



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

ELIANE LEMOS DE OLIVEIRA

**EVOLUÇÃO NA APRENDIZAGEM DE CORRESPONDÊNCIAS ENTRE
GRAFEMAS E FONEMAS E DE DIFERENTES ESTRUTURAS SILÁBICAS DO
PORTUGUÊS, NA LEITURA E NA ESCRITA DE PALAVRAS, APÓS O ALCANCE
DA HIPÓTESE ALFABÉTICA.**

RECIFE
2022

ELIANE LEMOS DE OLIVEIRA

**EVOLUÇÃO NA APRENDIZAGEM DE CORRESPONDÊNCIAS ENTRE
GRAFEMAS E FONEMAS E DE DIFERENTES ESTRUTURAS SILÁBICAS DO
PORTUGUÊS, NA LEITURA E NA ESCRITA DE PALAVRAS, APÓS O ALCANCE
DA HIPÓTESE ALFABÉTICA.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial do curso para obtenção do título de Doutora em Educação.
Área de concentração: Educação.

Orientador: Artur Gomes de Moraes

RECIFE
2022

Catálogo na fonte
Bibliotecária Katia Tavares, CRB-4/1431

O48e

Oliveira, Eliane Lemos de.

Evolução na aprendizagem de correspondências entre grafemas e fonemas e de diferentes estruturas silábicas do português, na leitura e na escrita de palavras, após o alcance da hipótese alfabética. / Eliane Lemos de Oliveira. – Recife, 2022.

265 f.: il.

Orientador: Artur Gomes de Morais

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação 2022.

Inclui Referências.

1. Leitura de palavras. 2. Escrita de palavras. 3. Relações grafema-fonema. 4. Estruturas silábicas do português. I. Morais, Artur Gomes de. (Orientador). II. Título.

370 (23. ed.)

UFPE (CE2023-004)

ELIANE LEMOS DE OLIVEIRA

**EVOLUÇÃO NA APRENDIZAGEM DE CORRESPONDÊNCIAS ENTRE
GRAFEMAS E FONEMAS E DE DIFERENTES ESTRUTURAS SILÁBICAS DO
PORTUGUÊS, NA LEITURA E NA ESCRITA DE PALAVRAS, APÓS O ALCANCE
DA HIPÓTESE ALFABÉTICA.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial do curso para obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: Educação.

Aprovada por videoconferência em: 02/09/2022

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Artur Gomes de Moraes (Orientador)
(Universidade Federal de Pernambuco)
[Participação por videoconferência]

Prof.^a Dr.^a. Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa (Examinadora Interna)
(Universidade Federal de Pernambuco)
[Participação por videoconferência]

Prof. Dr. Alexsandro da Silva (Examinador Interno)
(Universidade Federal de Pernambuco)
[Participação por videoconferência]

Prof.^a Dr.^a. Ana Ruth Moresco Miranda (Examinadora Externa)
(Universidade Federal de Pelotas)
[Participação por videoconferência]

Prof.^a Dr.^a. Sara Mourão Monteiro (Examinadora Externa)
(Universidade Federal de Minas Gerais)
[Participação por videoconferência]

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, por ter me concedido saúde, disposição e força para a conclusão do curso e desse trabalho de tese.

A minha família, especialmente minha mãe e meu pai, por sempre estarem comigo, pelo amor, pela paciência e pelo exemplo de integridade e honestidade.

Ao meu irmão Eduardo, minha cunhada Rafaela, e minha sobrinha Yasmim, pela preocupação, carinho e incentivo.

A meu esposo Fabiano, pela paciência, amor e incentivo, e por sempre estar comigo.

Às minhas amigas queridas, pelo incentivo, preocupação e por sempre se fazerem presente na minha vida.

Ao professor Artur Moraes, pela disponibilidade em estar comigo nessa longa jornada, desde a iniciação científica até o presente momento. Muito obrigada por todo ensinamento, paciência, empatia e incentivo.

Às escolas, pública e privada, que abriram suas portas para a realização dessa pesquisa, e às professoras e crianças, que me aceitaram e me acolheram em suas salas de aulas. Sem elas, a presente pesquisa não poderia ter sido realizada.

Aos professores examinadores desse trabalho de tese, pela disponibilidade em participar da banca desde a qualificação, e pela leitura atenta do trabalho e por toda a valiosa contribuição.

Ao PPGE e aos seus funcionários, por sempre estarem disponíveis no momento de dar orientações e de recebimento de documentos.

RESUMO

Esta pesquisa está constituída por dois estudos empíricos. No 1º Estudo, buscamos analisar o domínio das regularidades diretas e contextuais na leitura e na escrita de palavras, comparando-se os dados dos aprendizes do 2º ano de escola pública e privada, no início e do final do ano letivo. No 2º Estudo, nossa atenção voltou-se à análise do desempenho de aprendizes de escola pública e privada, na escrita e na leitura de sílaba canônica (CV) e de sílabas complexas (VC, CVV, CVC, CCV (nasal)), ao término do 2º e 3º anos do Ensino fundamental. 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), Lemle (2007), Morais (2012) e Soares (2016), que preconizam a necessidade de aprendizagem das relações entre grafemas e fonemas e das sílabas consideradas complexas, após o alcance da hipótese alfabética. Nosso marco teórico também incorporou as principais teorias sobre o desenvolvimento da leitura e da escrita, e as principais características da sílaba no português brasileiro e sua aprendizagem por aprendizes dos anos iniciais. Os resultados do 1º Estudo evidenciaram melhor desempenho na leitura e na escrita das regularidades diretas, nos dois períodos do ano, e considerável diferença na escrita e na leitura das regularidades contextuais a depender da regularidade em questão, da tarefa a ser executada (escrita ou leitura) e do grupo (escola pública ou privada), com melhor desempenho para a escrita e a leitura das regularidades inseridas em sílaba CV, e desempenho menos satisfatório, com menor evolução, para alguns dígrafos, para as regularidades inseridas em sílabas complexas e para alguns contextos de nasalização, com melhor desempenho para os aprendizes da escola privada em ambas as tarefas. No 2º Estudo, os resultados revelaram melhor desempenho para a escrita e a leitura da sílaba CV, ausência de erros na leitura dos aprendizes da escola privada nas estruturas silábicas complexas, com um pouco mais de dificuldade apenas na escrita da sílaba CCV (nasal). Entre os aprendizes da escola pública, os resultados revelaram desempenho um pouco melhor para os aprendizes do 3º ano, com algumas exceções, e predomínio do erro por omissão de um grafema nas sílabas complexas em ambas as turmas. Nos dois estudos foi verificado melhor desempenho para a tarefa de leitura, e influência de determinadas palavras sobre os erros e os avanços, e influência das “condutas de leitura”, sobretudo no primeiro estudo e na leitura de aprendizes da escola pública. A principal implicação da dificuldade imposta por determinadas palavras e pelas “condutas de leitura” em que ocorreu repetição e segmentação de letras e/ou sílabas, foi a impossibilidade da pronúncia correta da palavra e a recuperação do significado, com prejuízos para o arquivamento da palavra no léxico mental.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura de palavras, Escrita de palavras, Regularidades ortográficas, Estruturas silábicas do português, Relações grafema-fonema, Relações fonema-Grafema

