se tratando da palavra **MARGARINA**, a redução dos erros esteve relacionada não apenas ao quantitativo de erros, mas, também, a ausência de certos erros verificados no início do ano, sem a presença de erros decorrentes da omissão da sílaba correspondente ao grafema e de erros devido à pronúncia de outra palavra, ambos verificados na “leitura com repetição de letras e/ou sílabas, com síntese”. Com a permanência de erros apenas devido à desconsideração da relação contextual, na “leitura Segmentada, com síntese”.

Enquanto que em **GALINHA**, apesar de ter ocorrido leve aumento dos erros na leitura do “ga”, no último bimestre, verificamos ausência de erros decorrentes da pronúncia de outra palavra e de palavra sem significado, identificados no início do ano na “leitura com repetição de letras e/ou sílabas, com síntese”, com permanência de erros apenas devido à desconsideração da relação contextual, ao final do ano. No estudo de Monteiro (1995), também foi verificada pouca dificuldade no uso adequado dessa regularidade na leitura das palavras, com bom desempenho desde a 1ª série.

- Erros na leitura do “g” antes do E e I.

Conforme demonstrado nos dados da **tabela 13**, e confirmando os resultados da seção que abordou a *“Análise Global dos Desempenhos em Leitura de Palavras com Regularidades Contextuais”*, a leitura do “gu” foi a que causou mais erros e dificuldade na leitura das crianças do 2º ano do ensino fundamental, tanto no início como ao final ano letivo, com percentual de erros acima da média, no início do ano, nas duas palavras em que a leitura dessa relação grafema-fonema foi analisada, com um pouco mais de erro no “gu” da palavra **AGUIAR (73%)** e um pouco menos no “gu” de **ENGUIÇOU (63%)**. No último bimestre, verificamos redução no percentual de erros em **ENGUIÇOU** para **47%**, e a manutenção do percentual de erros em **AGUIAR** em **73%**.

Erros em AGUIAR

Com relação aos erros na leitura do “gu” da palavra **AGUIAR**, os resultados do início do ano revelaram a existência de erros em todas as condutas de leitura, com maior quantidade de erros (7 erros) na **“Leitura segmentada, sem síntese”**, com **cinco erros** decorrentes da redução da sílaba CVV(GUI), correspondente ao grafema, em CV, com troca do grafema: /A - ju - ia/-2, /A - ju - i - a/-2, /A - - ju - - i - a - r/-1; e **dois erros** devido a redução da sílaba CVV (GUI), correspondente ao grafema, em CV: /A - gu - ña/-1, /A - gu - l - A/-1. Verificamos **cinco erros** na **“Leitura não segmentada”**, todos causados pela redução da sílaba CVV (GUI), correspondente ao grafema, em CV: /agu-ia/-2, /agu-iar/-1, /águ-la/-2.

Identificamos, ainda, **cinco erros** na **“Leitura segmentada, com repetição de letras e/ou sílabas, sem síntese”**, sendo **três erros** devido à redução da sílaba CVV (GUI), correspondente ao grafema, em CV: /A - gu - l - A/ /A- ju- l- A/ /A- gu - l - A/-1; /A - gu - l - A/ /A- gu - l - A/-1; /a - gu - a/ /a - gu - i - a/-1, e **dois erros** ocasionados pela redução da sílaba CVV (GUI), correspondente ao grafema, em CV, com troca do grafema: /A - A - ju/ /A - ju - l - A/-1; /A - ju - l/ /A - ju - l - A/-1. Com **dois erros** na **“Leitura segmentada, com síntese”**, sendo **um erro** ocasionado pela pronúncia de outra palavra: /A - gu - - l → agul*a/-1; e **um erro** devido à pronúncia de palavra sem significado: /A - ja - l - ra → ajaira/-1. A menor quantidade de erros esteve na **“Junção de letras para formar sílabas, com síntese”**, com **um erro** decorrente da pronúncia de outra palavra: /g-a-ja/ /u/ /i/ r-a- Ra/ /ja-u-i/ /r-a- Ra → jaula/-1; na **“Junção de letras para formar sílabas, sem síntese”**, com **um erro** classificado na categoria “outros”: /A - g - u - ju - A - R/ /g - a - ja - U - l - ui - A - R/-1; e na **“Leitura segmentada, com repetição de letras e/ou sílabas e com síntese”**, devido à pronúncia de outra palavra: /ju - -- ra/ /ju - ra → jura/-1.

Ao final do ano, devido a não redução no percentual de erros do “gu” de **AGUIAR**, os dados continuaram evidenciando presença dos erros em todas as condutas de leitura, exceto da **“Junção de letras para formar sílabas”**, pelo fato de não ter aparecido na leitura das crianças, no último bimestre. Conforme demonstrado na **tabela 12**, ocorreu maior quantidade de erros (9 erros), na **“Leitura segmentada, com síntese”**, com **três erros** decorrentes da pronúncia de outra palavra: /A - gu- l*a → agul*a/-1; /A - gu - - l - A → agul*a/-1; /A - - ju - - l - daR → ajuda/-1; **dois erros**

causados pela pronúncia de palavra sem significado: /A - ju - l - A - ra → ajuiaRa/-1; aR - gaia → aRgaia/-1; e **quatro erros** devido à redução da sílaba CVV (GUI), correspondente ao grafema, em CV (GU): /a - guia → aguia/-1; /A - gu - l - aR → aguiaR/-1; /A - gu - l - A → aguia/-1; /A - A - gu - l - A → aguia/-1. Os dados também revelaram **quatro erros** na “**Leitura não Segmentada**”, com **dois erros** decorrentes da pronúncia de outra palavra: /agul*a/-2; e **dois erros** causados pela redução da sílaba CVV (GUI), correspondente ao grafema, em CV (GU): /aguiar/-2.

Na “**Leitura segmentada, sem síntese**”, identificamos a presença de **quatro erros**, sendo **três erros** provenientes da redução da sílaba CVV (GUI), correspondente ao grafema, em CV (GU): /A - gu - l - A - R/-1; /A - gu - l - Ra/1; /A - gu - l - ar/-1; e **um erro** também devido à redução da sílaba CVV (GUI), correspondente ao grafema, em CV (GU), mas com troca do grafema: /A - - ju - - l - A - R/-1. As menores quantidades de erros estiveram na “**Leitura segmentada, com repetição de letras e/ou sílabas, sem síntese**”, com **dois erros** decorrentes da redução da sílaba CVV (GUI), correspondente ao grafema, em CV (GU), com troca do grafema: /A - ju - dar/ /A - ju- A - ná → kajuina/ /A - ju- l- na/-1; /A - ju - gu - l - A/ /A - ju - l - ar/-1; e na “**Leitura segmentada, com repetição de letras e/ou sílabas e com síntese**”, com **um erro** também devido à redução da sílaba CVV (GUI), correspondente ao grafema, em CV (GU), com troca do grafema, gerando a pronúncia de palavra sem significado: /A - ju - l - ra/ /A - ju - l - ra → ajuiaRa/-1.

Erros em **ENGUIÇOU**.

Com relação aos erros na leitura do “gu” da palavra **ENGUIÇOU**, os resultados do início do ano, revelaram que, assim como na palavra AGUIAR, houve erros em todas as condutas de leitura, com maior quantidade de erros (9 erros), na “**Leitura segmentada, sem síntese**”, com **seis erros** ocasionados pela redução da sílaba CVV (GUI) , correspondente ao grafema, em CV (GU), com troca do grafema: E - N - ju - l - ko - U/-1; /E - ju - l - kou/-1; /E - Es - ju - l - zãU/-1; /E - N- ju - l - Ko - U/-2; /E - ju - jo - U/-1; e **três erros** devido à redução da sílaba CVV (GUI) , correspondente ao grafema, em CV (GU): /e~ - - gu - l - co - U/-1; /E - gu - l - sO - U/-1, /E- N- gu- l- kO - U/-1. A segunda conduta de leitura com maior quantidade de erros (4 erros), na leitura do “gu” em ENGUIÇOU, foi a “**Leitura segmentada, com repetição de letras e/ou sílabas, sem síntese**”, com **dois erros** devido à redução

da sílaba CVV (GUI), correspondente ao grafema, em CV (GU), com troca o grafema: /E – gu – i – sou/ /E – ju – I – sou/-1, /nE – ju – ki – O – U/ /nE – ki – ju – O – U/-1; **um erro** decorrente da redução da sílaba CVV (GUI), correspondente ao grafema, em CV (GU): /E – gu – I – ka – U/ /E – gu – I – kO – U/-1; e **um erro** classificado na categoria “outros”: /E – E – nu – I – ño – ño – U/ /E – E – N – gu/-1.

Nas condutas de leitura “**Junção de letras para formar sílabas, sem síntese**”, com **um erro** devido à redução da sílaba CVV(GUI), correspondente ao grafema, em CV (GU): /E – N – G – U – ju – I – C – O – kO – u/-1; e na “**Junção de letras para formar sílabas, com síntese**”, com **um erro** decorrente da pronúncia de outra palavra: /n-e – ne/ /g-u- ju/ // /ne- ju- l*u → jul*u/-1. A menor quantidade de erros foi verificada na “**Leitura não segmentada**”, com **um erro** decorrente da redução da sílaba CVV (GUI) , correspondente ao grafema, em CV (GU): /e~gu-isou/-1; na “**Leitura segmentada, com síntese**”, com **um erro** decorrente da pronúncia de palavra sem significado: /Enu – I – sO → EnuisO/-1; e na “**Leitura segmentada, com repetição de letras e/ou sílabas, com síntese**”, com **um erro** também ocasionado pela pronúncia de palavra sem significado: /E-N-ja-I-ko-bi/ /E-M-ja-I-ko-U → jakO/-1.

Ao final do ano, conforme os dados da **tabela 12**, os erros na leitura do “gu” da palavra **ENGUIÇOU**, continuaram distribuídos pelas cinco condutas de leitura, identificadas na leitura dos sujeitos, exceto, como já foi dito, na “Junção de letras para formar sílabas”, por não ter aparecido na leitura das crianças no último bimestre. Com maior ocorrência de erros na “**Leitura segmentada, com repetição de letras e/ou sílabas, sem síntese**”, com **cinco erros** decorrentes da redução da sílaba CVV (GUI), correspondente ao grafema, em CV (GU), com troca do grafema: /ne – ju – I – kO – U/ /nE – I – ju – ju / /nE – ju – I – kO – U/-1; /E – ju – kO – U/ /E – ju – kO – U/-1; /E – e~ – gu – I – kou/ /E – ju – I – kou/-1; /E --- e~ – ju/ e~ --- e~ --- ju --- I --- kou/-1; e **um erro** devido redução da sílaba CVV(GUI), correspondente ao grafema, em CV (GU): /E – gu/ /i~gu-i-sou/ /E – gu – I – sou/-1. Na “**Leitura segmentada, sem síntese**”, identificamos a presença de **quatro erros**, com **dois** deles causados pela redução da sílaba CVV (GUI), correspondente ao grafema, em CV (GU): /e~ – gu – I – sO – U/ -1; /e~ – gu – I – sãU/-1; e **um erro** decorrente da redução da sílaba CVV (GUI), correspondente ao grafema, em CV (GU), com troca o grafema: /E – N – ju – I – sO – U /-1.

Já na “**Leitura segmentada, com síntese**”, pudemos notar a presença de **dois erros**, com **um erro** devido à redução da sílaba CVV (GUI), correspondente ao grafema, em CV (GU), com troca o grafema: /e~- jui - zou → e~juizou/-1, e **um erro** causado pela redução da sílaba CVV (GUI), correspondente ao grafema, em CV (GU): /E - Es - gu - l → EsguikOu/-1. A menor quantidade de erros foi verificada na “**Leitura não segmentada**”, com apenas **um erro** decorrente da redução da sílaba CVV (GUI), correspondente ao grafema, em CV (GU), com troca o grafema: /e~juisou/-1; e na “**Leitura segmentada, com repetição de letras e/ou sílabas e com síntese**”, proveniente da redução da sílaba CVV (GUI) , correspondente ao grafema, em CV (GU): /E~- gu - isu/ E~ - guisu → e~guisu/ /e~ - gu - l - sou → e~guisou/-1.

Os resultados descritos acima confirmam a significativa dificuldade na leitura do “gu”, demonstrada não apenas no considerável percentual de erros no início do ano, mas, também, na pouca redução dos erros ao final do ano, e na variedade de condutas de leitura utilizadas na leitura das palavras, com uso, sobretudo, da “leitura Segmentada” (com ou sem síntese), e da “leitura Segmentada, com repetição de letras e/ou sílabas”. Em se tratando de **AGUIAR**, podemos verificar que, além da manutenção na quantidade de erros, no final do ano, também foram mantidos os tipos de erros, com a grande maioria deles decorrente da redução da sílaba CVV, correspondente ao dígrafo, em CV (GU), e, em alguns casos, com troca do (GU) por (JU), com alguns erros devido à pronúncia de outra palavra e de palavra sem significado, decorrente, principalmente, da “leitura Segmentada, com síntese” e da “leitura com repetição de letras e/ou sílabas”.

Já em **ENGUIÇOU**, podemos notar que, além da redução na quantidade de erros na leitura do “gu”, ao final do ano, também ocorreu ausência de erros devido à pronúncia de outra palavra, verificados na “leitura com repetição de letras e/ou sílabas, com síntese” e na “junção de letras para formar sílabas, com síntese”, com os erros concentrados na redução da sílaba CVV, correspondente ao dígrafo, em CV (GU), e, em alguns casos, com troca do (GU) por (JU), tanto na “leitura com síntese”, como na “leitura sem síntese”.

Diferentemente dos resultados verificados no estudo de Monteiro (1995), em que foi identificado bom desempenho na leitura dessa regularidade, principalmente a partir da 2ª série, nossos resultados evidenciaram bastante dificuldade no uso adequado do “gu” na leitura, inclusive no último bimestre, principalmente na leitura

dos alunos com reduzido desempenho na leitura. Já no estudo de Simões (2015), também foi verificado como principal erro na leitura dos alunos do 2º ano, a redução da sílaba “gui” ao “gu”, semelhante ao verificado no presente estudo.

- Erros na leitura do “k” antes do A, O, U

De acordo com os resultados da **tabela 13**, ocorreram poucos erros na leitura dessa regularidade, em ambas as palavras, nos dois períodos do ano analisados. No primeiro bimestre, na leitura do “ca” da palavra **MACARRÃO** verificamos apenas **3%** de erros, enquanto que no “co” da palavra **COMPRARAM**, identificamos **7%** de erros. No último bimestre, conforme os dados, ocorreu redução no percentual de erros na leitura do “co” de **COMPRARAM** para **3%**, e a manutenção no percentual de erros no “ca” de **MACARRÃO** em **3%**.

Erros em **MACARRÃO**

Na palavra **MACARRÃO**, no início do ano, foi identificado apenas **um erro** devido à omissão da sílaba correspondente ao grafema, na “**Junção de letras para formar sílabas, com síntese**”: /m-a-ma/ /c-a-ka/ /R/ /R/ /m-a-ma/ /c-a-ka/ /R/ /R/ /R/ /a/ /o/ → marao/-1. Enquanto que ao final do ano, identificamos **um erro** na “**Leitura segmentada, sem síntese**”, decorrente da desconsideração da relação contextual: /na – sa - rãu/-1.

Erros em **COMPRARAM**

Em **COMPRARAM**, verificamos, no primeiro bimestre, **um erro** devido à pronúncia de outra palavra na “**Leitura segmentada, com repetição de letras e/ou sílabas, com síntese**”: /kuleira/ /kOIeira/ /kO – ra – ra /kOrara → arara/-1; e **um erro**, também devido à pronúncia de outra palavra, na “**Junção de letras para formar sílabas, com síntese**”: /c – o – kO – M – P – R – A – pra – R – A - M / / s – o – sO – M – P- R – A – pra /acho que é programa/-1. No último bimestre, identificamos a existência de apenas **um erro** na leitura do “co” de **COMPRARAM**, também devido à

desconsideração da relação contextual, na “**Leitura segmentada, sem síntese**”: /sO – N - P – ra – ra - N/-1.