ABSTRACT

This research consists of two empirical studies. In the 1st Study, we sought to analyze the domain of direct and contextual regularities in the reading and writing of words, comparing data from 2nd year public and private school learners at the beginning and end of the school year. In the 2nd Study, our attention turned to the analysis of the performance of public and private school learners in writing and reading canonical syllables (CV) and complex syllables (VC, CVV, CVC, CCV (nasal)), at the end of the 2nd and 3rd years of elementary school. We rely on the contributions of the theory of psychogenesis of writing by Ferreiro & Teberosky (1979), to understand the scope of the alphabetic hypothesis, and on the assumptions of scholars such as Nunes (1990), Lemle (2007), Morais (2012) and Soares (2016), who advocate the need to learn the relationships between graphemes and phonemes and syllables considered complex, after reaching the alphabetic hypothesis. Our theoretical framework also incorporated the main theories about the development of reading and writing, and the main characteristics of the syllable in Brazilian Portuguese and its learning by learners in the early years. The results of the 1st Study showed better performance in reading and writing of direct regularities, in both periods of the year, and a considerable difference in writing and reading of contextual regularities depending on the regularity in question, the task to be performed (writing or reading) and the group (public or private school), with better performance for writing and reading regularities inserted in CV syllables, and less satisfactory performance, with less evolution, for some digraphs, for regularities inserted in complex syllables and for some nasalization contexts, with better performance for private school learners in both tasks. In the 2nd Study, the results revealed better performance for writing and reading the syllable CV, absence of mistakes in reading by private school learners in complex syllabic structures, with a little more difficulty only in writing the syllable CCV (nasal). Among public school learners, the results revealed a slightly better performance for 3rd year learners, with some exceptions, and a predominance of mistakes by omission of a grapheme in complex syllables in both classes. In both studies, better performance was verified for the reading task, and the influence of certain words on errors and advances, and the influence of "reading behaviors", especially in the first study and in the reading of public-school learners. The main implication of the difficulty imposed by certain words and by the "reading behaviors" in which repetition and segmentation of letters and/or syllables occurred, was the impossibility of producing the correct pronunciation of the word and the recovery of its meaning, with damages for the archiving of the word. in the mental lexicon.

KEYWORDS: Reading words, Writing words, Orthographic regularities, Portuguese syllabic structures, Grapheme-phoneme relationships, Phoneme-Grapheme relationships.

RESUMEN

Esta investigación consta de dos estudios empíricos. En el 1er Estudio, buscamos analizar el dominio de las regularidades directas y contextuales en la lectura y escritura de palabras, comparando datos de alumnos de 2º año de escuelas públicas y privadas al inicio y al final del año escolar. En el 2º Estudio, nuestra atención se centró en el análisis del desempeño de los alumnos de escuelas públicas y privadas en escritura y lectura de sílabas canónicas (CV) y sílabas complejas (VC, CVV, CVC, CCV (nasal)), al final del 2º y 3º de primaria. Nos apoyamos en los aportes de la teoría de la psicogénesis de la escritura de Ferreiro & Teberosky (1979), para comprender el alcance de la hipótesis alfabética, y en las contribuciones de estudiosos como Nunes (1990), Lemle (2007), Morais (2012) y Soares (2016), quienes abogan por la necesidad de aprender las relaciones entre grafemas y fonemas y sílabas consideradas complejas, cuando el niño alcanza una hipótesis alfabética. Nuestro marco teórico también incorporó las principales teorías sobre el desarrollo de la lectura y la escritura, y las principales características de la sílaba en portugués brasileño y su aprendizaje por parte de los aprendices en los primeros años. Los resultados del 1er Estudio mostraron un mejor desempeño en lectura y escritura de regularidades directas, en ambos períodos del año, y una diferencia considerable en escritura y lectura de regularidades contextuales según la regularidad de que se trate, la tarea a realizar (escribir o lectura) y el grupo (escuela pública o privada), con mejor desempeño para regularidades escritas y de lectura insertadas en sílabas CV, y desempeño menos satisfactorio, con menor evolución, para algunos dígrafos, para regularidades insertadas en sílabas complejas y para algunos contextos de nasalización, con un mejor desempeño para los alumnos de escuelas privadas en ambas tareas. En el 2º Estudio, los resultados revelaron mejor desempeño para la escritura y lectura de la sílaba CV, ausencia de errores en la lectura de los alumnos de escuelas privadas en estructuras silábicas complejas, con un poco más de dificultad solo en la escritura de la sílaba CCV (nasal). Entre los alumnos de escuelas públicas, los resultados revelaron un desempeño ligeramente mejor para los alumnos de 3er año, con algunas excepciones, y un predominio del error por omisión de un grafema en sílabas complejas en ambas clases. En ambos estudios se verificó un mejor desempeño para la tarea de lectura, y la influencia de ciertas palabras en los errores y avances, y la influencia de algunas "conductas de lectura", especialmente en el primer estudio y en la lectura de los educandos de escuelas públicas. La principal implicación de la dificultad impuesta por ciertas palabras y por las "conductas de lectura" en las que se producía repetición y segmentación de letras y/o sílabas, era la imposibilidad de la correcta pronunciación de la palabra y la recuperación del significado, con perjuicios para el archivo de la palabra en el léxico mental.

PALABRAS CLAVE: lectura de palabras, escritura de palabras, regularidades ortográficas, estructuras silábicas portuguesas, relaciones grafema-fonema, relaciones fonema-grafema.

LISTA DE TABELAS

- Tabela 1** - Percentagens médias de acertos na escrita de Regularidades Diretas, por aprendizes de escola pública e privada, no início e no final de cada ano letivo.....95
- Tabela 2** - Percentagens médias de acertos na escrita dos contextos de uso do R, por aprendizes de escola pública e privada, no início e no final do ano letivo.....99
- Tabela 3** - Percentagens médias de acerto na escrita do GA/GO/GU, GUE/GUI, CA/CO/CU e QUE/QUI, por aprendizes de escolas pública e privada, no início e no final do ano letivo..... 105
- Tabela 4** - Percentagens médias de acerto na escrita do JA...JU, ZA...ZU, E/I final, O/U final, por aprendizes de escolas pública e privada, no início e no final do ano letivo.....112
- Tabela 5** - Percentagens médias de acerto na escrita dos vários contextos da nasalização, por aprendizes de escolas pública e privada, no início e no final do ano letivo..... 118
- Tabela 6** - Percentagens médias de acertos na leitura de Regularidades Diretas, por aprendizes da escola pública e privada, no início e no final do ano letivo.....139
- Tabela 7** - Percentagens médias de acertos na leitura dos contextos de uso do R, por aprendizes de escolas pública e privada, no início e no final do ano letivo.....141
- Tabela 8** - Percentagens médias de acerto na leitura do GA/GO/GU, GUE/GUI, CA/CO/CU e QUE/QUI, por aprendizes de escolas pública e privada, no início e no final do ano letivo.....153
- Tabela 9** - Percentagens médias de acerto na leitura do JA...JU, ZA...ZU, E/I final, O/U final, por aprendizes de escolas pública e privada, no início e no final do ano letivo.....163
- Tabela 10** - Percentagens médias de acerto na leitura dos vários contextos da nasalização, por aprendizes de escolas pública e privada, no início e no final do ano letivo.....177

Tabela 11 – Percentuais de acertos na escrita de palavras com estrutura silábica CV , por aprendizes do 2º e 3º anos da escola pública e do 2º ano da escola privada.....	202
Tabela 12 – Percentuais de acertos na escrita de palavras com estrutura silábica VC , por aprendizes do 2º e 3º anos da escola pública e do 2º ano de escola privada.....	202
Tabela 13 – Percentuais de acertos na escrita de palavras com estrutura silábica CVV , por aprendizes do 2º e 3º anos da escola pública e do 2º ano de escola privada.....	206
Tabela 14 – Percentuais de acertos na escrita de palavras com estrutura silábica CVC , por aprendizes do 2º e 3º anos da escola pública e do 2º ano de escola privada.....	208
Tabela 15 – Percentuais de acertos na escrita das palavras com estrutura silábica CCV , por aprendizes do 2º e 3º anos da escola pública e do 2º ano de escola privada.....	211
Tabela 16 – Percentuais de acertos na escrita das palavras com estrutura silábica CCV (nasal) , por aprendizes do 2º e 3º anos da escola pública e do 2º ano de escola privada.....	215
Tabela 17 – Percentuais de acertos na leitura de palavras com estrutura silábica CV , por aprendizes do 2º e 3º anos da escola pública e do 2º ano da escola privada.....	226
Tabela 18 – Percentuais de acertos na leitura de palavras com estrutura silábica VC , por aprendizes do 2º e 3º anos da escola pública e do 2º ano da escola privada...	226
Tabela 19 – Percentuais de acertos na leitura de palavras com estrutura silábica CVV , por aprendizes do 2º e 3º anos da escola pública e do 2º ano da escola privada.....	230
Tabela 20 – Percentuais de acertos na leitura de palavras com estrutura silábica CVC , por aprendizes do 2º e 3º anos da escola pública e do 2º ano da escola privada.....	232
Tabela 21 – Percentuais de acertos na leitura de palavras com estrutura silábica CCV , por aprendizes do 2º e 3º anos da escola pública e do 2º ano da escola privada.....	234
Tabela 22 – Percentuais de acertos na leitura de palavras com estrutura silábica CCV (nasal) , por aprendizes do 2º e 3º anos da escola pública e do 2º ano da escola privada.....	238

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Regularidades Diretas na ortografia do português.....	47
Quadro 2 - Principais regularidades Contextuais na ortografia do português.....	48
Quadro 3 - Principais irregularidades da ortografia do português.....	50
Quadro 4 - Ditongos decrescentes orais do português brasileiro.....	66
Quadro 5 - Estudos sobre leitura e escrita de palavras com diferentes relações grafema-fonema e sílabas complexas do português por aprendizes dos anos iniciais.....	81
Quadro 6 - Regularidades ortográficas analisadas e suas respectivas palavras.....	93
Quadro 7 - Principais erros verificados na escrita dos vários contextos de uso do R, pelos aprendizes da escola pública e privada, no início e no final do ano letivo.....	101
Quadro 8 - Principais erros verificados na escrita do GA/GOGU, GUE/GUI, CA/CO/CU, QUE/QUI, pelos aprendizes da escola pública e privada, no início e no final do ano letivo.....	107
Quadro 9 - Principais erros verificados na escrita do JA...JU, ZA...ZU, E/I final, U/O final, pelos aprendizes da escola pública e privada, no início e no final do ano letivo.....	114
Quadro 10 - Principais erros verificados na escrita dos vários contextos da nasalização, pelos aprendizes da escola pública e privada, no início e no final do ano letivo.....	120
Quadro 11 - Principais erros verificados na leitura do R inicial, pelos aprendizes da escola pública e privada, no início e no final do ano letivo.....	143
Quadro 12 - Principais erros verificados na leitura do R brando, pelos aprendizes da escola pública e privada, no início e no final do ano letivo.....	145
Quadro 13 - Principais erros verificados na leitura do R do encontro consonantal, pelos aprendizes da escola pública e privada, no início e no final do ano letivo.....	147

Quadro 14 - Principais erros verificados na leitura do R final de sílaba, pelos aprendizes da escola pública e privada, no início e no final do ano letivo.....	149
Quadro 15 - Principais erros verificados na leitura do RR, pelos aprendizes da escola pública e privada, no início e no final do ano letivo.....	151
Quadro 16 - Principais erros verificados na leitura do GA/GO/GU, pelos aprendizes da escola pública e privada, no início e no final do ano letivo.....	155
Quadro 17 - Principais erros verificados na leitura do GUE/GUI, pelos aprendizes da escola pública e privada, no início e no final do ano letivo.....	157
Quadro 18 - Principais erros verificados na leitura do CA/COCU, pelos aprendizes da escola pública e privada, no início e no final do ano letivo.....	159
Quadro 19 - Principais erros verificados na leitura do QUE/QUI, pelos aprendizes da escola pública e privada, no início e no final do ano letivo.....	161
Quadro 20 - Principais erros verificados na leitura do JA/JO/JU, pelos aprendizes da escola pública e privada, no início e no final do ano letivo.....	165
Quadro 21 - Principais erros verificados na leitura do ZA...ZU, pelos aprendizes da escola pública e privada, no início e no final do ano letivo.....	167
Quadro 22 - Principais erros verificados na leitura do E átono, pelos aprendizes da escola pública e privada, no início e no final do ano letivo.....	169
Quadro 23 - Principais erros verificados na leitura do I tônico, pelos aprendizes da escola pública e privada, no início e no final do ano letivo.....	171
Quadro 24 - Principais erros verificados na leitura do O átono, pelos aprendizes da escola pública e privada, no início e no final do ano letivo.....	173
Quadro 25 - Principais erros verificados na leitura do U tônico, pelos aprendizes da escola pública e privada, no início e no final do ano letivo.....	175

Quadro 26 - Principais erros verificados na leitura do ãO, pelos aprendizes da escola pública e privada, no início e no final do ano letivo.....	179
Quadro 27 - Principais erros verificados na leitura do NH, pelos aprendizes da escola pública e privada, no início e no final do ano letivo.....	181
Quadro 28 - Principais erros verificados na leitura do ã, pelos aprendizes da escola pública e privada, no início e no final do ano letivo.....	183
Quadro 29 - Principais erros verificados na leitura do M final de sílaba, pelos aprendizes da escola pública e privada, no início e no final do ano letivo.....	185
Quadro 30 - Principais erros verificados na leitura do N final de sílaba, pelos aprendizes da escola pública e privada, no início e no final do ano letivo.....	187
Quadro 31 - Estruturas silábicas analisadas e suas respectivas palavras.....	200
Quadro 32 - Principais erros verificados na sílaba CV, na escrita de aprendizes do 2º e 3º ano de escola pública e do 2º ano de escola privada.....	204
Quadro 33 - Principais erros verificados na sílaba VC, na escrita de aprendizes do 2º e 3º ano de escola pública e do 2º ano de escola privada.....	207
Quadro 34 - Principais erros verificados na sílaba CVV, na escrita de aprendizes do 2º e 3º ano de escola pública, e do 2º ano de escola privada.....	210
Quadro 35 - Principais erros verificados na sílaba CVC, na escrita de aprendizes do 2º e 3º ano de escola pública, e do 2º ano de escola privada.....	213
Quadro 36 - Principais erros verificados na sílaba CCV, na escrita de aprendizes do 2º e 3º ano de escola pública, e do 2º ano de escola privada.....	216
Quadro 37 - Principais erros verificados na sílaba CCV, na escrita de aprendizes do 2º e 3º ano de escola pública, e do 2º ano de escola privada.....	228
Quadro 38 - Principais erros verificados na sílaba CVV, na leitura de aprendizes do 2º e 3º ano de escola pública.....	231

Quadro 39 - Principais erros verificados na sílaba CVC, na leitura de aprendizes do 2º e 3º ano de escola pública.....233

Quadro 40 - Principais erros verificados na sílaba CCV, na leitura de aprendizes do 2º e 3º ano de escola pública.....236

Quadro 41 - Principais erros verificados na sílaba CCV (nasal), na leitura de aprendizes do 2º e 3º ano de escola pública..... 239

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	19
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	23
2.1 Mudança de paradigma no entendimento da aprendizagem inicial da leitura e da escrita sob a influência da psicologia cognitiva e da psicolinguística.....	25
2.1.1 Alcance da hipótese alfabética na perspectiva psicogenética: níveis e subníveis de escrita.	27
2.1.2 Contribuições da teoria da psicogênese da escrita, algumas distorções na sua apropriação no contexto educacional brasileiro, e alguns dos seus limites.	30
2.2 Avanços necessários para o domínio do sistema de escrita após o alcance da hipótese alfabética.....	33
2.3 Principais aspectos que diferenciam as relações entre grafemas e fonemas na leitura e na escrita de palavras no português brasileiro.....	38
2.3.1 Relação grafema-fonema na leitura das palavras.	41
2.3.2 Relação fonema-grafema na escrita das palavras.....	44
2.4 Contribuições do paradigma fonológico no entendimento da aprendizagem inicial da leitura e da escrita	50
2.4.1 Desenvolvimento da leitura e da escrita segundo utah frith (1985).	52
2.4.2 Desenvolvimento da leitura segundo lineah ehri (1998).	53
2.4.3 Processos cognitivos envolvidos nas fases iniciais de aprendizagem da leitura e da escrita.	55
2.5 A sílaba no português brasileiro: características e aprendizado.	58
2.5.1 A sílaba no português brasileiro.	59
2.5.2 Principais constituintes da sílaba: ataque (<i>onset</i>), núcleo e coda.....	62
2.5.3 Aquisição dos padrões silábicos do português brasileiro no início da aprendizagem da leitura e da escrita.	67
2.6 Importância do ensino sistemático para a aprendizagem do sistema de escrita alfabética e seus aspectos convencionais.	74
2.7 Estudos desenvolvidos na última década sobre a leitura e a escrita de palavras com diferentes relações grafema-fonema e sílabas complexas do português, por aprendizes dos anos iniciais do ensino fundamental.	80