Dessa forma, de acordo com a descrição dos erros realizada acima, podemos notar que, enquanto no início do ano, ocorreu um pouco mais de variação dos erros na leitura do “ca” de MACARRÃO, e do “co” de COMPRARAM, inclusive com erro devido à omissão da sílaba correspondente ao grafema, e de erros decorrentes da pronúncia de outra palavra, ao final do ano, os dois erros verificados na leitura dessa regularidade foram provenientes apenas da desconsideração da relação contextual, concentrados na “leitura Segmentada, sem síntese”, advindos da leitura de um único sujeito, o qual, de acordo com os dados do estudo, foi um dos que apresentou menor evolução na leitura correta das regularidades e na fluência na leitura das palavras, ao final do ano.

- Erros na leitura do “k” antes de E e I.

De acordo com a **tabela 13**, os erros na leitura do “qu”, no início do ano, ocorreram nas duas palavras, com maior quantidade de erros em **QUIABO (40%)**, e menor quantidade em **QUEIJO (23%)**. Ao final do ano, conforme podemos verificar na **tabela 13**, ocorreu considerável redução nos erros na leitura do “qu”, em ambas as palavras, com apenas **3%** de erros em **QUEIJO**, e **7%** de erro em **QUIABO**, no último bimestre.

Erros em **QUIABO**

Com relação aos erros na leitura do “qu” da palavra **QUIABO**, os resultados revelaram que eles só **não** ocorreram, no início do ano, na “**Leitura não segmentada**” e na “**Leitura segmentada, sem síntese**”. Com maior quantidade de erros (6 erros) na “**Leitura segmentada, com síntese**”, com **cinco erros** decorrentes da redução da sílaba CVV, correspondente ao grafema (QUI), em CV (KU): /ku - bO → kubO/-1; /kua – bo → kuabO/-1; ku - i – a – Bo → kuiabO/-1; /ku – l*a – Bo → kul*abO/-1; kui - ba – bO → KuibO/-1; e **um erro** devido à redução da sílaba CVV (QUI), correspondente ao grafema, em CV, com troca do grafema: /ju – i – a – bO → juiabO/-1. Verificamos, ainda, **dois erros** na “**Leitura segmentada, com repetição de letras e/ou sílabas e com síntese**”, todos eles devido à redução da sílaba CVV,

correspondente ao grafema (QUI), em CV (KU): /ku – e/ /ku – i – a – ba → kuiaba/-1; /kue/ /ku – i – a – ba – goiaba/ /ku – i – a – bO/ /kuia – bO → kuiabO/-1. E **dois erros** na “**Leitura segmentada, com repetição de letras e/ou sílabas, sem síntese**”, com **um erro** devido à pronúncia das letras correspondentes ao grafema: /Q-I-A-ba/ /a/ /ka/ /Q-I-A-ba – ba-1/; e **um erro** causado pela redução da sílaba CVV (QUI), correspondente ao grafema, em CV (KU): /ku – I – A – tO/ /ku – ri – abO/-1. No último bimestre, devido à redução dos erros na leitura do grafema, identificamos apenas **dois erros** nessa palavra, em apenas duas condutas de leitura. Com **um erro** devido à troca do grafema na “**Leitura segmentada, sem síntese**”: /ji – A – bO/; e **um erro** decorrente redução da sílaba CVV (QUI), correspondente ao grafema, em CV (KU), na “**Leitura segmentada, com síntese**”: /kui – ba → Kuiba/-1.

Erros em QUEIJO

Em se tratando dos erros na leitura do “qu” da palavra **QUEIJO**, os resultados da 1ª coleta, realizada no início do ano, revelaram que eles ocorreram em quatro condutas de leitura. Com **dois erros** decorrentes da redução da sílaba CVV (QUE), correspondente ao grafema, em CV (KU): /koi – ni- Jo → kulinijO/-1; /ku – ri- jO → kurijO/-1 na “**Leitura segmentada, com síntese**”. Identificamos, também, **dois erros** na “**Leitura segmentada, sem síntese**”, com **um erro** devido à redução da sílaba CVV (QUE), correspondente ao grafema, em CV, com troca do grafema: /ju – E – I – jO/-1; e **um erro** ocasionado pela redução da sílaba CVV (QUE), correspondente ao grafema, em CV (KU): /ku – E – I – Jo/-1. Verificamos, ainda, **um erro** na “**Leitura segmentada, com repetição de letras e/ou sílabas e com síntese**”, decorrente da redução da sílaba CVV (QUE), correspondente ao grafema, em CV (KU), levando a pronúncia de palavra sem significado: /ku – E – E – I – jO/ /korujO/ /E- U – I – Jo → kurujiu/-1; **um erro** na “**Leitura segmentada, com repetição de letras e/ou sílabas, sem síntese**”, causado pela redução da sílaba CVV (QUE), correspondente ao grafema, em CV (KU): /ku- Ei- jO/ /ku – E – I – jO/-1; e **um erro** na “**Junção de letras para formar sílabas, sem leitura correta**”, devido à redução da sílaba CVV (QUE), correspondente ao grafema, em CV (KU): /Q – U – ku – E – I – J – O – jO – ku – I – jO/ /kuijO/. No último bimestre, verificamos a ocorrência de apenas **um erro** na leitura do “qu”, nessa palavra, devido à redução da sílaba CVV (QUE), correspondente ao grafema, em CV (KU), na “**Leitura segmentada, sem síntese**”: /ku – I – jE/-1.

Conforme evidenciado na descrição acima, o dígrafo “qu” se configurou como uma das regularidades em que houve maior evolução na leitura correta, no último bimestre, com a maioria dos erros decorrente da redução da sílaba CCV, correspondente ao dígrafo, à sílaba CV, pronunciando-se o “qu” como “ku”, tanto no início como no final do ano, com exceção de apenas de um erro devido à pronúncia do grafema, e de um erro por substituição do dígrafo por consoante. Com presença de erros na maioria das condutas de leitura, exceto na “leitura não Segmentada”, nos dois períodos do ano analisados. No estudo de Monteiro (1995), que também avaliou a leitura do “qu” por crianças das séries iniciais, também foi verificado o uso adequado dessa regularidade desde as primeiras séries, com quase nenhuma dificuldade. No presente estudo, vemos que o melhor desempenho na leitura do “qu” foi obtido, sobretudo, no último bimestre, evidenciando evolução na leitura correta do dígrafo.

- Erros na leitura do “j” antes do A, O, U.

Os resultados da **tabela 13** mostraram que, no início do ano letivo, a leitura do “ja” da palavra **LARANJA**, e do “ju” da palavra **CAJU**, foi das relações grafofônicas que obteve menor percentual de erros na leitura das crianças. Sem a ocorrência de erros na leitura do “ju” da palavra **CAJU**, com apenas **10%** de erros na leitura do “ja” da palavra **LARANJA**. No último bimestre, podemos notar **total ausência de erros** no uso dessa regularidade, em ambas as palavras. Com relação aos erros verificados no primeiro bimestre na leitura do “ja” de **LARANJA**, verificamos que eles só ocorreram na “**Leitura segmentada, com repetição de letras e/ou sílabas e com síntese**”, com **dois erros** ocasionados pela pronúncia de outra palavra: /la-ra-ma-jo/ /majo/ /la-ra-N-ja-tos/ /la-ra-N-jo-ãu → joãu/-1; /E - la - ri - - na/ /lari/ lara/ /lara/ lare/ /larana/ /la - rã - na → mariana/-1; e na “**Leitura segmentada, com repetição de letras e/ou sílabas, sem síntese**”, com **um erro** devido à troca do grafema: /la - Ra - ña/ /la- Ra- ña/-1.

Dessa forma, podemos notar que, diferentemente da tarefa de escrita, em que ocorreu considerável quantidade de erros no uso dessa regularidade, principalmente no primeiro bimestre, com a maioria dos erros por descon sideração da relação contextual, notando-se o G no lugar do J, na tarefa de leitura, além de ter ocorrido

reduzida quantidade de erros, nenhum deles foi devido à desconsideração da relação contextual. Com apenas um erro por troca grafema, e um erro devido à pronúncia de outra palavra ocasionado pelo uso da “leitura com repetição de letras e/ou sílabas, com síntese”, a qual se caracterizou como a conduta de leitura em que mais ocorreu a pronúncia de outra palavra e de palavra sem significado.

- Erros na leitura do “z” inicial

O “z inicial” também foi uma das relações grafofônicas que obteve menor percentual de erros no início do ano letivo, com erros apenas no “z inicial” da palavra **ZEZINHO (7%)**. Com **um erro** na “**Leitura segmentada, com síntese**”, decorrente da desconsideração da relação contextual: /se – si - u → sesiu/-**1**; e **um erro** na “**Leitura segmentada, com repetição de letras e/ou sílabas e com síntese**”, devido à pronúncia de outra palavra: /ve-l-M-H-go/ /ve-l*i-ne-ve → neve/-**1**. Enquanto que ao final do ano, conforme os dados da **tabela 13** houve **total ausência de erros** no uso dessa relação grafofônica, em ambas as palavras. Sendo assim, podemos notar que praticamente não houve dificuldade no uso correto do “z inicial” na leitura, tanto no início como ao final do ano letivo, com apenas um erro por desconsideração do contexto de uso dessa relação grafofônica, na leitura.

- Erros na leitura do “s” antes do A, O, U.

De acordo com os dados da **tabela 13**, no primeiro bimestre, ocorreu apenas **um erro** na leitura do “sa” da palavra **SABONETE**, na “**Leitura segmentada, com repetição de letras e/ou sílabas e com síntese**”, classificado na categoria “outros”: sa-bã-no-tE/ /anote/ /sa-bã-no-to → noto/-**1**. Sem erros na leitura do “sa” da palavra **SAPOTI**. Já no último bimestre, **não verificamos erros no uso dessa regularidade**, em nenhuma das duas palavras. Dessa forma, podemos afirmar que praticamente não houve dificuldade no uso dessa relação grafema-fonema, com total ausência de erros por desconsideração da relação contextual. Diferentemente do verificado na tarefa de escrita, que mesmo com poucos erros na escrita desse grafema, ainda verificamos alguns erros por troca do **S** por **C**.

- Erros na leitura do “o átono final”

Conforme demonstrado nos resultados da **tabela 13**, no início do ano ocorreram erros acima da média na leitura do “o átono final”, nas duas palavras, com **60%** de erros na palavra **OVOS**, e **63%** em **COENTRO**, com a maioria dos erros causados pela artificialização da pronúncia, nas duas palavras. Enquanto que no último bimestre, verificamos uma leve redução no percentual dos erros, em ambas as palavras, com **57%** de erros tanto em **OVOS** como em **COENTRO**.

Erros em **COENTRO**

No primeiro bimestre, ocorreram erros na leitura do “o átono final” da palavra **COENTRO**, em todas as condutas de leitura, com maior frequência na “**Leitura segmentada, com síntese**”, em que identificamos **três erros** causados pela artificialização da pronúncia: /kO – E – trO → kue~tO/-1; /kO – E - trO → kue~trO/-1; /kO – kOE - - tO → kOE tO/-1; **um erro** devido à pronúncia de outra palavra: /ko-E-N-T-ro → i~teRo/-1; e **um erro** decorrente da pronúncia de palavra sem significado: /kO – nE – rO → kOnErO/-1. A segunda condução de leitura com maior frequência de erro foi a “**Leitura segmentada, sem síntese**”, com **um erro** decorrente da artificialização da pronúncia: /ko – - e~ - - trO/-1; **dois erros** devido à pronúncia do nome da letra: /kO – E – N – T – R – O/-1; e **um erro** classificado na categoria “outros”: /kO - E – N - D – RO/-1. Já na “**Leitura não segmentada**”, identificamos **dois erros** também ocasionados pela artificialização da pronúncia: /koe~trO/-1; /kOe~trO/-1; **um erro** devido à pronúncia de outra palavra: /kOél*O/-1; e **um erro** decorrente da pronúncia de palavra sem significado: /kOErO/-1. Na “**Leitura segmentada, com repetição de letras e/ou sílabas e com síntese**”, verificamos **um erro** decorrente da pronúncia de palavra sem significado: /KO – nE - tA/ /kORneta?//kOR- nE- RE – tO → kORnetO-1/; e **dois erros** devido à pronúncia de outra palavra: /kO – kOE - - tO/ /kOE tO → kORE tO-1/; /kO – E – l*O/ /kOel*O//Ko - E//kO- E- l*a → kOE l*a/.

Verificamos ainda, **dois erros** na “**Leitura segmentada, com repetição de letras e/ou sílabas, sem síntese**”, classificados na categoria “outros: /kO – RE – RO/; /kO – RE – RO/-1; /kO – RE – RO/ /; kO – e – nE – i – RO/ /kO- nE – t – RO-1; e **um erro** na “**Junção de letras para formar sílabas, com síntese**”, devido à

pronúncia de palavra sem significado: /kO-nE/ /kOnE- to-pro/ /konEtoro/ /c-o-ko/ n-e-ne/ /t/ /r-o-Ro/ /kOneterO/; e **um erro** na “**Junção de letras para formar sílabas, sem síntese**”, devido a pronúncia do nome da letra: /C – O – kO – E – N – T – R – O – tO/ /C – O – sO – E – N – T – R – O/.

Ao final do ano, identificamos erros na leitura do “o átono” de **COENTRO**, em quatro condutas de leitura, com um pouco mais de erros (7 erros) na “**Leitura segmentada, com síntese**”, com **cinco erros** causados pela artificialização da pronúncia: /kO – e~ - tO → kue~trO/-1; /kO – e~- trO → kOe~trO/-2; /kO – E – trO → kOe~trO/-1; /kõ – e~ - trO → kue~tO/-1; : /kO - kO – nE – trO → kOnEtrO/-1; e **um erro** devido à pronúncia de outra palavra: /kO – E - l*O → kOel*O. Na “**Leitura não segmentada**”, verificamos o aparecimento de **cinco erros**, todos causados pela artificialização da pronúncia: /kOe~trO/-5. Já na “**Leitura segmentada, sem síntese**”, identificamos **dois erros**, também causados pela artificialização da pronúncia: kO – e~ - trO/-2; e **um erro** na categoria “outros”: /sO - E – N - T - rO/-1. Enquanto que na “**Leitura segmentada, com repetição de letras e/ou sílabas, sem síntese**”, verificamos **dois erros** classificados na categoria “outros”: /kO – rO → korO/ /kO – e – ri – no/ /kO – ri – nO/-1; /kO – E – N – T – R – O – RO/ /kO – E – N – tO/ /kO – E – N – t – RO/-1.

Erros em **OVOS**

Com relação aos erros na leitura do “o átono final” de **OVOS**, os resultados do início do ano revelaram que eles só não ocorreram na “**Leitura segmentada, com repetição de letras e/ou sílabas, sem síntese**”. Nas demais condutas de leitura, a maioria dos erros foi decorrente da artificialização da pronúncia. Com maior quantidade de erros (6 erros) na “**Leitura não segmentada**”: /OvOs/-3; /ovO/-2; /ovOs/-1. Na “**Leitura segmentada, sem síntese**”, verificamos a presença de **cinco erros**: /O – - vOs/-1; /O – vO/-1; /vO – s/-1; /O - - vO – S/-1; /O – vO – Se/-1. A terceira conduta de leitura com maior frequência de erros foi a “**Leitura segmentada, com síntese**”, em que identificamos **três erros** devido à artificialização da pronúncia: /O - vOs → ovOs/-2; /O - - vO → OvO/-1; e **um erro** na categoria “outros”: /vO - - sO → vOsO/. Na “**Junção de letras para formar sílabas, com síntese**”, verificamos **um**

erro devido classificado na categoria “outros”: /v-o- vO/ /o/ /OssO/ /o/ /v/ /s- o- sO/ /s- o- sO/ /õsO/ /kõsO/ /o/ /vO/ /sO/ /vOusO/. A menor quantidade de erros foi verificada na “**Leitura segmentada, com repetição de letras e/ou sílabas e com síntese**”, com **um erro** devido à artificialização da pronúncia: /vo – sE/ /vOsE/ /O – vO → OvO/.

No último bimestre, a partir dos dados da **tabela 12**, verificamos que os erros na leitura do “o átono” de **OVOS**, ocorreram em quatro condutas de leitura, com a maioria deles decorrentes da artificialização da pronúncia. Com maior ocorrência de erros na “**Leitura não segmentada**”, em que identificamos **nove erros**: /OvOs/-**9**; com **cinco erros** na “**Leitura segmentada, sem síntese**”: /O -- vOs/-**4**; / O – vO/-**1**. Na “**Leitura segmentada, com síntese**”, verificamos a ocorrência de **dois erros**: /O – vOs → OvOs/-**1**; /O - - vOs → OvOs/-**1**; e **um erro** na “**Leitura segmentada, com repetição de letras e/ou sílabas e com síntese**”, classificado na categoria “outros”: /vO – sO/ /vo – vo - vou - sO → vousO/-**1**.

Conforme explicitado nos dados acima, ocorreu pouca redução dos erros na leitura do “o átono”, no último bimestre, em ambas as palavras, com erros não apenas devido à artificialização da pronúncia, mas, também, decorrentes da pronúncia de outra palavra, de palavra sem significado e alguns erros classificadas na categoria “outros”, assim como considerável variação nas condutas de leitura utilizadas, o que demonstra a dificuldade na leitura das palavras usadas para avaliar essa relação grafofônica.

Em se tratando dos erros identificados em **COENTRO**, no último bimestre, verificamos que, mesmo com a permanência considerável de variação nas condutas de leitura utilizadas na leitura das palavras, ocorreu redução na variação dos erros, com aparecimento de erros devido à pronúncia de outra palavra, alguns erros classificados na categoria “outros”, e, principalmente, de erros decorrentes da artificialização da pronúncia. Com ausência de erros devido à pronúncia do nome da letra e de palavra sem significado. Já em **OVOS**, cuja dificuldade de leitura esteve bastante relacionada ao **s** do plural, de acordo com os dados, mesmo com a significativa variação nas condutas de leitura utilizadas, os erros foram decorrentes, quase unanimemente, da artificialização da pronúncia, nos dois períodos do ano, com aparecimento de alguns erros classificados na categoria que denominamos de “outros”.

- Erros na leitura do “u tônico”

O “u tônico” está entre as relações grafofônicas que impuseram menos dificuldade aos aprendizes, no início do ano letivo, sem erros na leitura do “u tônico” da palavra **CAJU**, e com apenas **7%** de erros no /u/ tônico da palavra **FUBÁ**. Com **um erro** decorrente da troca do u por outra vogal, na “**Leitura não segmentada**”: /foba/; e **um erro** decorrente da pronúncia de outra palavra na “**Leitura segmentada, com repetição de letras e/ou sílabas, sem síntese**”: /fa-dá/ /fada/ /fu-la/ /fa-da/. No último bimestre, verificamos, mais uma vez, a ausência de erros na leitura do “u tônico” de **CAJU**, e a redução no percentual de erros em **FUBÁ** para **3%**, com apenas um erro devido à troca do /u/ pela vogal /o/, na “**Leitura segmentada, sem síntese**”: /fO - bê/.

- Erros na leitura do “e átono”

De acordo com os resultados da **tabela 13**, no início do ano, as duas palavras em que foi analisado o uso do “e átono”, tiveram médias de erros na leitura dessa relação grafofônica, com **50%** de erros na palavra **SABONETE**, e um pouco mais de erros na palavra **LEITE (57%)**, com erros em todas as “condutas de leitura”, sendo a maioria decorrente da artificialização da pronúncia. Ao final do ano, podemos verificar que houve leve redução dos erros na leitura do “e átono” em ambas as palavras, com **47%** de erros em **LEITE**, e **43%** de erro em **SABONETE**.

Erros em **SABONETE**

Na palavra **SABONETE**, no primeiro bimestre, com exceção de um erro classificado na categoria “outros” na “**Leitura segmentada, com repetição de letras e/ou sílabas e com síntese**”: /sa-bã-no-tE/ /anote/ /sa-bã-no-to → noto/-1, todos os demais erros na leitura do “e átono” foram ocasionados pela artificialização da pronúncia. Na “**Leitura segmentada, com repetição de letras e/ou sílabas e com síntese**”, verificamos mais **dois erros** decorrentes da artificialização da pronúncia: /sa – bO/ /sa- bO – na – tE → sabOnetE/-1; /sabO – ne - ta/ /sa – bO – ne – tE → sabOnetE/-1. Com maior frequência de erros na leitura do “e átono” na “**Leitura não segmentada**”, com **quatro erros**: /sabOnetE/-2; /sabunetE/-2; **três erros** na “**Leitura segmentada, com síntese**”: /sa-pO-nE-ta → sabOnetE/-1; /sa – bO- ne- tE →

sabOnetE/-2. A menor frequência de erro esteve na “**Leitura segmentada, sem síntese**”, com **dois erros**: sa - - bO - - nEtE/-1; /sa - bO - ne - tE/-1; na “**Leitura segmentada, com repetição de letras e/ou sílabas, sem síntese**”, com **um erro**: /sa - bO- nE - tE/ /sa - bO- nE - tE/-1; e na “**Junção de letras para formar sílabas, com síntese**”, também com **um erro** decorrente da artificialização da pronúncia: /s-a-sa/ /b-o-bo/ /n-e-ne/ /t-e-te/ /sa-bO-nE-tE → sabonetE/-1.

Os resultados do final do ano revelaram a presença de erros no “e átono” de **SABONETE**, nas cinco condutas de leitura, com maior quantidade de erros por artificialização da pronúncia (6 erros), na “**Leitura não segmentada**”: /sabOnetE/-6. Os dados da tabela 12 também revelaram **quatro erros** por artificialização da pronúncia do “e átono”, nessa palavra, na “**Leitura segmentada, com síntese**”: /sa - bO - ne → sabOnetE/-3; /sa - - bO - - ne- - tE → sabOnetE/ -1. Com a presença de **um erro** nas demais condutas de leitura, com dois deles devidos à artificialização da pronúncia, na “**Leitura segmentada, sem síntese**”: /sa - bu - nE - tE/-1; “**Leitura segmentada, com repetição de letras e/ou sílabas e com síntese**”: /sa - pa - tE/ /sa - pa - tE/ /sapatE/-1; e um erro devido à troca do “e” por outra vogal, na “**Leitura segmentada, com repetição de letras e/ou sílabas, sem síntese**”: /sa - bO- nE - kO/ /sa - bO - nE - Ko → sabOnekO/-1.

Erros em LEITE

Na palavra **LEITE**, no primeiro bimestre, com exceção de **um erro** ocasionado pela troca do grafema na “**Leitura segmentada, sem síntese**”: /lei - ta/, todos os demais erros na leitura do /e/ átono foram decorrentes da artificialização da pronúncia. Na “**Leitura segmentada, sem síntese**”, ocorreram também mais **quatro erros**, todos decorrentes da artificialização da pronúncia: /le - l - tE/-2; /IE - l - tE/-1; /IE - l - dE/-1. A segunda conduta de leitura com maior quantidade de erros foi a “**Leitura segmentada, com síntese**”, com **quatro erros**: /IE - l - tE → IEitE/-2; /IE - tE → leite/-1; /IE - IE - tE → leitE/-1. Nas demais condutas de leitura, a frequência foi de **dois erros**: na “**Leitura não segmentada**”: /leitE/-2; “**Leitura segmentada, com repetição de letras e/ou sílabas e com síntese**”: /e-i-ti/ /es-le-i-tE → IEitE/-1, /IE - l - tO/ /IE - l - To → leitE/-1; na “**Leitura segmentada, com repetição de letras e/ou sílabas, sem síntese**”: /IE - l - tO/ /IE - l - tE/1; /IEi - - ta/ /IEi - tE/-1; e na “**Junção de letras para formar sílabas, com síntese**”: /l- e - le/ /i/ /t- e - tE → leite/-1; /L - E

– IE – I – T – E → litE/-1. Ao final do ano, de acordo com os dados da **tabela 12**, os erros na leitura do “e átono” de **LEITE**, estiveram concentrados em apenas duas condutas de leitura, sendo todos decorrentes da artificialização da pronúncia. Com maior quantidade de erros (9 erros), na “**Leitura não segmentada**”: /leitE/-9; e **cinco erros** na “**Leitura segmentada, com síntese**”: /IE- tE → leitE/-1; /IE – i – tE → leitE/-2; /le - i – tE → leitE/-1; /lei – i – leitE/-1; /IE – i – dE → IEidE/-1.

A partir dos resultados descritos acima, percebemos que, com exceção de alguns erros devido à troca do “e” por outra vogal, todos os demais erros no uso dessa relação grafofônica foram devidos à artificialização da pronúncia. Com permanência, no último bimestre, de maior variação nas condutas de leitura em **SABONETE**, inclusive com maior presença da “leitura com repetição de letras e/ou sílabas”, aparentemente devido ao tamanho da palavra, que parece ter provocado um pouco mais de dificuldade à leitura de alguns dos aprendizes, e menor variação das condutas de leitura em **LEITE**, com os erros restritos, ao final do ano, a apenas duas condutas de leitura.

● Erros na leitura do “iônico”

Conforme verificado nos dados da **tabela 13**, ocorreram, no primeiro bimestre, poucos erros na leitura do “iônico”, nas duas palavras, com um pouco mais de erros na palavra **SAPOTI (30%)**, e menor percentual de erro em **MARGARINA (10%)**. No último bimestre, podemos constatar a ausência total de erros no “iônico” de **MARGARINA**, e a redução dos erros no “iônico” de **SAPOTI** para 7%.

Erros em **SAPOTI**

Os erros na leitura do “iônico” da palavra **SAPOTI**, no primeiro bimestre, foram todos decorrentes da não marcação da sílaba forte, com presença em três das condutas de leitura. Com maior frequência na “**Leitura não segmentada**”, em que identificamos **quatro erros**: /sapOte/-3; /sapate/-1; **três erros** na **Leitura segmentada, com síntese**: /sa – sa - pO – ti → sapOte/-1; /sa – pO – ti → sapOte-1; /sa – bO – ti → sabote/-1; e **um erro** na “**Leitura segmentada, com repetição de letras e/ou sílabas, com síntese**”: /sa – pa - - ti /sa – pa/ /sa – pO – ti → sapOte/-1.

Ao final do ano, ocorreram apenas **dois erros** na “**Leitura segmentada, com síntese**”, ambos devido, também, a não marcação da sílaba forte: /sa – po – ti → sapOte/-2.

Erros em **MARGARINA**

Os erros no uso do “i tônico” da palavra **MARGARINA**, estiveram restritos, como já mencionado previamente, ao primeiro bimestre, com aparecimento em apenas duas condutas de leitura. Com **dois erros** provenientes da pronúncia de outra palavra na “**Leitura Segmentada, com repetição de letras e/ou sílabas, com síntese**”: /ma – rO/ /Ri – ma/ /Rima/ /ma – go – A – ba → goiaba/-1; /ma/ /ma/ /r/ /je/ /re/ /mãu/ /mãu/ /ma-r-ja-re-mãu → mãu/-1; e **um erro** devido à pronúncia do nome da letra na “**Junção de letras para formar sílabas, sem síntese**”: /M – A – ma - R – G – A - ja – R – I – M – A/-1.

Com base em tais resultados, podemos verificar não apenas a pouca dificuldade no uso do “i tônico”, evidenciada, sobretudo, na redução dos erros no último bimestre, mas a diferença nos erros, a depender da palavra, uma vez que em **MARGARINA**, os erros pareceram estar mais relacionados à dificuldade de leitura da palavra, tendo em vista os erros devido à pronúncia de outra palavra e de pronúncia do grafema. Enquanto que em **SAPOTI**, podemos constatar a unanimidade de erros devido a não marcação da sílaba forte, independente da conduta de leitura utilizada. Chamamos a atenção, para os erros provocados pelo uso da “leitura Segmentada, com síntese” (com ou sem repetição de letras e/ou sílabas), onde podemos observar que houve a pronúncia correta do grafema, com uso correto da tonicidade no decorrer da silabação, com pronúncia incorreta apenas no momento da síntese final da palavra.

● Erros na leitura do “ãu”

Na leitura do “ãu”, os resultados do início do ano, revelaram à existência de poucos erros em ambas as palavras em que a leitura dessa relação grafofônica foi analisada, com apenas **3%** de erros na leitura do “ãu” da palavra **FEIJÃO**, e **13%** de erros na leitura no “ãu” de **MACARRÃO**. Enquanto que ao final do ano, os dados evidenciaram a permanência de **3%** de erros em **FEIJÃO**, e redução no percentual de erros para **7%** em **MACARRÃO**.

Erros em FEIJÃO

Em **FEIJÃO**, identificamos a ocorrência de apenas um erro, no início do ano, classificado na categoria “outros” na “**Leitura segmentada, com síntese**”: /fE – ji – O → fEjiO/-1. E apenas **um erro** também ao final do ano, devido à pronúncia de outra palavra na “**Leitura segmentada, com síntese**”: /fE – is – ta → festa/-1.

Erros em MACARRÃO

Em **MACARRÃO**, no início do ano, ocorreram erros em três condutas de leitura. Com **um erro** devido à omissão da nasalização na “**Leitura segmentada, sem síntese**”: /na - ka - R - R - ao/-1; **dois erros** na “**Leitura segmentada, com síntese**”, sendo **um erro** ocasionado pela omissão da nasalização: /ma – ka – rO – au → makarauO/-1, e **um erro** que gerou a pronúncia de palavra sem significado: /ma – ka – Ra – tO → makaRatO/-1. Verificamos, ainda, **um erro** devido à omissão da nasalização na “**Junção de letras para formar sílabas, com síntese**”: /m-a-ma/ /c-a-ka/ /r/ /r/ /m-a-ma/ /c-a-ka/ /r/ /r/ /r/ /a/ /o → marao/-1. Já ao final do ano letivo, identificamos apenas **dois erros**, ambos causados, também, pela omissão da nasalização, com **um erro** na “**Leitura não Segmentada**”: /makarauo/-1; e **um erro** na “**Leitura Segmentada, com síntese**”: /ma – ka – rau → makarau/-1.

Dessa forma, podemos perceber que a marcação da nasalização com o uso do acento til, foi a que provocou menos dificuldade à leitura das crianças, assim como na tarefa de escrita, com poucos erros nos dois períodos do ano analisados. Com a maioria dos erros decorrentes da omissão da nasalização, principalmente em **MACARRÃO**, aparecendo de forma predominante na “leitura Segmentada” e na “leitura Segmentada, com síntese”, e sem aparecimento de erros na “leitura com repetição de letras e/ou sílabas”. No estudo desenvolvido por Nunes (1990), citado por Nunes (2001), em que foi avaliado, dentre outras regras, o uso gerativo do “ão” e do “am” em palavras inventadas, por aprendizes dos anos iniciais, também foi verificado bom desempenho na leitura do “ão”, não constituindo mais problemas à leitura das crianças a partir da 2ª série.

- Erros na leitura do “nh”

Os resultados revelaram que, no início do ano letivo, ocorreu maior percentual de erros na leitura do “nh” na palavra **AMANHÃ (57%)**, e menor percentual de erros na palavra **GALINHA (17%)**. Já no final do ano, conforme os dados da **tabela 13**, ocorreu a permanência do percentual de **17%** de erros em **GALINHA**, e considerável redução no percentual em **AMANHÃ**, para **23%**.