4 ESTUDO 1: ANÁLISE DO DESEMPENHO DE CRIANÇAS DE DIFERENTES GRUPOS SOCIOCULTURAIS NO DOMÍNIO DA ESCRITA E DA LEITURA DE PALAVRAS COM REGULARIDADES DIRETAS E CONTEXTUAIS DURANTE O SEGUNDO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	90
4.1 INTRODUÇÃO.....	90
4.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	92
4.2.1 Sujeitos participantes	92
4.2.2 Tarefas e procedimentos de aplicação	92
4.3 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	94
4.3.1 Análise quantitativa e qualitativa da escrita das regularidades diretas por aprendizes de escola pública e privada, no início e no final do ano letivo.....	94
4.3.1.1 Escrita das regularidades diretas.	94
4.3.2 Análise quantitativa e qualitativa da escrita das regularidades contextuais por aprendizes de escola pública e privada, no início e no final do ano letivo.	98
4.3.2.1 Percentuais de acerto na escrita dos vários contextos do R.....	98
4.3.2.2 Variedade de erros na escrita dos vários contextos do R.	100
4.3.2.3 Percentuais de acertos na escrita do GA/GO/GU, GUE/GUI, CA/CO/CU e QUE/QUI.....	105
4.3.2.4 Variedade de erros na escrita do GA/GO/GU, GUE/GUI, CA/CO/CU e QUE/QUI.....	106
4.3.2.5 Percentuais de acertos a escrita do JA...JU, ZA...ZU, E/I final, U/O final....	112
4.3.2.6 Variedade de erros na escrita do JA...JU, ZA...ZU, E/I final, U/O final.....	113
4.3.2.7 Percentuais de acertos na escrita dos vários contextos da nasalização.	118
4.3.2.8 Variedade de erros na escrita dos vários contextos da nasalização.....	119
4.4 Síntese e discussão dos resultados da Tarefa de Escrita do Estudo I.....	125
4.5 Análise quantitativa e qualitativa da leitura de aprendizes de escola pública e privada, no início e no final do ano letivo.	138
4.5.1 Leitura das regularidades diretas.	139
4.6 Análises quantitativa e qualitativa da leitura de regularidades contextuais por aprendizes de escola pública e privada, no início e no final do ano letivo.....	140
4.6.1 Análise quantitativa e qualitativa da leitura dos vários contextos do /R/ e /r/.	141
4.6.1.2 Percentuais de acerto na leitura dos vários contextos do /R/ e /r/.	141
4.6.1.3 Variedade de erros na leitura do R inicial de sílaba.....	142
4.6.1.4 Variedade de erros na leitura do R brando.....	144

4.6.1.5 Variedade de erros na leitura do R do encontro consonantal.	146
4.6.1.6 Variedade de erros na leitura do R final de sílaba.	148
4.6.1.7 Variedade de erros na leitura do RR.	150
4.6.2 Análise quantitativa e qualitativa da leitura do GA/GO/GU, GUE/GUI, CA/CO/CU e QUE/QUI.....	152
4.6.2.1 Percentuais de acertos na leitura do GA/GO/GU, GUE/GUI, CA/CO/CU e QUE/QUI.....	152
4.6.2.2 Variedade de erros na leitura do GA/GO/GU.....	154
4.6.2.3 Variedade de erros na leitura do GUE/GUI.	156
4.6.2.4 Variedade de erros na leitura do CA/CO/CU.	159
4.6.2.5 Variedade de erros na leitura do QUE/QUI.	160
4.6.3 Análise quantitativa e qualitativa da leitura do JA...JU, ZA...ZU, E/I final, O/U final.	162
4.6.3.1 Percentuais de acertos na leitura do JA...JU, ZA...ZU, E/I final, U/O final. .	163
4.6.3.2 Variedade de erros na leitura do JA...JU.	164
4.6.3.3 Variedade de erros na leitura do ZA...ZU.	166
4.6.3.4 Variedade de erros na leitura do E átono.	168
4.6.3.5 Variedade de erros na leitura do I átono.....	170
4.6.3.6 Variedade de erros na leitura do O átono.....	172
4.6.3.7 Variedade de erros na leitura do U tônico.	174
4.6.4 Análise quantitativa e qualitativa da leitura dos vários contextos da nasalização.....	176
4.6.4.1 Percentuais de acerto na leitura do ãO, NH, ã, M em final de sílaba e N em final de sílaba.	176
4.6.4.2 Variedade de erros na leitura do ãO	178
4.6.4.3 Variedade de erros na leitura do NH.	180
4.6.4.4 Variedade de erros na leitura do ã.	182
4.6.4.5 Variedade de erros na leitura do M em final de sílaba.....	184
4.6.4.6 Variedade de erros na leitura do N em final de sílaba.	186
4.7 Síntese e discussão dos resultados da Tarefa de Leitura do Estudo I.....	187
5 ESTUDO 2: ANÁLISE DO DESEMPENHO DE CRIANÇAS DE DIFERENTES GRUPOS SOCIOCULTURAIS NO DOMÍNIO DA ESCRITA E DA LEITURA DE PALAVRAS COM VARIADAS ESTRUTURAS SILÁBICAS NO SEGUNDO E TERCEIRO ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL	198

5.1 INTRODUÇÃO.....	198
5.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	199
5.2.1 Sujeitos participantes	199
5.2.2 Tarefas e procedimentos de análise.....	199
5.3 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	201
5.3.1 Análise quantitativa e qualitativa do domínio de sílaba consoante-vogal (cv) e de sílabas complexas na escrita de aprendizes de escola pública e privada, ao final do segundo e terceiro anos do ensino fundamental.....	201
5.3.1.1 Percentuais de acertos na escrita do padrão silábico CV.....	201
5.3.1.2 Percentuais de acertos na escrita do padrão silábico VC.....	202
5.3.1.3 Variedade de erros na escrita do padrão silábico VC.....	203
5.3.2 Percentuais de acertos na escrita do padrão silábico CVV	206
5.3.2.1 Variedade de erros na escrita do padrão silábico CVV.....	206
5.3.3 Percentuais de acertos na escrita do padrão silábico CVC.	208
5.3.3.1 Variedade de erros na escrita do padrão silábico CVC.....	209
5.3.4 Percentuais de acertos na escrita do padrão silábico CCV	211
5.3.4.1 Variedade de erros na escrita do padrão silábico CCV.....	212
5.3.5 Percentuais de acertos na escrita de sílabas CCV (nasal)	215
5.3.5.1 Variedade de erros na escrita do padrão silábico CCV (nasal).....	216
5.4 Síntese e Discussão dos Resultados da Tarefa de Escrita do Estudo 1.....	218
5.5 Análise quantitativa e qualitativa do domínio de sílabas complexas na leitura de aprendizes de escola pública e privada, ao final do segundo e terceiro anos do ensino fundamental.....	225
5.5.1 Percentuais de acertos na leitura da sílaba CV	225
5.5.2 Percentuais de acertos na leitura da sílaba VC.....	226
5.5.2.1 Variedades de erros na leitura do padrão silábico CV.....	227
5.5.3 Percentuais de acertos na leitura da sílaba CVV.....	229
5.5.3.1 Variedade de erros na leitura do padrão silábico CVV.....	230
5.5.4 Percentuais de acertos na leitura da sílaba CVC	231
5.5.4.1 Variedade de erros na leitura do padrão silábico CVC.....	232
5.5.5 Percentuais de acertos na leitura da sílaba CCV	234
5.5.5.1 Variedades de erros na leitura da estrutura silábica CCV.....	235
5.5.6 Percentuais de erros na leitura da sílaba CCV (nasal).	237
5.5.6.1 Variedades de erros na leitura da estrutura silábica CCV (nasal).....	238

5.6 Síntese e Discussão dos Resultados da Tarefa de Leitura do Estudo 2.....	240
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	246
REFERÊNCIAS	257
APÊNDICES	264
APÊNDICE 1: Ditado (“zezinho”) de mapeamento dos conhecimentos ortográficos.	264
APÊNDICE 2: Ditado figurado para a escrita de palavras com sílabas complexas.	265

1 INTRODUÇÃO

Após alcançar a hipótese alfabética, a qual se caracteriza, de acordo com a teoria da psicogênese da escrita (FERREIRO;TEBEROSKY, 1979), pela compreensão das propriedades conceituais do sistema de escrita alfabético, escrevendo uma letra para cada som, dentre os avanços que os aprendizes necessitarão realizar para o domínio do sistema de escrita e avanço na alfabetização, estão a aprendizagem das relações entre grafemas e fonemas e o domínio das diferentes estruturas silábicas do português, tanto na leitura como na escrita das palavras. Para Moraes (2012) e Soares (2016, 2020), essas aprendizagens são imprescindíveis para o avanço na alfabetização e desenvolvimento da fluência da leitura e da escrita de palavras e frases e produção de textos.