Erros em **AMANHÃ**

Em se tratando dos erros na leitura do “nh” de **AMANHÃ**, verificamos que eles ocorreram, no início do ano, em todas as condutas de leitura, com um pouco mais de erro (4 erros) na “**Leitura não segmentada**”, sendo todos eles ocasionados pela troca do grafema: ama/*a/-4. Na “**Leitura segmentada, com síntese**”, identificamos a ocorrência de **dois erros** decorrentes da troca do grafema: /a - - ma - l*a → ama/*a/2; **um erro** decorrente da omissão grafema: /A - ama - ia/ /amaia/-1; e **um erro** devido à pronúncia de palavra sem significado: /a - - na - - ja → anaja/. Nas demais condutas de leitura, a frequência foi de **dois erros**. Na “**Leitura segmentada, sem síntese**”, identificamos **um erro** ocasionado pela aparente omissão da sílaba correspondente ao grafema: /A- na/-1; e **um erro** provocado pela troca do grafema: /A - ma - ga/-1. Enquanto que na “**Leitura segmentada, com repetição de letras e/ou sílabas e com síntese**”, os **dois erros** foram decorrentes da pronúncia de palavra sem significado: /ma - na - kO - ka/ /nakakO/ /ma - na - ka → manaka/-1; /a-ma-n/ /a-ma-n-h-ga-ga/ /a-ma-na-ga → naga/-1.

Na “**Leitura segmentada, com repetição de letras e/ou sílabas, sem síntese**”, verificamos **um erro** devido à omissão da sílaba correspondente ao grafema: /A - ma/ /A - ma/ /A - ma/-1; e **um erro** proveniente da troca do grafema: /A - ma/ /A - - ma/ /A - ma - l*O/-1. Por fim, na “**Junção de letras para formar sílabas, sem com síntese**”, verificamos **um erro** devido à pronúncia de palavra sem significado: /m-a-ma/ /n-a-na/ /h-a-ga/ /magada/ /m-a-ma/ /n-a-na/ /h-a-ga/ /ma-na-ga → mägada/-1; e **um erro** “**Junção de letras para formar sílabas, sem síntese**”, por troca do grafema: /A - M - A - ma - N- H - ãU - gäu/-1.

Ao final do ano, conforme os dados da **tabela 12**, permaneceu a ocorrência de erros em todas as condutas de leitura, no último bimestre, embora com pouca quantidade, uma vez que houve redução dos erros na leitura do “nh” nessa palavra.

Com **um erro** ocasionado pela troca do grafema, com troca, também, da vogal, ocasionando a pronúncia de palavra sem significado, na “**Leitura segmentada, com síntese**”: /A - ma - gO → amagO /-1; e **um erro** devido à pronúncia de palavra sem significado /A - ma - nE - ka → amaneka/-1. **Dois erros** na “**Leitura segmentada, com repetição de letras e/ou sílabas, sem síntese**”, com **um erro** decorrente da troca do grafema: /A - ma - sã/ /A - ma - l*ã/-1; e **um erro** classificado em “outros” /A - - na - N - G- A/ /A - na - N - ga/-1. Nas demais condutas de leitura, verificamos a ocorrência de **um erro** em cada uma. Com **um erro** na “**Leitura não segmentada**”, decorrente da pronúncia de palavra sem significado: ãna/-1; **um erro** devido à troca do grafema na “**Leitura Segmentada, sem síntese**”: /A- ma - na/-1; e **um erro** também decorrente da troca do grafema na “**Leitura segmentada, com repetição de letras e/ou sílabas e com síntese**”: /A - ma - ia/ / A - ma - l*ãu → amal*ãu/-1.

Erros em GALINHA

Com relação aos erros na leitura do “nh” da palavra **GALINHA**, os resultados revelaram que eles ocorreram em quatro condutas de leitura, no primeiro bimestre. Com **um erro** na “**Junção de letras para formar sílabas, sem síntese**”, devido à pronúncia do nome da letra: /G - A - ga - L - l- li - N - H - A/-1; e **um erro** na “**Junção de letras para formar sílabas, com síntese**”, devido à pronúncia de palavra sem significado: /g-a-já/ /l-i-li/ /n-h-a-ga/ /ja-li-n-h-a-ga/ /g-a-já/ /l-i-li/ /n-h-a-ga/ /ga/ga/ /n/ /g-a-ja/ /g-a-ja/ /l-i-li/ /n-h-a-ga → maralil*a/-1. Nas demais condutas de leitura, a frequência foi de apenas **um erro**. Verificamos **um erro** devido à troca do grafema na “**Leitura segmentada, sem síntese**”: /ja - li - na/-1; **um erro** decorrente da pronúncia de outra palavra na “**Leitura segmentada, com síntese**”: /ja - lE - na - ka - ia → janEla/-1; e **um erro** também decorrente da pronúncia de outra palavra na “**Leitura segmentada, com repetição de letras e/ou sílabas e com síntese**”: /je - li - N - ga/ /jogar/ /jo- - ga → joga/-1.

No último bimestre, os resultados revelaram a existência de erros na leitura do “nh” da palavra **GALINHA** nas cinco condutas de leitura, embora com apenas **um erro** em cada uma delas. Com **um erro** na “**Leitura não segmentada**”, decorrente da pronúncia de palavra sem significado: /jalina/-1; **um erro** devido à troca do grafema,

que também gerou a pronúncia de palavra sem significado, na “**Leitura segmentada, sem síntese**”: /ja – li – gO/-1; **um erro** também decorrente da troca do grafema, e que também gerou a pronúncia de palavra sem significado, na “**Leitura segmentada, com síntese**”: /ja – li – ñãu → jal*ãu/-1. Na “**Leitura segmentada, com repetição de letras e/ou sílabas e com síntese**”, também identificamos **um erro** por troca do grafema, levando a pronúncia de palavra sem significado: /jE – li – l*a/ /ja – ni – l *a → janil*a/-1; e mais **um erro** por troca do grafema na “**Leitura segmentada, com repetição de letras e/ou sílabas, sem síntese**”: /ja - - li - - na → ja—lina/ /ja - - li - - /ja - - li - - na/ /ja - - li – na/-1.

Com base na descrição dos erros na leitura do “nh”, realizada acima, ressaltamos, inicialmente, a significativa variedade de condutas de leitura utilizadas na leitura de ambas as palavras, mesmo com o baixo percentual de erros em GALINHA, e com a considerável redução dos erros em AMANHÃ, no último bimestre, o que evidencia a dificuldade na leitura de tais palavras. Com relação aos erros, em se tratando de **AMANHÃ**, de acordo com os dados acima, podemos perceber que houve redução não apenas do quantitativo de erros, ao final do ano, mas, também, ausências dos erros por aparente omissão da sílaba correspondente ao grafema e de erros por omissão do grafema, com permanência, embora em menor quantidade, de erros por troca do grafema e de erros devido à pronúncia de palavra sem significado, decorrente, principalmente, do erro na pronúncia do grafema.

Enquanto que em **GALINHA**, mesmo com a permanência no percentual de erros, no último bimestre, podemos verificar a ausência de erros devido à pronúncia de outra palavra, identificado no primeiro bimestre, na “leitura com síntese”, com a permanência de erros devido à pronúncia de palavra sem significado e de erros por troca do grafema, principalmente “lh” e, em alguns casos, pelo “g”. No estudo realizado por Simões (2015), que avaliou, dentre outros aspectos da relação grafema-fonema, a leitura dos dígrafos vocálicos e consonânticos, também foi verificado erros por substituição do “nh”, principalmente pelo “lh”, por crianças do 2º ano, considerado como principal erro na leitura do dígrafo em tal estudo. Nossos dados também demonstraram a substituição do “nh” por “lh”, assim como por outras consoantes.

- Erros na leitura do “ã”

Os resultados do início do ano revelaram percentual considerável de erros no uso do “ã”, nas duas palavras por meio das quais a leitura dessa relação grafofônica foi analisada, com um pouco mais de erros em **AMANHÃ (53%)**, e percentual um pouco menor em **MAÇÃ (40%)**. Ao final do ano, podemos verificar redução no percentual de erros no “ã”, em ambas as palavras, com maior redução nos erros do “ã” de **AMANHÃ (23%)**, e menor redução em **MAÇÃ (30%)**.

Erros na leitura de **AMANHÃ**

Com relação aos erros da leitura do “ã”, de **AMANHÃ**, verificamos que eles ocorreram, no início do ano, em todas as condutas de leitura, com maior quantidade de erros (4 erros) na “**Leitura não segmentada**”, com todos eles decorrentes da omissão da nasalização: /amal*a/-4. Na “**Leitura segmentada, com síntese**”, também identificamos **dois erros** ocasionados omissão da nasalização: /a - - ma - l*a → amal*a/-1; /a - ama - ia → amaia/-1; e **um erro** devido à pronúncia de palavra sem significado: /a - - na - - ja → anaja/-1. Nas demais condutas de leitura, a frequência foi de **dois erros**. Na “**Leitura segmentada, sem síntese**”, ocorreu **um erro** devido à omissão da nasalização: /a - ma - ga/-1; e **um erro** decorrente da aparente omissão da sílaba correspondente ao grafema: /a - na/-1.

Já na “**Leitura segmentada, com repetição de letras e/ou sílabas e com síntese**”, ocorreram **dois erros** decorrentes da pronúncia de palavra sem significado: /ma - na - kO - ka/ /nakakO/ /ma - na - ka → manaka/-1; /a-ma-n/ /a-ma-n-h-ga-ga/ /a-ma-na-ga → naga/-1. Enquanto que na “**Leitura segmentada, com repetição de letras e/ou sílabas, sem síntese**”, verificamos **um erro** devido à omissão da sílaba correspondente ao grafema: /A - ma/ /A - ma/ /A - ma/-1; e **um erro** proveniente da omissão da nasalização, com troca da vogal: /A - ma/ A - ma - l*O/-1. Verificamos erros também na “**Junção de letras para formar sílabas, sem síntese**”, com **um erro** proveniente da leitura do ã como ãu: /A - M - A - ma - N- H - ãU - gãu/-1; e na “**Junção de letras para formar sílabas, com síntese**”, com **um erro** devido à pronúncia de palavra sem significado: /m-a-ma/ /n-a-na/ /h-a-ga/ /magada/ /m-a-ma/ /n-a-na/ /h-a-ga/ /ma-na-ga → mágada/-1.

Ao final do ano, de acordo com os dados da **tabela 12**, apesar de ter ocorrido redução considerável de erros na leitura incorreta do “ã” da palavra **AMANHÃ**, no último bimestre, identificamos erros em todas as condutas de leitura, embora com

baixa frequência. Com **dois erros** na “**Leitura Segmentada, com síntese**”, sendo **um erro** devido à omissão da nasalização, com troca da vogal: /A - ma - gO → amagO /-1; e **um erro** decorrente da pronúncia de palavra sem significado: /A - ma - nE - ka → amaneka/-1. Verificamos mais **dois erros** na “**Leitura segmentada, com repetição de letras e/ou sílabas e com síntese**”, com **um erro** causado pela troca do ã por ãu: /A - ma - ia/ / A - ma - l*ãu → amal*ãu/-1; e **um erro** devido à omissão da nasalização: /ma - A - l*a → mal*aR/ /ma - A - l*a → mal*a/-1. Nas demais condutas de leitura, identificamos apenas **um erro** em cada uma delas. Com **um erro** na “**Leitura não segmentada**”, decorrente da pronúncia de palavra sem significado: /ãna/-1; **um erro** na “**Leitura segmentada, sem síntese**”, devido à omissão da nasalização: /a- ma- na/-1; e **um erro** na “**Leitura segmentada, com repetição de letras e/ou sílabas, sem síntese**”, classificado na categoria “outros”: /A - - na - N - G - A/ /A - na - N - ga/-1.

Erros em MAÇÃ

Em se tratado dos erros na leitura do “ã” da palavra **MAÇÃ**, verificamos que eles ocorreram, no primeiro bimestre, em quase todas as condutas de leitura, exceto na “**Leitura segmentada, com repetição de letras e/ou sílabas e com síntese**”. Com maior quantidade de erros (6 erros) na “**Leitura segmentada, com síntese**”, com **quatro erros** decorrentes da omissão da nasalização: /ma - -sa → masa/-3; /ma - - ka → maRka/-1; /na - ka → naka/-1, e **um erro** devido à troca do ã por ãu: /ma - - kãu → makãu/-1. Na “**Leitura não Segmentada**”, identificamos **três erros** causados pela omissão da nasalização: /masa/-2, sendo **um erro** por omissão da nasalização, com troca da vogal: /makO/-1. As demais condutas de leitura tiveram apenas **um erro** no uso do “ã”. Na “**Leitura segmentada, sem síntese**”, ocorreu **um erro** por omissão da nasalização: /na - ka/-1; da mesma forma na “**Leitura segmentada, com repetição de letras e/ou sílabas, sem síntese**”: /ma - - - ka/ /ma - - ka/-1. Já na “**Junção de letras para formar sílabas, sem leitura correta**”, o erro foi proveniente da troca do ã por ãu: /M - A - ma - C - ãu - masãu/-1.

No último bimestre, identificamos a presença de erros no “ã” de **MAÇÃ**, em quatro condutas de leitura, com um pouco mais de erros (4 erros) na “**Leitura segmentada, sem síntese**”, com **três erros** decorrentes da omissão da nasalização: /ma - ka/-3; e **um erro** devido a troca do ã por ãu: /ma - - Rãu/-1. Enquanto que na

“**Leitura não segmentada**”, verificamos **três erros**, também decorrentes da omissão da nasalização: /masa/-2; /maka/-1. Nas demais condutas de leitura, identificamos a presença de apenas um erro. Com **um erro** devido à omissão da nasalização na “**Leitura segmentada, com síntese**”: /na - - sa → nasa/-1; e **um erro** decorrente da troca do ã por äu, na “**Leitura segmentada, com repetição de letras e/ou sílabas e com síntese**”: /maR – kãu/ /maR – ka/ /makaRãu/ /maR – maR – kãu → maRkãu/-1.

A partir de tais resultados, podemos verificar que além de ter ocorrido diferenças na redução do percentual de erros no uso do “ã”, em ambas as palavras, com maior redução em AMANHÃ, mesmo com maior percentual de erros nessa palavra, no primeiro bimestre, também ocorreram diferenças na quantidade de condutas de leitura usadas na leitura em ambas as palavras, com um pouco mais de variação de condutas de leitura e maior variação nos tipos de erros, nessa palavra, evidenciando maior dificuldade na sua leitura, com menor variação em MAÇÃ.

Em se tratando de AMANHÃ, de acordo com os dados descritos acima, além da redução na quantidade de erros na leitura do “ã”, nessa palavra, no último bimestre, também ocorreu ausência do erro que classificamos como aparente omissão da sílaba correspondente ao grafema, com permanência de erros decorrente da pronúncia de palavra sem significado, da troca do ã por äu, e, principalmente, da omissão da nasalização. Enquanto que em MAÇÃ, os dados revelaram que, apesar de ter ocorrido menor redução dos erros no uso do “ã”, nessa palavra, ao final do ano, os erros estiveram concentrados, tanto no primeiro como no último bimestre, na omissão da nasalização e na troca do “ã” por “au”, independente da conduta de leitura utilizada.

- Erros na leitura do “m em final de sílaba”

Conforme podemos verificar nos resultados da **tabela 13**, o uso do “m final de sílaba”, para marcar a nasalização, está entre as relações grafofônicas que provocou mais dificuldade à leitura das crianças, no início do ano letivo, com percentual médio de erros na leitura do “m final de sílaba” da palavra **COMPRARAM (50%)**, e percentual de erros acima da média, na leitura do “m final de sílaba” da palavra **LÂMPADA (67%)**. Ao final do ano, conforme evidenciado nos dados da **tabela 13**, ocorreu redução no percentual de erros no uso de “m final de sílaba” nas duas palavras, com acentuada redução dos erros em **COMPRARAM (13%)**, e menor redução em **LÂMPADA (37%)**.

Erros em LÂMPADA

Com relação aos erros no uso do “m final de sílaba” de **LÂMPADA**, os dados do início do ano revelaram a existência de erros em todas as condutas de leitura, com maior frequência de erros (6 erros) na “**Leitura não segmentada**”, todos os erros decorrentes da não marcação da nasalização: /lapada/-6. A segunda condução de leitura com maior quantidade de erros no uso do “m final de sílaba” em **LÂMPADA** foi a “**Leitura segmentada, com repetição de letras e/ou sílabas e com síntese**”, com **três erros** causados pela não marcação da nasalização: /la – ma – M - ma/ /la - M-pa – tO/ /la- me – pa – da → lapada/-1; /ma - - ta/ /ma - - da/ /la – ma/ /lama --- da → lapada/-1; /la – pi – da - a/ /la - pi – da – a → lapidá/-1; e **dois erros** decorrentes da pronúncia de palavra sem significado: /la-pEs/ /lapEs/ /la-ma-pEs-da/ /pedra/ /la-m-pe-das → pedas/-1; /la – la - da/ /la - - fase – pada → lafasepada/-1. A terceira condução de leitura com um pouco mais de erro, foi a “**Leitura segmentada, sem síntese**”, com **dois erros** decorrentes da não marcação da nasalização: /la – pa – da/-1; /la - ba – ta/-1; e **um erro** devido à pronúncia do nome da letra: La – M - pa – da/-1. Nas demais condutas de leitura, a frequência foi de **dois erros**.