Embora o português brasileiro seja considerado uma língua com ortografia intermediária (nem tão *opaca*, nem tão *transparente*), por possuir, de acordo com Soares (2016), um número de padrões silábicos reduzido e predomínio do padrão silábico CV (consoante + vogal), assim como relativa consistência das relações entre grafemas e fonemas, para as crianças que estão em processo de alfabetização, as relações entre grafemas e fonemas, sobretudo para a escrita, e as sílabas que fogem ao padrão silábico consoante-vogal podem se configurar fonte de dificuldade e, muitas vezes, até empecilho no avanço do aprendizado da leitura e da escrita.

A dificuldade na escrita das relações grafofônicas e da ortografia do português tem sido atestada por importantes pesquisas desenvolvidas desde meados da década de 1980, dentre elas, Alvarenga et. al., (1989); Nunes (1990); Monteiro (1995); Rego & Buarque (1996, 1997); Moraes (1998); Meireles & Correia (2005); Pessoa (2007), com resultados que evidenciam, entre outros importantes aspectos, o caráter gerativo da ortografia e a diferença de dificuldade a depender do grafema a ser notado.

Com relação às dificuldades vivenciadas na aprendizagem das sílabas complexas do português, podemos citar os estudos de Silva (2007), Miranda (2009, 2012) e, mais recentemente, Miranda e Pachalski (2018), Miranda (2019) e Pachalski e Miranda (2021), os quais evidenciaram, dentre outros importantes aspectos, a significativa dificuldade de aprendizes dos anos iniciais na escrita de palavras com sílabas não canônicas, com tendência a reduzir tais sílabas ao padrão silábico

consoante-vogal (CV), mais consolidado no período alfabético (ABAURRE, 2001; SOARES, 2016).

Tais pesquisas são ainda mais escassas no que se refere ao entendimento das dificuldades enfrentadas pelos alfabetizandos na aprendizagem das sílabas não canônicas no que se refere à leitura das palavras. Dentre essas poucas pesquisas, estão os estudos desenvolvidos por Monteiro (2007), Monteiro e Soares (2014), Simões (2015) e Simões e Martins (2018) (essas últimas desenvolvidas com base no português europeu), os quais, além de analisarem a escrita de palavras, também analisaram a leitura, e o estudo por nós desenvolvido (OLIVEIRA, 2017), fruto da nossa pesquisa de mestrado, realizado com alunos do 2º ano do Ensino fundamental de escola pública, com coletas e análises realizadas no decorrer do ano de 2016.

Mesmo não tendo como objetivo específico a análise da leitura e da escrita de sílabas não canônicas, nossos resultados evidenciaram como relações grafofônicas mais difíceis de serem escritas e lidas por crianças com uma hipótese alfabética, e com menor evolução na leitura e escrita corretas ao final do ano, aquelas inseridas em sílabas consideradas complexas, com tendência dos aprendizes a omitir uma das consoantes em sílabas CVC e CCV, transformando-as em CV (consoante-vogal), ocorrendo também acréscimo de vogal à sílaba e pronúncia do grafema, ocasionando uma leitura mais segmentada e com menos fluência.

Considerando os resultados do estudo por nós desenvolvido, bem como das pesquisas anteriormente citadas, dentre outras, nos propomos a contribuir para ampliar o entendimento da aprendizagem das relações entre grafemas e fonemas e de sílabas não canônicas, após o alcance da hipótese alfabética, analisando os avanços e as dificuldades vivenciados por aprendizes com uma hipótese alfabética, na leitura e na escrita de palavras com diferentes estruturas silábicas (CV, VC, CCV, CVC, CVV, CCV(nasal), buscando-se controlar a posição da correspondência grafofônica na palavra e a frequência de uso das palavras, uma vez que, de acordo com pesquisas como as de Pinheiro (1994, 2008) e Salles e Parente (2007, 2010), a frequência e familiaridade das palavras são um dos fatores que influenciam a leitura e a escrita inicial.

A análise do desempenho dos sujeitos na escrita e leitura das relações entre grafemas e fonemas e das sílabas complexas do português, na leitura e na escrita das palavras, será realizada a partir da comparação do desempenho dos alunos de escola pública e privada em tarefas que envolvem os dois tipos de conhecimentos. O

desempenho da leitura e na escrita das relações entre grafemas e fonemas estará descrito no Estudo I, enquanto o desempenho na leitura e na escrita das sílabas complexas estará descrito no Estudo II.

Dessa forma, nossa pesquisa se constituiu de dois estudos:

Estudo I, em que analisamos o desempenho de crianças de diferentes grupos socioculturais (alunos de meio popular de escola pública e alunos de classe média alta de escola privada), no domínio da escrita e da leitura de palavras com regularidades diretas e contextuais do português durante o segundo ano do ensino fundamental.

Nesse **estudo I**, intencionamos saber:

1. Em quais regularidades, diretas e contextuais, os alunos de ambas as escolas obtiveram melhor e pior desempenho nos dois períodos do ano.
2. Se houve diferença no desempenho e domínio das regularidades a depender da tarefa (leitura ou escrita de palavras), ao se comparar os dados.
3. Quais as principais diferenças e similaridades no desempenho dos alunos de ambas as escolas no domínio das regularidades diretas e contextuais na leitura e na escrita das palavras.

No Estudo II analisamos o desempenho de crianças de diferentes grupos socioculturais (alunos de meio popular de escola pública e alunos de classe média alta de escola privada), do segundo e terceiro anos do ensino fundamental, quanto ao domínio da escrita e da leitura de palavras com variadas estruturas silábicas do português, buscando saber:

1. em quais padrões silábicos os alunos de ambas as escolas obtiveram melhor e pior desempenho.
2. Em qual tarefa (leitura ou escrita) os alunos de ambas as escolas obtiveram melhor desempenho.
3. Quais as principais diferenças e similaridades no desempenho dos alunos de ambas as escolas na escrita e na leitura das sílabas complexas analisadas.

A escolha em realizar a pesquisa comparando-se os dados advindos da escrita e da leitura de alunos de escola pública e privada fundamenta-se em importantes trabalhos desenvolvidos desde meados da década de 1990, e que também buscaram analisar, entre outras questões, a influência do meio sociocultural no desempenho dos

sujeitos na aprendizagem da leitura e da escrita nos anos iniciais. Dentre esses vários estudos, destacamos o estudo pioneiro de Morais (1995), Rego e Buarque (2003), Pessoa (2007), Ávila et al. (2009), Miranda (2009, 2019), Lúcio, Pinheiro e Nascimento (2010), Zanella (2010) e Almeida (2018).

Para além de apenas evidenciar o melhor desempenho dos alunos das escolas privadas nos aspectos linguísticos analisados ou de “culpabilizar” o aluno e/ou o professor da escola pública pelo menor avanço na aprendizagem, esses estudos deixam clara a importância de os aprendizes vivenciarem diariamente o contato com o material impresso em casa e na escola, como bem enfatizam Morais (1995), Pessoa (2007) e Almeida (2018), para que possam avançar de forma mais eficiente e satisfatória na aprendizagem da escrita alfabética e de suas convenções, incluindo a aprendizagem da ortografia, leitura e produção de textos.