Na “**Leitura segmentada, com síntese**”, verificamos **dois erros** causados pela omissão da nasalização: /la – pa – da → lapada/-2. Na “**Leitura segmentada, com repetição de letras e/ou sílabas, sem síntese**”, ocorreu **um erro** devido, também, a não marcação da nasalização: /la - - pE - - da/ /la – pE – da/-1; e **um erro** decorrente da pronúncia do nome da letra, com troca do grafema: /la – N - pa - - da/ /la - N- pada/-1. Finalmente, na “**Junção de letras para formar sílabas, com síntese**”, verificamos a ocorrência de **um erro** causado pelo acréscimo de fonema à sílaba correspondente ao grafema: /l-a-la/ /m/ /p-a-pa/ /d-a-da/ /la-ma-pa-da → lamapada/-1; e **um erro** na “**Junção de letras para formar sílabas, sem síntese**”, devido à pronúncia do nome da letra: /l – a – la – m - p - a - pa – d – a - da/ /l – a- la – m - a – ma/ /l – a – la – m – p – a – d – a – da/-1.

Já no último bimestre, de acordo com os dados da **tabela 12**, ocorreram erros no uso do “m final de sílaba” em **LÂMPADA**, em quatro condutas de leitura. Com maior aparecimento de erros (5 erros) na “**Leitura segmentada, com síntese**”, todos decorrentes da omissão da nasalização: /laR- la – paR – da → lapada/-1; /la - pa - da → lapada/-1; /la – pa – ta → lapata/-1; /la – ma – pa – da → lapada/-1; la – la – pa –

da → lapada/-1. Na “**Leitura segmentada, sem síntese**”, identificamos o aparecimento de **três erros** no uso do “m final de sílaba”, sendo **dois erros** devido à pronúncia do nome da letra, com troca do grafema: /la – N – pa – da/-1; /la – - N - pa - - ta/-1, e **um erro** decorrente da omissão da nasalização: /la – pa - da/-1. Os dados ainda revelaram a existência de **dois erros** na “**Leitura segmentada, com repetição de letras e/ou sílabas, sem síntese**”, com **um erro** decorrente da omissão da nasalização: /la – pa – da/ /la – la – E – pa – da/-1, e **um erro** causado pela pronúncia do nome da letra: /la - - la - - M – pa – da/ /la - - la - - M – pa – da /-1; e **um erro** na “**Leitura segmentada, com repetição de letras e/ou sílabas e com síntese**”, devido à omissão da nasalização: /la – la – pE/ la – pE/ /la – pa – da → lapada/-1.

Erros em **COMPRARAM**

Em se tratando dos erros no uso do “m final de sílaba” da palavra **COMPRARAM**, conforme os dados da **tabela 12**, estes ocorreram, no início do ano, na maioria das condutas de leitura, exceto na “**Leitura não segmentada**”. Com maior ocorrência de erros (4 erros) na “**Leitura segmentada, com repetição de letras e/ou sílabas, sem síntese**”, com **quatro erros** decorrentes da pronúncia do nome da letra: /ko – M – P – ra – ra -m/ /ma/ /ma/ mau/ /ma/ /ko – M – P – ra – ra -M – ma/-1; /kO – kO – M – pa – ra – ra - M/ /kO – M- P – ra - ra – M/-1; /kO - ma – P-r-a – pra – ra – ma/ /Ko – M- OR – paR- Ra- M/-1; e **um erro** classificado na categoria “outros”: /kO – Ra – Ra/ /Ko- RA – RA/-1. Na “**Leitura segmentada, com repetição de letras e/ou sílabas e com síntese**”, identificamos **dois erros** decorrentes da não marcação da nasalização: /kO - pra/ /kO – pra - Rá/ /kO – pra – ra → kopara/-2; **um erro** causado pela pronúncia de outra palavra: /kuleira/ /kOIEira/ /kO – ra – ra /kOrara → arara/-1; e **um erro** decorrente da pronúncia de palavra sem significado: /Ko – kO – kO – ma – ra → kOmara/-1.

Seguida da “**Leitura segmentada, sem síntese**”, com **três erros**, sendo **um erro** devido à omissão da nasalização: /kO – pE – ra – ra – M/-1; **um erro** decorrente da pronúncia do grafema, com troca do grafema: /kO- n- p – Ra – Ra – N/-1; e **um erro** devido ao acréscimo de fonema á sílaba correspondente ao grafema, transformando à sílaba CVC em CVCV: /kO - me – Ra- Ra – ma/-1; e na “**Leitura segmentada, com síntese**”, com **dois erros** decorrentes da pronúncia de palavras sem significado: /kO – mO → kOma/-1; /kO – pE – Ra – Ra – mO → kOpEtiRamO/-1.

Ainda verificamos o aparecimento de erros na “**Junção de letras para formar sílabas, sem síntese**”, com **um erro** decorrente da pronúncia do nome da letra: /ko/ /m/ /p/ /Ra/ /Ra/ /m/ /c-o-ko/ /m/ /p/ /p/ /p/ /r-a- Ra/ /r-a- Ra/ /m-1/; e na “**Junção de letras para formar sílabas, com síntese**”, com **um erro** devido à pronúncia de outra palavra: /C – O – kO – M – P – R – A – pra – R – A - M / / S – O – sO – M – P- R – A – pra / *acho que é programa*/-1.

Já no final do ano, devido à redução no percentual de erros no uso do “m final de sílaba” da palavra **COMPRARAM**, identificamos o aparecimento de erros em apenas duas condutas de leitura. Com **dois erros** decorrentes da pronúncia do nome da letra, com troca do grafema, na “**Leitura segmentada, sem síntese**”: /kO – N – P - Ra - Ra – N/-1; /sO – N - P – ra – ra - N/-1; e **dois erros** na “**Leitura segmentada, com repetição de letras e/ou sílabas, sem síntese**”, sendo **um erro** devido ao acréscimo de fonema à sílaba correspondente ao grafema, transformando à sílaba CVC em uma sequência CVCV: /kO – me – pra – pra – mE/ kO – me – pra – mE/-1; e **um erro** classificado na categoria “outros”: /kO – ra – jem/ /kO – ra – ka/ /kO – ra – ka/-1.

De acordo com os dados descritos acima, verificamos que, além de ter ocorrido maior percentual de erros no uso do “m final de sílaba” em **LÂMPADA**, e menor redução da leitura incorreta, no último bimestre, também houve maior variação de “condutas de leitura” utilizadas na leitura dessa palavra, principalmente no início do ano. Em se tratando dos erros, podemos verificar a ocorrência de redução, ao final do ano, não apenas da quantidade de erros, mas, também, nos tipos de erros, uma vez que não houve o aparecimento de erros devido à pronúncia de palavra sem significado, característico da “leitura com repetição de letras e/ou sílabas, e com síntese”, e de erro decorrente do acréscimo de fonema à sílaba correspondente ao grafema, com os erros restritos, no último bimestre, à pronúncia do nome da letra, proveniente da “leitura sem síntese”, e, sobretudo, de erros por omissão da nasalização, verificado tanto na “leitura com síntese” como na “leitura sem síntese”.

Em se tratando de **COMPRARAM**, podemos constatar que houve redução não apenas na quantidade de erros, mas, também, na quantidade de condutas de leitura utilizadas, e ausência de alguns erros identificados no primeiro bimestre, com aparecimento de erros apenas decorrentes da pronúncia do nome da letra e devido ao acréscimo de fonema à sílaba correspondente ao grafema, transformando à sílaba

CVC em CVCV, ambos na “leitura sem síntese”. Dessa forma, podemos perceber diferenças nos erros a depender da palavra, ao final do ano, uma vez que, enquanto em LÂMPADA, verificamos erros omissão e pronúncia do grafema, e uso da “leitura com síntese”, em COMPRARAM, não verificamos erros por omissão da nasalização, mas apenas erros devido à pronúncia do grafema e acréscimo de fonema à sílaba, com uso apenas da “leitura sem síntese”.

- Erros na leitura do “n em final de sílaba”

Verificamos a ocorrência de erros no uso do “n final de sílaba” nas duas palavras, no início do ano, com maior percentual de erros na leitura em **COENTRO (43%)**, e menor percentual de erros em **LARANJA (27%)**. Os dados do último bimestre demonstraram redução no uso do “n final de sílaba” em ambas as palavras, com aparecimento de apenas **10%** de erros em **LARANJA**, e **20%** de erros em **COENTRO**.

Erros em **COENTRO**

Os erros no uso do “n final de sílaba” de **COENTRO**, de acordo com os dados da **tabela 12**, ocorreram, no início do ano, em todas as condutas de leitura, com maior frequência de erros (4 erros), na “**Leitura segmentada, sem síntese**”, todos decorrentes da pronúncia do nome da letra: /kO - E - N - D - RO/-1; /kO - e - n - T - R - O/-2; kO - E - N - T - RO/-1. Seguida da “**Leitura segmentada, com repetição de letras e/ou sílabas e com síntese**”, em que identificamos a presença de **dois erros**, sendo um decorrente da pronúncia de outra palavra: /kO - E - l*aO/ /Ko - E/ /kO - E - l*a/ /kOEI*a/; /kO - kOE - - tO/ /kOEtO → kOREtO/-1; e **um erro** devido à pronúncia de palavra sem significado: /KO - nE - tA/ /kORneta?/ /kOR - nE - RE - tO → kORnetO/-1. Com a mesma frequência de **dois erros** na “**Leitura segmentada, com síntese**”, sendo **um erro** decorrente da pronúncia de outra palavra: /ko - E - N - T - ro → i-teRo/-1; e **um erro** causado pela inversão da sílaba correspondente ao grafema: /kO - nE - Ro → kOnErO/.

Na “**Leitura segmentada, com repetição de letras e/ou sílabas, sem síntese**”, identificamos a presença de **um erro** decorrente da inversão da sílaba: /kO – E – NE – I – RO/ /kO - nE – T – RO/; e **um erro** classificado na categoria “outros”: /kO – RE – RO/ /kO – RE – RO/. Enquanto que na “**Junção de letras para formar sílabas, com síntese**”, verificamos com **um erro** devido ao acréscimo de fonema à sílaba correspondente ao grafema: /kO-nE/ /kOnE- to-pro/ /konEtoro/ /c-o-ko/ n-e-ne/ /t/ /r-o-Ro/ /kOneterO/-1; e **um erro** na “**Junção de letras para formar sílaba, sem síntese**”, decorrente da pronúncia do grafema: /c – o – kO – E – N – T – R – O – tO/ /C – O – sO – E – N – T – R – O/-1. A menor quantidade de erros foi verificada na “**Leitura não segmentada**”, com apenas **um erro** proveniente da pronúncia de outra palavra: /kOEI*O/-1.

Ao final do ano, de acordo com os dados da **tabela 12**, ocorreram erros no uso do “n final de sílaba”, em três condutas de leitura. Com um pouco mais de erros (três erros) na “**Leitura segmentada, com síntese**”, sendo **um erro** devido à pronúncia de outra palavra: /kO – E - I*O → kOeI*O?/-1; e **dois erros** causados pela inversão da sílaba correspondente ao grafema, ocasionando a pronúncia de palavra sem significado: /kO - kO – nE – trO → kOnEtrO/-1; /KO – nE – te – rO → kORnEtero/-1. Na “**Leitura Segmentada, com repetição de letras e/ou sílabas, sem síntese**”, verificamos o aparecimento de **dois erros**, com **um erro** decorrente da pronúncia do nome da letra: /kO – E – N – T – R – O – RO/ /kO – E – N – tO/ /kO – E – N – T – RO/-1; e **um erro** classificado na categoria “outros”: /kO – E – ri – no/ /kO – ri – nO/-1. Enquanto que na “**Leitura Segmentada, sem síntese**”, identificamos apenas **um erro** decorrente da pronúncia do nome da letra: /sO - E – N - T - rO/-1.

Erros em LARANJA

Em se tratando dos erros no uso do “n final de sílaba” de **LARANJA**, os resultados do início do ano evidenciaram que eles ocorreram na maioria das condutas de leitura, exceto na “**Leitura não segmentada**” e na “**Leitura segmentada, com síntese**”. Com a maior parte dos erros (3 erros) identificados na “**Leitura segmentada, com repetição de letras e/ou sílabas e com síntese**”, com **dois erros** decorrentes da pronúncia de outra palavra: /la-ra-ma-jo/ /majo/ /la-ra-N-ja-tos/ /la-ra-N-jo-ãu → joãu/-1; /IE - la – ri - - na/ /lari/ lara/ /lara/ lare/ /larana/ /la – rã – na → mariana/-1; e **um erro** devido a pronúncia de palavra sem significado: /laRa- na – jO

- ja/ /la - ja/ /lavaja/ /la – Ra – ja – A → laRajata/-1. Na “**Leitura segmentada, com repetição de letras e/ou sílabas, sem síntese**”, verificamos a presença de **dois erros** ocasionados pela não marcação da nasalidade: /la – Ra – ga/ /la – Ra – ja/-1; /la – Ra – ña/ /la- Ra- ña/-1; e **um erro** decorrente da pronúncia do nome da letra: /la - - Ra - -nija/ /na – N - ja/ /la - Ra – N – ja/-1. Com apenas **um erro** na “**Leitura segmentada, sem síntese**”, devido à pronúncia do nome da letra: /la – Ra – N - ja/-1; e na “**Junção de letras para formar sílabas, sem síntese**”, com **um erro** também devido à pronúncia do nome da letra: /L – A – la – R – A – ra – N - J – A – ja/-1.

Já ao final do ano, devido à redução dos erros no uso do “n final de sílaba” em **LARANJA**, identificamos erros em apenas duas condutas de leitura. Na “**Leitura segmentada, sem síntese**”, verificamos **dois erros**, ambos ocasionados pela pronúncia do nome da letra: /IE – RE - N – ja/-1; /la - ra – N – ja/-1; e **um erro** na “**Leitura segmentada, com repetição de letras e/ou sílabas, sem síntese**”, também devido à pronúncia do nome da letra: /la – Ra – ja/ / la - - Ra - -/ /la - - Ra → Rádio / la – Ra – N – ja/-1.

Com base nos dados descritos acima, podemos verificar que, no último bimestre, juntamente com a redução no percentual de erros, ocorreu redução na quantidade de condutas de leitura, em ambas as palavras. Em se tratando de **COENTRO**, podemos verificar que, se no início do ano, foram identificados erros em todas as condutas de leitura, principalmente na “leitura Segmentada” e na “leitura com repetição de letras e/ou sílabas”, e maior variedade nos tipos de erros, ao final do ano, os erros estiveram restritos a apenas três das condutas de leitura, todas “leitura Segmentada”, com desaparecimento de erros devido à pronúncia de outra palavra e de palavra sem significado, decorrente da “leitura com repetição de letras e/ou sílabas”, e de erros devido ao acréscimo de fonema à sílaba correspondente ao grafema, todos verificados no início do ano. Com permanência, ao final do ano, apenas de erros devido à inversão da sílaba correspondente ao grafema, advindo da “leitura com síntese”, e, principalmente, de erros decorrentes da pronúncia do nome da letra, verificados na “leitura sem síntese”.

Enquanto que em **LARANJA**, verificamos redução na quantidade de condutas de leitura e a ausência de erros devido à pronúncia de outra palavra e de palavra sem significado, identificados no primeiro bimestre, com erros apenas devido à pronúncia do nome da letra, decorrentes da “leitura sem síntese”. Diferentemente do verificado

no estudo de Simões (2015), que, ao avaliar o uso dos dígrafos vocálicos, “an”, “en”, “in”, por alunos do 2^a ano, verificou maior ocorrência de erros devido à omissão da nasalização e acréscimo de fonema a sílaba, no presente estudo, verificamos maior ocorrência de erros devido à pronúncia do grafema, inclusive no último bimestre, proveniente da maior utilização da “leitura Segmentada, sem síntese”, na leitura de tais palavras.

4.9 Síntese dos percentuais de acertos nas Regularidades Diretas e Contextuais na Leitura e na Escrita, no início e no final do ano letivo.

Nesta seção, abordaremos, comparativamente, os percentuais de acertos verificados nas Regularidades Diretas e Contextuais, na Leitura e na Escrita, no início e no final do ano letivo. Iniciaremos pelas Regularidades Diretas, cujos dados estão descritos na **tabela 14**, seguida da análise das Regularidades Contextuais, a partir dos dados da **tabela 15**.

4.9.1 Percentuais de acertos nas Regularidades Diretas na Leitura e na Escrita, no início e no final do ano letivo.

Tabela 14 – Médias percentuais de acertos verificados na Leitura e na Escrita das Regularidades Diretas, no início e no final do ano letivo.

Regularidades Diretas										
Período do Ano		P	B	T	D	F	V	M inicial de sílaba	N inicial de sílaba	L inicial de sílaba
Início	ESCRITA	80%	100%	98%	86%	96%	100%	90%	90%	100%
	LEITURA	98%	98%	98%	92%	100%	100%	92%	95%	98%
Final	ESCRITA	93%	100%	91%	97%	98%	100%	95%	91%	100%
	LEITURA	97%	100%	97%	97%	100%	100%	97%	95%	100%

Inicialmente, podemos notar, a partir da análise quantitativa dos erros, que, com exceção dos grafemas B e L, que obtiveram menor percentual de acertos na leitura em comparação à escrita, no primeiro bimestre, mas com o mesmo percentual de acertos, ao final do ano, do T, que apareceu com o mesmo percentual de acertos em ambas as tarefas, no início do ano, mas com maior percentual de acertos na leitura, ao final do ano, e do D, também com o mesmo percentual de acertos na leitura e a escrita, ao final do ano, todas as demais regularidades obtiveram percentual de acertos superior na leitura em comparação à escrita, nos dois períodos do ano analisados, mas sem grandes diferenças no percentual de acertos entre elas.

Essa pouca diferença entre as regularidades diretas, na leitura e na escrita, também foi observada na análise qualitativa dos erros, uma vez que, ocorreu pouca

variação nos tipos de erros nas regularidades diretas, nas tarefas de leitura e escrita, com os erros concentrados, quase unanimemente, nas substituições de grafemas que notam fonemas produzidos do mesmo ponto e que constituem pares mínimos (MORAIS, 2003), com exceção dos poucos erros causados por trocas visuais entre o M e o N, e por troca de pronúncia entre o /n/ e do /d/, que gerou a pronúncia de palavra semelhante, (MARGARINA/*MARGARIDA), também verificado na tarefa de escrita.

4.9.2 Percentuais de acertos nas Regularidades Contextuais na Leitura e na Escrita, no início e no final do ano letivo.

Tabela 15 – Percentual de leitura correta verificados na Leitura e na Escrita das Regularidades Contextuais, no início e no final do ano letivo.

Regularidades Contextuais							
Período do Ano		R inicial de sílaba	R final de sílaba	R brando	R encontro consonantal	RR	GA/GO/GU
Início	ESCRITA	93%	37%	83%	38%	17%	68%
	LEITURA	92%	50%	78%	43%	60%	77%
Final	ESCRITA	93%	41%	95%	51%	31%	93%
	LEITURA	97%	80%	88%	78%	83%	85%
		GUE/GUI	CA/CO/CU	QUE/QUI	JA/JO/JU	ZA...ZU	SA/SO/SU inicial
Início	ESCRITA	10%	87%	57%	55%	88%	96%
	LEITURA	30%	93%	72%	95%	97%	97%
Final	ESCRITA	18%	95%	75%	68%	80%	95%
	LEITURA	40%	97%	95%	100%	100%	100%
		O- átono final	U-tônico	E- átono	I - tônico	ÃO	NH
Início	ESCRITA	93%	90%	90%	95%	85%	40%
	LEITURA	37%	97%	47%	95%	87%	63%
Final	ESCRITA	87%	88%	88%	97%	91%	68%
	LEITURA	43%	98%	55%	97%	95%	78%
		Ã	M- final de sílaba	N- final de sílaba			
Início	ESCRITA	15%	18%	23%			
	LEITURA	55%	42%	63%			
Final	ESCRITA	31%	35%	45%			
	LEITURA	73%	75%	85%			

Conforme evidenciado na tabela 15, acima, houve maior percentual de acertos na tarefa de leitura, na maioria das relações grafema-fonema contextuais, em comparação à tarefa de escrita, tanto no início como ao final do ano. Esta diferença foi influenciada pela revisão da pronúncia em algumas relações grafema-fonema, conforme evidenciado em momento anterior. Com exceção apenas do R brando, que apresentou menor percentual de acertos na leitura, nos dois períodos do ano, o G antes do A, O, U, que obteve percentual de acertos um pouco menor na leitura no último bimestre, o O e E átonos, em que podemos verificar a ocorrência de percentual de acertos bem menor na leitura, tanto no início como ao final do ano, e o I tônico, que apareceu com o mesmo percentual de acertos na leitura e na escrita, nos dois períodos do ano analisados.

Podemos verificar, também, que em algumas relações grafema-fonema a diferença nos percentuais de acertos entre a leitura e na escrita foi pouco significativa, enquanto que em outras, houve considerável diferença nos percentuais de acertos, nas duas tarefas, sobretudo no último bimestre, com percentual de acerto bem mais considerável na leitura. No primeiro grupo podemos verificar que estão o R inicial de sílaba, o G e o C antes de A, O, U, o Z e S inicial, o U tônico, ãO e o NH. Enquanto que no grupo das regularidades com maior diferença no percentual de acertos entre leitura e escrita, podemos notar o R final de sílaba, o R do encontro consonantal e o RR, os dígrafos QU e GU, o J antes de A, O, U, ã, e o M e N final de sílaba.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nossa pesquisa, tivemos como principal objetivo a análise da evolução na aprendizagem das relações grafema-fonema e fonema-grafema na leitura e escrita de palavras, por aprendizes com hipótese alfabética, a partir do registro dos erros e acertos que evidenciaram na leitura e escrita de regularidades diretas e contextuais, buscando-se perceber os principais avanços e dificuldades apresentados pelos sujeitos na aquisição de tais regularidades. Conforme os resultados, as regularidades diretas foram as que menos impuseram dificuldade à leitura e à escrita dos aprendizes, desde o início do ano letivo, com um pouco mais de dificuldade apenas em **SAPOTI**, em que verificamos acréscimo de erros por troca do T por D, na escrita, e de substituição do /p/ por /b/, na leitura, no último bimestre.

Com relação às regularidades contextuais, verificou-se evolução na escrita e leitura correta da maioria delas, com maior êxito na leitura e escrita do ÑO; do R brando; das vogais tônicas O/U; e das regularidades baseadas no padrão silábico consoante-vogal (CV), com exceção apenas do “JA”, na escrita, e do “ga”, na leitura, em que verificamos um leve aumento dos erros por *desconsideração da relação contextual*, no último bimestre, lendo-se o “ga” como “ja”, e notando-se o “JA” como “GA”, o que demonstra que algumas crianças ainda não haviam se apropriado da relação contextual do “g” antes do A, na leitura, e do J antes do A, na escrita.

Como índice de evolução na **tarefa de escrita**, registramos a ausência total de erros por desconsideração da relação contextual no uso do R brando, com erros apenas por substituição do R por L, no final do ano, proveniente, talvez, da pronúncia do R como L; a quase ausência de erros por troca da sílaba GA, das palavras GALINHA e MARGARINA, pelo grafema H, no final do ano, que pode significar desapego ao nome da letra na representação do fonema; a ausência da notação apenas da letra Q na representação do dígrafo QU, principalmente em QUEIJO, com notação do Q seguido de vogal (*QEIJO), no último bimestre, e o aumento da escrita correta do QU, e a ausência de erros por substituição do **C** pelo grafema **Q**, nas sílabas CA/CO das palavras MACARRÃO e COMPRARAM, no final do ano. De acordo com Soares (2016), ao conhecer o nome das letras, é comum crianças que estão se apropriando da escrita alfabética notarem certas letras na representação da sílaba. Na concepção de Miranda (2009), tais erros são comuns na escrita inicial, com

tendência a desaparecer à medida que o processo de escolarização avança, não devendo ser vistos como problemas, a não ser que se tornem persistentes.

Com relação aos contextos que se mostraram mais complexos, com menor evolução na escrita correta, os resultados deixaram claro que esses se referiam à notação dos grafemas em sílabas complexas, cuja dificuldade pareceu ter relação com a dificuldade dos aprendizes com escrita alfabética, na notação de sílabas que fogem ao padrão consoante-vogal, mais consolidado no período alfabético (ABAURRE, 2001; SILVA, 2007; MENDONÇA, 2009; SOARES, 2016). A marcação da nasalização com o uso do ã, e do M e N em final de sílaba CVC, pareceu estar relacionada não apenas à dificuldade na notação de sílabas complexas, mas à própria dificuldade de marcar a nasalização da língua, pois, de acordo com Abaurre (1998) *apud* Soares (2016), a representação da nasalidade da ortografia do português é um dos aspectos mais difíceis da ortografia convencional, pelo fato de parecer contraintuitivo à criança representar na escrita a nasalidade por uma sequência de vogal mais consoante nasal.

Os dados também revelaram como contextos mais difíceis a notação dos dígrafos, principalmente o RR e GU, sendo os erros em tais regularidades interpretados como a dificuldade dos aprendizes com hipótese alfabética, na notação de um som com mais de uma letra, contrariando a hipótese alfabética de “uma letra, um som” (LEMLE, 2007). A partir de tais resultados, ficou evidenciado que algumas regularidades representaram bem mais dificuldade que outras, na escrita dos alfabetizandos. Dessa forma, corroboramos os resultados dos estudos de Morais (1995), Monteiro (1995), Nunes (1995), Rego e Buarque (1999), Pessoa (2007), Meireles e Correa (2005), Ferreira e Correia (2010), Miranda (2009, 2010, 2012), Oliveira e Morais (2016), dentre outros, os quais, ao investigar as dificuldades apresentadas pelos diferentes contextos ortográficos na transição de uma fase alfabética de escrita para uma fase ortográfica, também demonstraram que as regularidades ortográficas não são aprendidas ao mesmo tempo, com algumas se mostrando bem mais complexas que outras, não podendo, portanto, falar-se de um “estágio” de domínio de tais regularidades.

Em se tratando da **tarefa de leitura**, de acordo com os dados, os únicos contextos em que não houve evolução na leitura correta, mantendo-se o percentual de erros verificados no início do ano, foi o “nh” de GALINHA, e o “gu” de AGUIAR.

Como índice de evolução na tarefa de leitura, dentre as várias evoluções evidenciadas, destacamos a redução significativa de erros por *redução do dígrafo “qu” ao padrão silábico CV*, no último bimestre; a *desconsideração da relação contextual* na leitura do “rr”; e a redução de erros decorrentes da *pronúncia de outra palavra* e de *palavra sem significado*, embora ainda tenhamos verificado a presença de tais erros, no último bimestre, na leitura das palavras que pareceram mais complexas para as crianças, sendo elas, COENTRO, AMANHÃ, ENGUIÇOU e AGUIAR,

Com relação aos contextos mais complexos para a leitura dos aprendizes, com considerável percentual de erros no início do ano, e menor redução dos erros ao final do ano, verificamos a marcação da nasalização com “m final de sílaba”, em LÂMPADA, no “ã” de MAÇÃ; e, principalmente, o “gu”, com erros, sobretudo, devido à *redução do dígrafo à sílaba CV*, e devido à *pronúncia de outra palavra* e de *palavra sem significado*; e o /e/ e /o/ átonos, com erros, principalmente, por *artificialização da pronúncia*.

Na comparação dos percentuais de acertos na leitura e na escrita, entre o primeiro e último bimestre, ficou evidenciado melhor desempenho dos aprendizes na leitura da maioria das regularidades contextuais, em comparação à escrita, diferença essa, influenciada, também, pela revisão da pronúncia de algumas regularidades, por alguns dos sujeitos. De acordo com os resultados, os únicos contextos em que foi verificado maior percentual de erros, na leitura, foram o /e/ e /o/ átonos, devido à maior artificialização da pronúncia. Houve considerável dificuldade no uso correto do dígrafo GU, em ambas as tarefas, e na leitura e escrita das sílabas complexas, com tendência a reduzi-las ao padrão silábico CV, com menor tendência a essa redução, ao final do ano.

Dessa forma, nossos dados sugerem que, após o alcance da hipótese alfabética, a escrita das regularidades parece impor mais dificuldade aos aprendizes do que a leitura das mesmas, com poucas exceções, corroborando assim, com Soares (2016), quando, com base na teoria de Frith (1985), ressalta que a maior facilidade da escrita sobre a leitura ocorre durante o processo de compreensão do princípio alfabético, após essa compreensão, a direção é revertida, e as crianças passam a usar habilidades ortográficas primeiro na leitura, e só posteriormente as utilizam na escrita, para produzir palavras.

O melhor desempenho dos aprendizes na tarefa de leitura corrobora os resultados do estudo de Monteiro (1995), que também evidenciou melhor desempenho na leitura das regularidades contextuais investigadas no estudo, em comparação à escrita. Essa diferença, com melhor desempenho para a leitura das regularidades, parece ter explicação, também, nas considerações de Alvarenga (1988), quando diz que, enquanto na leitura, o aprendiz precisa ter o conhecimento das regras de correspondência grafema-fonema, na escrita, ele precisa ter o domínio das regras de correspondência fonema-grafema, o que exige o domínio da ortografia, tornando a tarefa de escrita mais complexa.

Com base em tais resultados, chamamos a atenção para a necessidade e importância de se investigar, na formação inicial e continuada dos professores alfabetizadores do Brasil, as especificidades da leitura e da escrita inicial. Especificidades estas não consideradas, de modo tão cuidadoso, pela teoria da psicogênese da escrita, bastante difundida entre os educadores brasileiros a partir da década de 1980.

Conforme evidenciado na análise das regularidades diretas e contextuais, além da verificação dos erros e da mudança nos percentuais de erros nas relações grafema-fonema, entre o primeiro e último bimestre, buscamos analisar e categorizar a forma como as crianças leram as palavras, que denominamos de “**condutas de leitura**”, destacando as mais frequentes e menos frequentes, tanto na leitura correta como na leitura incorreta dos grafemas, no início e no final do ano letivo, com indícios da influência das características das palavras sobre determinadas “condutas de leitura”, e a influência de certas “condutas de leitura” sobre alguns acertos e erros verificados na leitura das regularidades.

Em se tratando da **leitura correta dos grafemas**, de acordo com os dados, esta foi mais frequente na categoria que denominamos de “**Leitura não segmentada**”, com maior aparecimento na leitura dos aprendizes com melhor desempenho na leitura, e com aumento na frequência da leitura correta da grande maioria das regularidades contextuais, inclusive das inseridas em padrões silábicos complexos, o que evidencia evolução na leitura de palavras em alguns dos sujeitos. Entendemos que, por se tratar de crianças em início de aprendizagem da leitura e em fase de transição de uma fase alfabética para uma fase ortográfica, portanto, com o léxico ortográfico em expansão, a maior utilização da “**leitura não segmentada**” pode

ter sua origem não apenas no aumento do uso da rota lexical, a qual, de acordo com Pinheiro (1994, 2008), possibilita à leitura de palavras com correspondência grafema-fonema regulares e irregulares, assim como palavras formadas por sílabas com padrões silábicos complexos, mas, principalmente, no avanço no conhecimento das relações grafema-fonema de tipo contextual e na consideração das sílabas complexas, tendo em vista o aumento da leitura correta da maioria das regularidades, no último bimestre, que possibilitou maior fluência na leitura e, em alguns casos, o aumento, também, da leitura correta das palavras.