Sendo assim, a partir dos resultados obtidos através dos estudos desenvolvidos na presente pesquisa, além de contribuir para ampliar a compreensão das dificuldades vivenciadas por alfabetizandos na aprendizagem e domínio das relações entre grafemas e fonemas e das sílabas complexas do português, após o alcance da hipótese alfabética, estimamos contribuir também para o fortalecimento da ênfase no que diz respeito à importância de o aluno ter acesso a um ensino explícito daqueles conhecimentos e a um contato diário com o material impresso para o avanço mais eficiente na aprendizagem da leitura e da escrita, sobretudo na escola, por entendermos que, muitas vezes, esse é o único espaço de acesso ao material impresso que muitos alunos têm, sobretudo alunos de escolas públicas, oriundos de meio social menos favorecido¹.

A partir das evidências da nossa pesquisa, esperamos também auxiliar professores e professoras alfabetizadores/as no desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino-aprendizagem que possam ajudar os aprendizes no enfrentamento e superação das dificuldades vivenciadas na aprendizagem das diferentes relações entre grafemas e fonemas e de sílabas que fogem ao padrão silábico canônico CV, logo após o alcance da hipótese alfabética de escrita.

¹ Tal afirmação fundamenta-se na minha própria experiência como professora dos anos iniciais em escolas públicas.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nosso marco teórico divide-se em cinco tópicos. No primeiro tópico intitulado **“Mudança de paradigma no entendimento da aprendizagem da leitura e da escrita sob a influência da psicologia cognitiva e da psicolinguística”**, discutiremos brevemente sobre as principais mudanças no modo de conceber a escrita alfabética e seu aprendizado, ensejadas, principalmente, pelas evidências dos estudos da psicologia cognitiva e da psicolinguística no final da década de 1970.

Em seguida, nossa atenção estará voltada para a compreensão do alcance da hipótese alfabética pelo alfabetizando a partir dos pressupostos da teoria da psicogênese da escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1979), com descrição dos níveis e subníveis propostos pela teoria. Finalizamos o tópico ressaltando as principais contribuições da teoria da psicogênese da escrita para o campo da alfabetização, ao mesmo tempo em que enfatizamos algumas distorções na sua apropriação no contexto educacional brasileiro e alguns dos seus limites.

Com base no entendimento de que o alcance da hipótese alfabética representa também o início de outro período, caracterizado pela necessidade de avanço na aprendizagem dos aspectos convencionais do sistema de escrita alfabética, doravante SEA, no segundo tópico que denominamos **“Avanços necessários para o domínio do sistema de escrita após o alcance da hipótese alfabética”**, destacamos a necessidade de aprendizagem das relações entre grafemas e fonemas e das sílabas consideradas complexas no português brasileiro, após o alcance da hipótese alfabética, com base nos pressupostos de autores como Nunes (1990), Lemle (2007), Morais (2012) e Soares (2016).

Finalizamos o tópico com a discussão dos principais aspectos que diferenciam as relações entre grafemas e fonemas na leitura e na escrita de palavras no português brasileiro, com base em autores como Pinheiro (1994), Alvarenga (1988), Morais (2012), Nunes e Bryant (2014) e Soares (2016), por considerarmos tal diferenciação importante na compreensão das dificuldades na aprendizagem da relação entre letra e som na leitura e na escrita inicial.

No terceiro tópico intitulado **“Contribuições do paradigma fonológico para o entendimento da aprendizagem inicial da leitura e da escrita”**, apresentamos

algumas das teorias denominadas fonológicas, mais especificamente a teoria da aprendizagem da escrita de Linea Ehri (1989), com menção também à teoria da aprendizagem da leitura e da escrita de Uta Frith (1985), as quais, por se ocuparem da aprendizagem da leitura e da escrita na fase denominada *ortográfica*, podem ser consideradas pertinentes no entendimento da aprendizagem para além da fase alfabética. Em seguida, ressaltamos os processos cognitivos envolvidos nas fases iniciais de aprendizagem da leitura e da escrita, com foco sobre as rotas *fonológica* e *lexical*, baseando-nos nas contribuições de pesquisadores como Pinheiro (1994, 2008), Salles e Parente (2002, 2007) e Nunes e Bryant (2014), entre outros.

No quarto tópico nomeado “**A sílaba no português brasileiro: características e aprendizado**”, apresentamos as principais características da sílaba no português brasileiro com base autores como Abaurre (2001), Cristófar-Silva (2003), Mendonça (2003), Bisol (2013, 2014), Soares (2016), Camara jr. (2019), entre outros. Abordaremos também a aquisição das diferentes estruturas silábicas na escrita por aprendizes dos anos iniciais, com menção aos estudos desenvolvidos por pesquisadores como Alvarenga & Oliveira (1997), Silva (2007) e Miranda (2009).

No quinto tópico denominado “**Importância do ensino sistemático para a aprendizagem da escrita alfabética e seus aspectos convencionais**”, enfatizamos a importância do ensino sistemático para a aprendizagem da escrita alfabética e suas convenções, com foco sobre a aprendizagem das relações entre grafemas e fonemas e as sílabas complexas do português. Finalizamos nossa fundamentação teórica com a apresentação e discussão de estudos realizados na última década (de 2010 a 2020), sobre a leitura e a escrita de palavras com diferentes relações entre grafemas e fonemas e sílabas complexas do português, por aprendizes dos anos iniciais do ensino fundamental.

2.1 Mudança de paradigma no entendimento da aprendizagem inicial da leitura e da escrita sob a influência da psicologia cognitiva e da psicolinguística.

Com base na revisão histórica realizada por Mortatti (2006), referente ao ensino da leitura e da escrita no Brasil, podemos perceber que, além de ser um campo marcado por intensas disputas e debates em torno do melhor e mais eficaz método para alfabetizar, sobretudo após a democratização do ensino público/gratuito e a constituição da alfabetização como prática escolar, também caracteriza-se como um campo delineado por mudanças no modo de conceber a escrita alfabética, seu ensino e seu aprendizado, influenciadas, principalmente, pela inserção da psicologia e da psicolinguística como áreas de estudo da aprendizagem da leitura e da escrita.

Em se tratando dos métodos de alfabetização *sintéticos* e *analíticos*, cujo surgimento se deve à concepção da leitura e da escrita como tecnicamente ensináveis, com cada um exercendo hegemonia no campo educacional em determinado momento histórico, embora se diferenciasses quanto a forma de ensinar a leitura e a escrita, tinham/têm em comum o fato de conceber a escrita alfabética como um código, com o foco sobre *como ensinar* em detrimento das questões de ordem psicológica da criança. Outro ponto em comum diz respeito à ênfase no ensino da leitura em detrimento do ensino da escrita, pelo fato de a escrita ser considerada como uma questão de treino da caligrafia por meio da cópia e do ditado.

De acordo com Mortatti (2006), a discussão em torno dos métodos de alfabetização passou a ser relativizada e considerada tradicional após a institucionalização das bases psicológicas da alfabetização contidas nos *testes ABC* idealizados por Lourenço Filho, cujo objetivo era medir o nível de maturidade da criança para o aprendizado da leitura e da escrita. Entendidas como habilidades visuais, auditivas e motoras, a leitura e a escrita deveriam ser ensinadas simultaneamente, embora a escrita continuasse sendo entendida como uma habilidade caligráfica e ortográfica, cuja aprendizagem se realizaria por meio do treino e da cópia.

Sendo assim, muito embora as questões de ordem didática, tão enfatizadas nos métodos de alfabetização, passassem a ser secundarizadas e subordinadas às questões de ordem psicológica da criança, a aprendizagem da leitura e da escrita

continuava pautada em uma visão condutista/associacionista de aprendizagem. De acordo com Rego (2012),

De uma maneira geral, tratava-se de uma visão comportamental da aprendizagem que era considerada de natureza cumulativa, baseada na cópia, na repetição e no reforço. A grande ênfase era nas associações e na memorização das correspondências fonográficas, pois se desconhecia a importância de a criança desenvolver a sua compreensão do funcionamento do sistema de escrita alfabética e de saber usá-lo desde o início em situações reais de comunicação (REGO, 2012, p. 3).