Apesar da maior frequência da **“leitura não segmentada”** na leitura correta das regularidades, os dados também revelaram aumento da leitura correta dos grafemas na **“leitura segmentada”**, ao final do ano. Em se tratando da **“leitura segmentada, sem síntese”**, a sua frequência na leitura das palavras parece ter sido decorrente não apenas da dificuldade de algumas crianças em realizar a síntese final da palavra, sobretudo nas palavras menos frequentes e com sílabas complexas, mas, também, da não necessidade de síntese da palavra, por parte de alguns dos sujeitos, quando, por meio da leitura segmentada e da pronúncia correta do grafema, demonstravam alcançar o significado da palavra, não havendo, dessa forma, necessidade de junção das sílabas pronunciadas.

Com relação à **“leitura segmentada, com síntese”**, os dados revelaram que esta foi mais frequente na leitura da maioria das palavras, tanto no início como no final do ano letivo, em comparação à **“leitura segmentada, sem síntese”**, configurando-se como a conduta de leitura na qual ocorreu maior revisão da pronúncia de alguns grafemas, principalmente nas palavras em que as crianças pareciam alcançar o significado, antes mesmo da síntese final, propiciando a leitura correta não apenas do grafema, mas também da palavra.

Essa revisão da pronúncia do grafema, em leitura de palavra segmentada em sílabas e com síntese, também foi verificada por Carraher e Rego (1981), em estudo que teve por objetivo verificar a relação entre o realismo nominal e o progresso na leitura de 42 crianças, numa faixa etária entre 5 e 7 anos, em início de alfabetização, de uma escola particular de Recife. Na análise da leitura das palavras, dentre as formas de leitura utilizadas pelas crianças, também foi verificada, assim como no presente estudo, a leitura segmentada em sílabas, que as pesquisadoras denominaram de leitura **“com análise”**, e a leitura com **“análise e síntese”** das sílabas

das palavras. Nesta última forma de leitura, como já mencionado, foi verificada, na leitura de alguns dos sujeitos, a correção da pronúncia de certos grafemas, no momento da síntese da palavra, propiciada, de acordo com as autoras do estudo, pelo conhecimento da representação das demais letras da palavra, que levou à correção da pronúncia do grafema e leitura correta. Segundo as pesquisadoras, a grande conquista das crianças que realizaram a síntese das sílabas das palavras, em comparação às crianças que não o fizeram, refere-se ao fato de investirem na tentativa de decifrar a palavra, buscando recuperar o sentido da mesma, através da síntese.

Em se tratando da **leitura incorreta dos grafemas**, os resultados revelaram que, apesar de terem ocorrido erros na leitura “não segmentada”, inclusive no último bimestre, a maior frequência da leitura incorreta das relações grafema-fonema contextuais ocorreu na leitura que denominamos de “segmentada”, com a maior parte dos erros, nessa conduta de leitura, identificados na decodificação de palavras com sílabas não canônicas (CVC e CCV) e com dígrafos, o que sugere o uso da rota fonológica, uma vez que, de acordo com Pinheiro (1995, 2008) e Salles e Parente (2005, 2007), na rota fonológica, cuja leitura é sequencial e depende da utilização do conhecimento das regras entre grafema e fonema para a construção da pronúncia correta, tanto a leitura como a escrita são afetadas pela quantidade de letras contidas na palavra, de modo que, quanto maior a palavra, mais lenta e menos precisa tende a ser a leitura e a escrita, provocando o *efeito de extensão*. Como nossos dados sugerem, somado a esse *efeito de extensão* da palavra, ocorreu o *efeito da estrutura silábica*, tendo em vista a maior presença de erros nas palavras com sílabas complexas e dígrafos, que levou, também, a um maior uso da leitura segmentada e com repetição de letras e/ou sílabas em tais palavras, ocasionando uma leitura com menos fluência.

Nas palavras com sílaba CVC, em que analisamos o “r final de sílaba” (CARNE/MARGARINA), o “m final de sílaba” (LÂMPADA/COMPRARAM) e o “n final de sílaba” (LARANJA), para marcar a nasalização, bem como nas palavras com sílabas CCV (COMPRARAM/COENTRO), em que analisamos o “r do encontro consonantal”, a *“leitura segmentada, com síntese”*, ocasionou erros, principalmente, por omissão do grafema, levando à omissão da nasalização nas sílabas com “m final de sílaba”, e à redução da sílaba complexa ao padrão silábico CV. Já na *“leitura segmentada, com repetição de letras e/ou sílabas, com síntese”*, além de erros por

omissão do grafema, também foram verificados erros devidos à *pronúncia de outra palavra* e de *palavra sem significado*, com maior aparecimento de tais erros, sobretudo, no primeiro bimestre.

Já na *“leitura segmentada, sem síntese”*, além dos erros por omissão do grafema, também foram verificados erros decorrentes da pronúncia do nome da letra, erros devido à redução da sílaba ao padrão silábico CV, e, em menor proporção, erros por acréscimo de fonema à sílaba, transformando a sílaba CVC em uma sequência CVCV, também verificado na sílaba CVC da palavra FORAM, em que avaliamos o “r brando”. Ainda verificamos erros por inversão da sílaba VC, transformando-a em CV, no “n final de sílaba” de COENTRO, decorrente da *“leitura segmentada, com síntese”*. Tais erros também foram verificados na *“leitura segmentada, com repetição de letras e/ou sílabas, sem síntese”*.

No estudo desenvolvido por Monteiro (2007), que teve como objetivo a compreensão das dificuldades na aprendizagem da sílaba em alunos do 2º ano, considerados com dificuldade de aprendizagem, de uma escola municipal de Belo Horizonte, na análise dos erros na leitura da coda em sílabas CVC, e da ramificação do ataque em sílaba CCV, também foram verificados erros por acréscimo de vogal a sílaba, transformando-a em CVCV, e, sobretudo, erros decorrentes da omissão da consoante, transformando a sílaba complexa em CV. A autora menciona erros devidos à pronúncia do nome da letra, sendo tais erros verificados no presente estudo, de forma significativa, inclusive no último bimestre, decorrente da *“leitura segmentada, sem síntese”*.

Tal dificuldade na leitura de sílabas complexas também foi evidenciada no estudo de Monteiro e Soares (2014), com alunos do primeiro ciclo, considerados com dificuldade no processo de alfabetização, de uma escola municipal de Belo Horizonte. As autoras também encontraram erros por omissão do grafema, inserção de vogal à sílaba, e erros devidos à atribuição de valor sonoro incorreto a determinados grafemas, originando a pronúncia de outra palavra e de palavra sem significado, semelhante ao verificado no presente estudo. Monteiro e Soares atribuem tais erros à pouca capacidade das crianças em lidar com a complexidade dos sons da palavra e à aprendizagem incompleta dos padrões ortográficos da língua.

Esses erros em sílabas complexas, também foram verificados na pesquisa realizada por Simões (2015), com aprendizes dos anos iniciais de escola pública e

particular da cidade de Lisboa, portanto, baseado no português europeu. Naquela pesquisa, os erros em sílabas complexas foram verificados, principalmente, na leitura de alunos do 1º e 2º ano, tendo-se registrado erros, também, por inversão da sílaba VC em CV, igualmente ao verificado no presente estudo.

Em nossos dados, essa redução da sílaba complexa ao padrão silábico CV, na leitura, também foi evidenciada nos dígrafos “qu” analisados por meio da leitura das palavras QUIABO e QUEIJO, e “gu”, cuja leitura foi avaliada por meio das palavras AGUIAR e ENGUIÇOU, ambos os dígrafos inseridos na sílaba complexa CVV. A maioria dos erros foi decorrente da redução da sílaba ao padrão silábico CV, na maioria das condutas de leitura, inclusive na “leitura não segmentada”. Houve redução significativa dos erros em QUIABO e QUEIJO, no último bimestre, e a permanência considerável de erros no “gu”, sobretudo em AGUIAR, o que nos leva a supor a influência do *efeito de frequência* na leitura das palavras, uma vez que, em estudos como os de Pinheiro (1994) e Salles (2005), com alunos do primeiro ciclo, foi evidenciada leitura com mais erros e com menos fluência nas palavras menos frequentes em comparação às mais frequentes.

Nas conclusões dos estudos citados acima, é unânime a concordância sobre a dificuldade de aprendizes em processo de alfabetização, portanto, com leitura ainda bastante baseada na rota fonológica, na decodificação de sílabas não canônicas, com tendência a reduzi-las ao padrão silábico CV, mais consolidado no período alfabético, desconsiderando a estrutura interna da sílaba. Essa dificuldade, também verificada no presente estudo, foi evidenciada não apenas nos erros, já bastante descritos e analisados, mas, também, na forma como algumas crianças leram as palavras com sílabas complexas e dígrafos, o que ocasionou uma leitura mais segmentada e com repetição de letras e sílabas, e, muitas vezes, sem síntese final, decorrente, também, dos erros por desconsideração da relação contextual. Tal dificuldade nas sílabas complexas pareceu se acentuar na leitura das crianças que, no início do ano, realizaram a leitura das palavras a partir da junção das sílabas, com tendência à pronúncia do nome da letra e/ou a omissão do grafema, evidenciando, assim, a dificuldade causada pela metodologia de “junção de letras para formar sílabas”, na leitura e aprendizagem de sílabas não canônicas.

Com base em tais resultados, consideramos a aprendizagem das sílabas não canônicas condição imprescindível para o avanço na alfabetização, pois, de acordo

com Soares (2016, p. 314), “só após atingido o domínio de leitura e escrita de sílabas complexas, pode-se considerar que a criança esteja *plenamente alfabetizada*”. Juntamente com tal aprendizagem, faz-se necessário o desenvolvimento da leitura da palavra com mais fluência, uma vez que, de acordo com Soares (2016), só quando a criança se torna capaz de construir representações ortográficas da palavra, com uma decifração rápida e correta, é que se pode considerar que ela realmente adquiriu habilidades de leitura, necessárias, embora não suficientes, para o alcance da competência em leitura e produção fluente de textos.

A partir da análise do que denominamos no estudo de “condutas de leitura”, e a influência de tais condutas sobre a leitura correta e incorreta dos grafemas, explicitada acima, ressaltamos a importância da análise da influência das características das palavras sobre a forma como aprendizes, em início de aprendizagem da leitura, estão lendo as palavras e sobre alguns dos erros cometidos. Dessa forma, concordamos com Soares (2016), quando ressalta a necessidade de conhecimento dos efeitos das características das palavras sobre a leitura e a escrita, o que, de acordo com ela, pode possibilitar uma melhor compreensão não apenas dos processos envolvidos na aprendizagem da leitura e da escrita, mas, também, dos tipos e causas de dificuldades que podem aparecer ao longo da aprendizagem da leitura e da escrita, sendo essa compreensão necessária para uma orientação adequada da alfabetização.

Principais contribuições do estudo, algumas de suas limitações e encaminhamentos para pesquisas futuras.

Diante dos resultados evidenciados no presente estudo, entendemos que a análise das notações efetivamente produzidas pelas crianças, juntamente com a leitura de palavras, pode nos dar pistas sobre como estão analisando as complexas relações entre fonemas e grafemas e grafemas e fonemas, tal como ocorrem na escrita do português. Vemos essa como uma das principais contribuições do presente estudo, que, obviamente, não esgota a complexidade envolvida na aprendizagem inicial da notação escrita, mas traz elementos que podem auxiliar na ampliação do entendimento de algumas das dificuldades enfrentadas pelos alfabetizandos, quando

da análise das relações grafofônicas, dos padrões silábicos complexos e dígrafos, na leitura e escrita de palavras, após o alcance da hipótese alfabética.

Nossa pesquisa se diferenciou dos importantes estudos citados sobre leitura e escrita de palavras, pelo fato de ter analisado as dificuldades dos aprendizes com hipótese alfabética na notação e leitura das relações grafofônicas, em dois períodos do ano, o que propiciou uma compreensão mais abrangente de quais relações grafofônicas que se configuraram “mais complexas” para aquelas crianças. Além de termos investigado um amplo repertório de regularidades diretas e contextuais, nossa pesquisa também inovou ao verificar, detalhadamente, a forma como as crianças leram as palavras, e a influência das “condutas de leitura”, sobre alguns dos erros.

Como toda investigação tem suas limitações, com a nossa não seria diferente. Apesar de termos analisado as dificuldades na escrita e leitura de sílabas complexas, não aprofundamos a análise e discussão de tais dificuldades, uma vez que não era esse nosso objetivo a análise específica de sílabas complexas. Outra limitação que apontamos diz respeito à falta de um maior aprofundamento na comparação entre as dificuldades verificadas na leitura e na escrita, bem como o fato de termos analisado apenas a leitura e escrita de regularidades ortográficas, sendo importante, também, a análise das irregularidades, na leitura e na escrita de palavras.

A partir disso, entendemos como aspectos importantes para pesquisas futuras, a análise dos avanços e dificuldades na leitura e escrita de palavras com regularidades e irregularidades, e com diferentes padrões ortográficos, não apenas por aprendizes de uma única turma, mas de todo o ciclo de alfabetização. Consideramos importante um maior acompanhamento do ensino que as professoras e professores estariam praticando com as crianças nas salas de aula investigadas, de modo a verificar se as evoluções variavam muito em função do tipo de ensino na leitura e na escrita, no domínio das correspondências grafema-fonema e fonema-grafema, ou se seriam fenômenos mais independentes. Além de um controle mais rigoroso da frequência de uso das palavras envolvidas, sugerimos o acompanhamento com menor intervalo de tempo entre as coletas, que pode proporcionar uma análise mais refinada das dificuldades e avanços apresentados pelos aprendizes.

Nossos dados sugerem a necessidade de sermos mais cuidadosos e exigentes com o ensino sistemático das correspondências fonema-grafema e grafema-fonema no ciclo de alfabetização, após as crianças terem compreendido o princípio alfabético,

algo que certas interpretações do construtivismo, em nosso país, estiveram negligenciando, como aponta Moraes (2012). Concordamos com Soares (2016), quando propõe que, só ao ler e escrever palavras com sílabas complexas podemos considerar uma criança realmente alfabetizada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABAUURRE, Maria Bernadete M. Dados da escrita inicial: indícios de construção da hierarquia de constituintes silábicos?. In: HERNANDORENA, Carmen Lúcia Matzenauer (Org). **Aquisição de Língua Materna e de Língua Estrangeira**. Pelotas: EDUCAT, 2001. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Livros/Aquisicao_LM_e_LE.pdf#page=61. Acesso em: 18 de novembro de 2016.
- ALVARENGA, Daniel. Leitura e escrita: Dois processos distintos. **Educ. Rev.**, Belo Horizonte (7): 27-31, jul, 1988.
- _____. et. al. Da forma sonora à forma gráfica da escrita: uma análise linguística do processo de alfabetização. **Cad. Est. Ling.**, Campinas, (16): 5-30. Jan./jun, 1989.
- AZIZ, Afssá Abdul. **Estudo comparativo sobre os desempenhos em leitura nos 1º e 2º anos de escolaridade do ensino básico**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Aplicada)–Instituto Universitário - Ispa, 2010.
- BOGDAN, R. C; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto editora, 1994.
- BRANDÃO, Cinara Santana da Silva. **A notação de vogais e consoantes em diferentes fases da psicogênese da escrita**. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Pernambuco, 2016. (No prelo).
- BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: A apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização**. Ano 2. Unidade 3. Brasília: MEC/SEB, 2012a.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral – DICEI. Coordenação Geral do Ensino Fundamental – COEF. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo básico de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental**. Brasília, DF: MEC, 2012b.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Ortografia**. Educar, Curitiba, n. 20, p. 42-58, 2002. Editora UFPR.
- _____. **Alfabetização & Linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.
- CAHARRER, T. N. Explorações sobre o desenvolvimento da competência em ortografia em português. **Psicol., Teori., Pesqui.**, Brasília, V. 1 Nº 3 p. 269-285 – Set-Dez. 1985.
- CORSO, H. V; SALLES, J. F. Relação entre leitura de palavras isoladas e compreensão de leitura textual em crianças. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 28-35, jul./set. 2009.