Ainda de acordo com Rego (2012), o surgimento dos estudos da psicologia cognitiva e da psicolinguística, em meados da década de 1970, que apontavam para a necessidade de se compreender o funcionamento do sistema alfabético de escrita e de saber utilizá-lo em situações reais de comunicação escrita, aguçou a discussão em torno da necessidade de novas concepções sobre a alfabetização. Segundo Nunes (1990), é nesse novo cenário 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.

Essa nova concepção sobre a escrita alfabética e seu aprendizado foi propiciada, principalmente, pelos estudos provenientes da teoria da psicogênese da escrita desenvolvida por Emília Ferreiro e colaboradores, com grande divulgação e influência no Brasil a partir da década de 1980, cuja obra seminal (FERREIRO; TEREROSKY, 1979), é amplamente reconhecida como aquela que provocou uma revolução conceitual no modo de compreender a escrita alfabética, seu aprendizado e o sujeito dessa aprendizagem, tirando-se o foco de como se ensina, próprio dos métodos tradicionais, para como se aprende.

De acordo com Rego (2012), além da mudança de paradigma em relação à aprendizagem da escrita alfabética, as discussões a partir desse momento também incidiram sobre a importância das práticas sociais da leitura e da escrita, com suporte nos estudos desenvolvidos no âmbito da *linguística*, da *sociolinguística* e da *psicolinguística*, demonstrando como muitas crianças se apropriam da linguagem escrita através do contato com diferentes gêneros textuais, concebendo a escrita para além da cópia e do ditado. Essa multiplicidade de enfoques demonstra, assim, o

caráter multifacetado da alfabetização, apontado por Soares (1985), sendo, por isso, um objeto de conhecimento de várias ciências, com várias facetas.

2.1.1 Alcance da hipótese alfabética na perspectiva psicogenética: níveis e subníveis de escrita.

Conforme mencionado no tópico anterior, no final da década de 1970 houve a divulgação dos resultados dos estudos da teoria da psicogênese da escrita sobre o modo como o aprendiz se apropria do sistema de escrita alfabética, provocando uma revolução conceitual no modo de conceber esse objeto de conhecimento e sua aprendizagem. Para compreender a psicogênese da escrita infantil, Emília Ferreiro e colaboradores tomaram como base a *teoria dos processos de aquisição do conhecimento* de Jean Piaget, a qual, de acordo com Ferreiro e Teberosky (1999), permitiu introduzir a escrita alfabética enquanto objeto de conhecimento e o sujeito da aprendizagem enquanto sujeito cognoscente, que adquire o conhecimento a partir de sua própria atividade e interação com o objeto.

A apropriação da escrita alfabética pelo aprendiz foi muito bem descrita e analisada nos níveis e subníveis de escrita propostos pela teoria, resultantes de vários estudos realizados com crianças com idade entre 4 e 6 anos, de classe média e baixa, oriundas de países de fala hispânica como Argentina e México. Em alguns dos trabalhos (FERREIRO; TEBEROSKY, 1979; FERREIRO et. al. 1982; FERREIRO, 1990; FERREIRO, 2008), cujos focos são sempre os *aspectos construtivos da escrita*, as pesquisadoras descreveram o processo evolutivo de aquisição da escrita pela criança desde a não compreensão de que a escrita nota a pauta sonora até o entendimento do princípio alfabético, tendo o aprendiz que transformar seus esquemas prévios sobre o sistema a partir da interação com a escrita alfabética.

Em Ferreiro (1990), cujos resultados reúne dados de pesquisas realizadas não só com crianças da Argentina e do México, mas de outros países como Brasil, Suíça, Itália, Israel e Estados Unidos, a evolução das conceitualizações da escrita infantil foi dividida em **três grandes períodos**, no interior dos quais foi possível identificar **níveis** e **subníveis**. Nos dois primeiros períodos está descrita a evolução ocorrida no período denominado **pré-silábico**, caracterizado pela indiferenciação/diferenciação entre o

icônico e não-icônico e a exigência de quantidade mínima e variedade interna de caracteres. Já o terceiro período corresponde à **fonetização da escrita**, e reúne os níveis silábico, silábico-alfabético e alfabético. A seguir, detalhamos a evolução da escrita nos níveis que compõem cada um dos períodos.

Como dito, o primeiro nível de evolução da escrita é o **pré-silábico**, e caracteriza-se, inicialmente, pela busca de diferenciação entre desenho e escrita, seguido do momento de utilização de grafias convencionais, podendo ser letras ou números, uma vez que ainda não há uma distinção entre esses dois subconjuntos. Em seguida, há o estabelecimento das condições formais de legibilidade do texto por meio da busca de controle na quantidade mínima e variedade de caracteres, para atender ao critério elaborado de que, para que o escrito possa ser interpretado é preciso que haja uma quantidade mínima de três caracteres e não apresentar repetição de caractere.

Outro aspecto observado nesse período diz respeito à tentativa de diferenciação entre as escritas, visando 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). Essas diferenciações são denominadas pela teoria de *interfigurais* e *intrafigurais*, em que 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 seguinte da evolução é o **silábico**, e caracteriza-se pelo início da fonetização da escrita, quando as crianças começam a buscar relação entre o que se escreve e os aspectos sonoros da fala, passando a compreender que as diferenças nas representações escritas têm a ver com as diferenças na pauta sonora. Este nível divide-se em: silábico inicial, quando ainda não há previsão de quantas letras usar a cada palavra e sem predomínio de valor sonoro convencional; escritas silábicas com marcada exigência de quantidade de letras, uma para cada sílaba, mas ainda sem predomínio de valor sonoro convencional; e escritas silábicas estritas, com valor sonoro convencional. De acordo com Ferreiro (1990), a hipótese silábica tem muita importância na evolução da escrita, porque, pela primeira vez, a criança encontra um meio que lhe permite compreender a relação entre a totalidade e as partes que a compõem.

O nível seguinte é o **silábico-alfabético**, e tem como característica a percepção de que a sílaba é composta por unidades menores, ocasionada, de acordo com Ferreiro e Teberosky (1999), pelo contato com a escrita de sujeitos já alfabetizados, que impõe a necessidade de fazer uma análise que vá além da sílaba. Como etapa de transição, coexistem, assim, em uma mesma palavra, 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 do período silábico-alfabético 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 ao desconhecimento dos grafemas convencionais e a uma atitude de evitação do erro.

O último nível da evolução descrito pela teoria da psicogênese da escrita é o **alfabético**, e caracteriza-se pelo desaparecimento das hipóteses silábicas, havendo correspondência entre fonemas e grafemas. Segundo Ferreiro e Gomez Palacio et. al. (1982), a correspondência entre grafemas e fonemas do período alfabético pode ser dividida nos seguintes subníveis:

- *Escritas alfabéticas sem predomínio de valor sonoro convencional*: escrita de qualquer letra para qualquer fonema, sem correspondência sonora entre letra e som, devido ao pouco conhecimento das letras. A tendência seria a criança colocar uma marca aleatória para cada fonema
- *Escritas alfabéticas com algumas falhas na utilização do valor sonoro convencional*: apesar de haver predomínio na utilização de correspondência sonora entre letras e fonemas, pode ocorrer trocas entre grafemas e fonemas, devido ao desconhecimento de uma determinada letra para um determinado fonema. As pesquisadoras citam como exemplo a troca de /t/ por /d/, e as omissões de certos grafemas em sílabas complexas.
- *Escritas alfabéticas com predomínio de valor sonoro convencional*: são aquelas em que há correta correspondência sonora entre grafemas e fonemas. Segundo as pesquisadoras, os erros a partir desse momento são da ordem da ortografia.

De acordo com Nunes et. al. (2011, p. 69) nesse período alfabético “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”. Esse período também é caracterizado pelo domínio da estrutura silábica CV (consoante + vogal), que, segundo com Soares (2016), se torna padrão de referência no período de compreensão do princípio alfabético na leitura e na escrita de palavras.