EHRI, Linnea. Aquisição da habilidade de leitura de palavras e sua influência na pronúncia e na aprendizagem do vocabulário. In: MALUF, R. Cardoso Martins, C. **Alfabetização no Século XXI: Como se aprende a ler e a escrever**. Porto Alegre: Penso, 2013.

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

FERREIRO, Emilia. A escrita... antes das letras. In: SINCLAIR, Hermine. **A produção de notações na criança: linguagem, número, ritmos e melodias**. São Paulo: Cortez, 1990.

_____. A representação da linguagem e o processo de alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo (52): 7-17, FEV. 1985.

_____. *et al* . Evolución dela escritura durante el primer año escolar. In: **“Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje escolar de la lectura y la escritura”**. Mexico, n. 2, p. 7-131, 1982.

_____. **Com todas as letras**. 15^a. ed. Venezuela: Cortez, 2008.

_____.TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito**: seleção de textos de pesquisa. Tradução de Rosana Malerba. São Paulo: Cortez, 2013.

FERREIRA, Fernanda; CORREA, Jane. Consciência metalinguística e a representação da nasalização na escrita do português brasileiro. **Rev. CEFAC**, Jan-Fev; 12(1):40-50, 2010.

GUIMARÃES, Marisa. R. **Um estudo sobre a aquisição da ortografia nas séries iniciais**. Dissertação (Mestrado em Educação). – Faculdade de Educação, UFPel, 2005.

GOMES, Maria Cristina; MORAIS, Artur Gomes. **Psicogênese da escrita sob exame: reanálise do percurso evolutivo vivido por crianças desde a hipótese pré-silábica ao domínio da escrita alfabética**. Relatório de pesquisa. PROPESQ/CNPq. Recife: 2013, p. 1-19.

Justi, C. N. G.; Justi, F. R. R. Os Efeitos de Lexicalidade, Frequência e Regularidade na Leitura de Crianças Falantes do Português Brasileiro. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 22(2), 163-172, 2009.

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

LEITE, R. L. **Aquisição das regularidades ortográficas na escrita infantil**. 100 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). – Universidade Federal do Ceará, 2002.

LEITE, Tânia Rios; MORAIS, Artur Gomes. **Alfabetização: Evolução de habilidades cognitivas envolvidas na aprendizagem do sistema de escrita**

alfabética e sua relação com a concepção e prática dos professores. Tese de doutorado – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, 2011.

LIMA, Claudete; AZEVEDO, Silvia de Sousa; MORAIS, Artur Gomes de. **Relação entre a compreensão da escrita alfabética e o conhecimento das letras entre alfabetizando adultos.** Recife, p.1-31, 2008. Disponível em: < www.ufpe.br/.../relao%20entre%20a%20compreenso%20da%20escrita%20> Acesso em: 30 de novembro de 2015.

LÚCIO, P. S; PINHEIRO, A. M. V. Vinte Anos de Estudo sobre o Reconhecimento de Palavras em Crianças Falantes do Português: Uma Revisão da Literatura. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 24 (1), 170-179, 2011.

_____. Nascimento, Elizabeth. A Influência de Fatores Sociais, Individuais e Lingüísticos no Desempenho de Crianças na Leitura em Voz Alta de Palavras Isoladas. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 23(3), 496-505, 2010.

MEIRELES, E. S; CORREA, J. Regras contextuais e Morfossintáticas na Aquisição da Ortografia da Língua Portuguesa por Crianças. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, jan./abr 2005, vol. 21 n. 1, pp. 077-084.

Melo, Kátia Leal Reis de. Refletindo sobre a ortografia na sala de aula. In: SILVA, A.; MORAIS A.G.; MELO, K.L.R (org). *Ortografia na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 7 ed. São Paulo: Hucitec, 2000.

_____. **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

MIRANDA, Ana Ruth M.; MATZENAUER, Carmen Lúcia B. A construção do conhecimento fonológico na aquisição da linguagem, **Cadernos de Educação | FaE/PPGE/UFPel | Pelotas** [35]: 359 - 405, janeiro/abril 2010.

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

_____. Ortografia: reflexões sobre a aquisição e o ensino. In: LEFFA, Vilson (Org.). **Linguagens:** metodologias de ensino e pesquisa. Pelotas: EDUCAT, 2012.

_____. Aspectos da escrita espontânea e da sua relação com o conhecimento fonológico. 7º ENAL – Encontro Nacional sobre Aquisição da Linguagem.

MONTEIRO, Ana Márcia Luna. “Sebra – ssono – pessado – asado” o uso do “s” sob a ótica daquele que aprende. In: MORAIS, A.G (Org) **O aprendizado da ortografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. **A aquisição de regras ortográficas de contexto na leitura e na escrita**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco, 1995.

MONTEIRO, Sara Mourão. **O processo de aquisição da leitura no contexto escolar por alfabetizando considerados portadores de dificuldades de aprendizagem**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2007.

MORAIS, Artur Gomes de. **O emprego de estratégias visuais e fonológicas na leitura e escrita em português**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Cognitiva)- Universidade Federal de Pernambuco, 1986.

_____. **Representaciones infantiles sobre la ortografia del portugués**. Tesis doctoral. Doctorado en Psicología. Universidad de Barcelona, 1995.

_____. **Ortografia: ensinar e aprender**. São Paulo: Ática, 1998.

_____. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

_____. Ortografia: este peculiar objeto de conhecimento. In: MORAIS, A.G (Org) **O aprendizado da ortografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. A norma ortográfica do português: o que é? Para que serve? Como está organizada? In: MORAIS, A. G. **Ortografia na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. CAVALCANTI, Ana Paula de Holanda; OLIVEIRA, Eliane Lemos. **Implicações da metodologia da psicogênese da escrita no diagnóstico dos níveis de escrita infantis**. In: Encontro de Pesquisa Nacional do Norte e Nordeste, XXII., 2014, Natal. **Anais...**Natal: UFRN, 2014. p. 1-21.

_____. **Consciência fonológica**. São Paulo: Ed. Melhoramentos. No prelo.

MONTEIRO, Carolina Reis. **A aprendizagem da ortografia e o uso de estratégias metacognitivas**. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Pelotas, 2008.

MONTEIRO, Sara M; SOARES, Magda. Processos cognitivos na leitura inicial: relação entre estratégias de reconhecimento de palavras e alfabetização. **Educ. Pesqui**, São Paulo, v. 43, n. 2. p. 449-466, abr./jun. 2014.

NUNES, Terezinha. **Construtivismo e alfabetização: um balanço crítico**. Belo Horizonte, n. 12, Dez.1990.

_____. Leitura e escrita: Processos e desenvolvimento. In: ALENCAR, Eunice M. S. Soreano de (Org). **Novas Contribuições da Psicologia aos Processos de Ensino e Aprendizagem**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. BUARQUE, Lair; BRYANT, Peter. **Dificuldades na aprendizagem da leitura: teoria e prática**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Bryant, Peter. **Leitura e Ortografia: além dos primeiros passos**. Tradução de Vivian Nickel. Penso, 2014.

OLIVEIRA, Eliane Lemos; MORAIS, Artur Gomes. **Psicogênese da escrita sob exame: efeitos de diferentes formas de avaliação sobre os conhecimentos que as crianças revelam a respeito da escrita alfabética**. Relatório de pesquisa. PROPESQ/ CNPq. Recife: 2013, p. 1-19.

_____. **Análise dos conhecimentos ortográficos de crianças com uma hipótese alfabética**. In: Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco, VI, 2016.

PESSOA, Ana Cláudia R. G. **Relação entre habilidades de reflexão metalinguística e o domínio da ortografia em crianças**. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal de Pernambuco, 2007.

PINHEIRO, Ângela Maria Vieira. **Leitura e Escrita: Uma Abordagem Cognitiva**. Editorial Psy, Campinas/SP, 1994.

_____. et. al. Avaliação cognitiva de leitura: o efeito de regularidade grafema-fonema e fonema-grafema na leitura em voz alta de palavras isoladas no português do Brasil. **Psicologia: Teoria e Prática** – 2008, 10 (2): 16-3.

QUEIROGA, Bianca A. M; LINS, Michelly Brandão; PEREIRA, Mirella de Andrade L. V. Conhecimento Morfossintático e Ortografia em Crianças do Ensino Fundamental. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Jan-Abr, Vol. 22 n. 1, pp. 095-100, 2006.

REGO, Lúcia Lins Buarque. O aprendizado da norma ortográfica. In: MORAIS, A. G. **Ortografia na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. BUARQUE, L. L. Algumas fontes de dificuldade na aprendizagem de regras ortográficas. In: MORAIS, A.G (Org) **O aprendizado da ortografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

ROMEIRA, Laura D; MARTINS, Margarida A. **Leitura oral de palavras nos dois primeiros anos de escolaridade**. I Seminário Internacional “Contributos da Psicologia em contextos educativos”. Braga: Universidade do Minho, 2010.

SALLES, Jerusa F. **Habilidades e Dificuldades de Letura e Escrita em Crianças de 2ª Série: Abordagem Neuropsicológica Cognitiva**. Tese (Doutorado em Psicologia)-Universidade Federal do Rio Grande do Sul- Instituto de Psicologia, 2005.

SALLES, Jerusa F; PARENTE, Maria A. P. M. Processos Cognitivos na Leitura de Palavras em Crianças: Relações com Compreensão e Tempo de Leitura. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 15 (2), pp. 321-331, 2002.

_____. Avaliação da Leitura e Escrita de Palavras em Crianças de 2ª Série: Abordagem Neuropsicológica Cognitiva. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 20 (2) pp. 220-222, 2007.

SIMÕES, Edlia; MARTINS, M. A. **Avaliação da leitura oral de palavras**: Análise da tipologia de erros de leitura em crianças do 1º e 2º anos de escolaridade. Libro de Actas do XI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopeagogia. A Coruña/ Universidade da Coruña: ISSN: 1138-1663.

_____. **Tipologias de Erros de leitura no 1º ciclo**: Avaliação da Leitura Oral de Palavras. Tese (Doutorado em Psicologia Educacional)–Instituto Universitário - Ispa, 2015.

SOARES, M. As muitas facetas da alfabetização. **Cad. Pesq.**, São Paulo (52): 19-24, fev. 1985.

_____. A reinvenção da Alfabetização. **Presença Pedagógica**, v.9 n.52 jul./ago, 2003.

_____. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.

SILVA, C. Aprender ortografia: O caso das sílabas complexas. **Análise Psicológica**, 2 (XXV): 171-182, 2007.

TOLCHINSKY, L. L. **Aprendizagem da linguagem escrita**: Processos evolutivos e implicações didáticas. Tradução de Cláudia Schiling. 3ª. ed. Ática, 1993.

ZANELLA, Maura Spada. **Leitura e Aprendizagem da Ortografia**: Um estudo com alunos de 4ª a 6ª série do Ensino Fundamental. Tese (Psicologia da Educação) – PUCSP, 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE 1: Ditado (“Zezinho”) de Mapeamento dos Conhecimentos Ortográficos.

Aluno: _____

Zezinho e sua mãe / foram no mercadinho de seu Aguiar / fazer feira./

Antes de sair casa, / sua mãe ficou / fazendo a lista de compras / e pediu ao filho que / pegasse sua bolsa. / Eles compraram:

1. Feijão _____

11. Caju

2. Sal _____

12. Coentro

3. Fubá _____

13. Quiabo

4. Macarrão _____

14. Lâmpada

5. Margarina _____

15. Uva

6. Ovos _____

16. Maçã

7. Leite _____

17. Sabonete

8. Rapadura _____

18. Carne

9. Galinha _____

19. Queijo

10. Laranja _____

20. Repolho

21. Sapoti

Na volta, o carrinho enguiçou / e foi uma zorra total. / Amanhã / Zezinho

e seu pai / irão consertar o carrinho.

APÊNDICE 2: Lista de palavras lidas para Mapeamento dos Conhecimentos sobre relações grafema-fonema.

AGUIAR
AMANHÃ
BODE
CAJU
CAPACETE
COENTRO
COMPRARAM
ENGUIÇOU
FEIJÃO
FORAM
FUBÁ
GALINHA
JACARÉ
LÂMPADA
LARANJA
LEITE
MACARRÃO
MAÇÃ
MARACUJÁ
MARGARINA
OVOS
PÁ
PEDIU
PEGASSE
QUEIJO
QUIABO
RÃ
RAPADURA
REPOLHO
SAL
SABONETE
SACOLA
SAPOTI
UVA
ZEZINHO
ZORRA

APÊNDICE 3: Mapa do desempenho em ortografia

Suj.:					
P	B	T	D	F	V
Pegasse	Fubá	Leite	Pediu	Feijão	Ovos
Sapoti	Quiabo	Sapoti	Lâmpada	Fubá	Uva
M inicial de sílaba	N inicial de sílaba	L inicial de palavra	R inicial	R final de sílaba	R brando
Macarrão	Margarina	Leite	Rapadura	Margarina	Foram
Margarina	Sabonete	Laranja	Repolho	Carne	Laranja
R encontro consonantal	RR	GA/GO	GU	CA/CO/CU	QUE/QUI
Compraram	Macarrão	Margarina	Aguiar	Compraram	Quiabo
Coentro	Zorra	Galinha	Enguiçou	Macarrão	Queijo
JA/JO/JU	ZA...ZU inicial	SA/SO/SU inicial	O – átono final	U - tônico	E - átono
Laranja	Zezinho	Sapoti	Ovos	Fubá	Leite
caju	Zorra	Sabonete	Coentro	Caju	Sabonete
I – tônico	ÃO	NH	Ã	M final de sílaba	N final de sílaba
Sapoti	Feijão-	Galinha	Amanhã	Compraram	Coentro
Margarina	Macarrão	Amanhã	Maça	Lâmpada	Laranja

APÊNDICE 4: Mapa do desempenho na relação grafema-fonema

Suj.:					
p	b	t	d	f	v
Pegasse Sapoti	Fubá Quiabo	Leite Sapoti	Pediu Lâmpada	Feijão Fubá	Ovos Uva
m inicial de sílaba	n inicial de sílaba	l inicial de palavra	r inicial	r final de sílaba	r brando
Macarrão Margarina	Margarina Sabonete	Leite Laranja	Rapadura Repolho	Margarina Carne	Foram Laranja
r encontro consonantal	rr	ga/go	gu	ca/co/cu	que/qui
Compraram Coentro	Macarrão Zorra	Margarina Galinha	Aguiar Enguiçou	Compraram Macarrão	Quiabo Queijo
ja/jo/ju	za...zu inicial	sa/so/su inicial	o – átono final	u -ônico	e - átono
Laranja caju	Zezinho Zorra	Sapoti Sabonete	Ovos Coentro	Fubá Caju	Leite Sabonete
i –ônico	ão	nh	ã	m final de sílaba	n final de sílaba
Sapoti Margarina	Feijão- Macarrão	Galinha Amanhã	Amanhã Maçã	Compraram Lâmpada	Coentro Laranja

APÊNDICE 5: Quadro de acompanhamento da leitura das palavras.

Turma:		Sujeito:	Período do ano:
Turma:	Sujeito:	Período do ano:	
	Palavra ditada	Leitura da palavra realizada pelo sujeito	
01	Aguiar		
02	Amanhã		
03	Bode		
04	Caju		
05	Capacete		
06	Coentro		
07	Compraram		
08	Enguiçou		
09	Feijão		
10	Foram		
11	Fubá		
12	Galinha		
13	Jacaré		
14	Lâmpada		
15	Laranja		
16	Leite		
17	Macarrão		
18	Maçã		
19	Maracujá		
20	Margarina		
21	Ovos		
22	Pá		
23	Pediu		
24	Pegasse		
25	Queijo		
26	Quiabo		
27	Rã		
28	Rapadura		
29	Repolho		
30	Sal		
31	Sabonete		
32	Sacola		
33	Sapoti		
34	Uva		
35	Zezinho		
36	Zorra		