Segundo Morais (2003), após construir os conhecimentos que possibilitam o alcance da hipótese alfabética, o que o aprendiz ainda não domina, 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). Corroborando, assim, com Ferreiro (1990), quando reconhece que a chegada à fase alfabética, ao mesmo tempo em que significa a etapa final na evolução da compreensão do sistema de escrita, representa, também, o início de outro período, em que muitos problemas ficam por resolver, sobretudo os problemas da ortografia, que, de acordo com ela, surgirão em primeiro plano.

2.1.2 Contribuições da teoria da psicogênese da escrita, algumas distorções na sua apropriação no contexto educacional brasileiro, e alguns dos seus limites.

Diante do explicitado no tópico anterior, bem como de tudo que já vem se discutindo nas últimas décadas a respeito da teoria da psicogênese da escrita e o impacto de suas descobertas no ensino da leitura e da escrita, é incontestável a importância e contribuição dessa teoria para a mudança de concepção sobre o sistema de escrita alfabética e sobre o modo como o aprendiz se apropria desse objeto de conhecimento. Para além do reconhecimento da importância, os pressupostos da teoria da psicogênese exerceram (e ainda exercem) grande influência no meio educacional, inclusive o brasileiro, orientando organizações curriculares na área da alfabetização por décadas, como aponta Soares (2016).

Com base em Morais (2012), apresentamos algumas das principais contribuições da teoria da psicogênese da escrita, muito bem sintetizadas por esse pesquisador, são elas: 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 depara, 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; e que não existe “prontidão” para a alfabetização, uma vez que são as oportunidades de vivenciar práticas de leitura e escrita que influenciam o ritmo de processo de apropriação do SEA e os conhecimentos sobre a linguagem usada ao escrever.

Em se tratando dos equívocos gerados pela má apropriação da teoria da psicogênese da escrita no meio educacional brasileiro, Soares (2004) destaca o que ela intitulou de “desinvenção” da alfabetização, decorrente, dentre outros fatores, de uma interpretação equivocada do construtivismo e, segundo Morais (2012), da hegemonia do discurso do letramento, que gerou a concepção de que as crianças se alfabetizariam espontaneamente, apenas pelo contato com diversos tipos de texto, desconsiderando, assim, a especificidade do processo da alfabetização, ou seja, a promoção da compreensão das propriedades do SEA e o ensino sistemático das relações entre grafemas e fonemas.

Morais (2012) destaca mais três tipos de problemas gerados pela má apropriação do construtivismo e hegemonia do letramento: o abandono do ensino sistemático das correspondências grafema-fonema, descuidando de avanços na etapa de fonetização da escrita; o descaso com a caligrafia, responsável pela elaboração de 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.

Assim como toda teoria, a psicogênese da escrita também possui seus limites ou lacunas. Dentre essas lacunas, Nunes (1990) destaca a não consideração das diferenças entre leitura e escrita, que, segundo ela, se faz necessária pelo fato da execução da leitura e da escrita envolverem processos diferentes que resultam em assimetrias entre ambas, sobretudo no início da alfabetização. De acordo com Soares (2016), por se basear no método clínico piagetiano, a leitura na teoria da psicogênese teria como objetivo identificar a interpretação que as crianças atribuíam aos aspectos formais do texto escrito antes mesmo de saber ler, assim como a interpretação da própria escrita, denominado pela teoria de “atos de leitura”, não sendo, dessa forma, uma teoria propriamente de níveis de leitura.

Nunes (1990) também ressalta a não caracterização, pela teoria, do progresso após a fase alfabética, quando o aprendiz descobre a concepção alfabética e pressupõe uma correspondência tanto quantitativa como qualitativa entre letra e som,

tendo muito em que avançar. De acordo com Soares (2016), 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*, a psicogênese da escrita não teria se preocupado em descrever a aprendizagem das relações grafema-fonema após a criança alcançar a hipótese alfabética.

Se faz necessário ressaltar, no entanto, o reconhecimento em Ferreiro e Teberosky (1979) e em Ferreiro (1990), das dificuldades que o aprendiz teria que enfrentar, sobretudo na ortografia, como apontado no final do tópico anterior. Em trabalho mais recente (FERREIRO, 2014), são abordadas questões sobre a aprendizagem da escrita que podem ser consideradas próprias do período pós alfabético, como a noção de palavra na escrita de crianças com hipótese alfabética, e a notação de sílabas não canônicas na escrita de crianças dos anos iniciais do ensino fundamental.

Outra lacuna que podemos destacar, com base em Morais (2012, 2015), diz respeito à desconsideração, por parte da teoria da psicogênese da escrita e de muitos dos seus adeptos, da importância da consciência fonológica no alcance da hipótese silábica e no avanço da compreensão do sistema de escrita. De acordo com Morais (2015), ao tratarem a escrita alfabética como um sistema notacional e não como um código, Emília Ferreiro e seus colaboradores tendem a desconsiderar o papel da consciência fonológica no processo de compreensão do sistema de escrita.

Segundo Morais (2012), para alcançar uma hipótese silábica e avançar na apropriação da escrita alfabética, os aprendizes precisam pensar nos segmentos sonoros das palavras, sendo as habilidades fonológicas uma condição necessária, embora não suficiente, para o alcance da hipótese alfabética.

Aprofundando os limites da teoria da psicogênese, destacamos o estudo de LEITE (2011), proveniente de sua pesquisa de doutorado, sob a orientação do professor Artur Morais, que buscou, dentre outras questões, fazer uma reflexão sobre a relação que existe entre o conhecimento do nome das letras e as hipóteses de escrita em crianças, revelando uma correlação significativa entre os níveis de escrita e o conhecimento do nome das letras em todas as etapas do ano letivo.

Nesses e em outros estudos (OLIVEIRA; MORAIS, 2013; GOMES; MORAIS, 2013) observou-se, 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 Morais (2013) e de Gomes e Morais (2013), além de verificarem a presença da variação de nível em uma mesma criança e ocasião de 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.

Por fim, fazemos menção ao estudo desenvolvido por 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. Os autores constataram 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.

Essa constatação do estudo 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.

2.2 Avanços necessários para o domínio do sistema de escrita após o alcance da hipótese alfabética.

Como explicitado em momento anterior desse texto, o alcance da hipótese alfabética ao mesmo tempo em que representa considerável avanço na compreensão do sistema de escrita, permitindo ao aprendiz estabelecer relação simples e direta entre letra e som a partir do desenvolvimento da *consciência grafofonêmica*, que torna

possível a identificação de fonemas e sua relação com as letras na palavra (Soares, 2016), significa também o início de outro período, caracterizado pelo surgimento de dúvidas e conflitos decorrentes da relação não biunívoca entre letra e som, impondo muitas dificuldades ao alfabetizando.

Apesar da teoria da psicogênese não descrever a aprendizagem da escrita após a chegada à fase alfabética em seus níveis e subníveis de escrita, uma vez que a compreensão do princípio alfabético representa o final do processo descrito pela teoria, não deixa de reconhecer as dificuldades que o aprendiz terá que enfrentar após escrever alfabeticamente, sobretudo as dificuldades impostas pela ortografia da língua. De acordo com Ferreiro & Teberosky (1999),

A escrita alfabética constitui o final desta evolução. Ao chegar a este nível, a criança já franqueou a “barreira do código”; compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever. Isto não quer dizer que todas as dificuldades tenham sido superadas: *a partir deste momento, a criança se defrontará com as dificuldades próprias da ortografia, mas não terá problemas de escrita, no sentido estrito.* Parece-nos importante fazer esta distinção, já que amiúde se confunde as dificuldades ortográficas com as dificuldades de compreensão do sistema de escrita (FERREIRO & TEBEROSKY, 1999, p. 219).

Como já mencionado no tópico anterior, em trabalho mais recente (FERREIRO, 2014), que reúne dados de várias pesquisas, algumas realizadas pela própria Emília Ferreiro e outras desenvolvidas sob sua orientação e colaboração, podemos perceber em alguns dos estudos preocupação em relação à aprendizagem de aspectos convencionais do sistema de escrita, como a noção de palavra na escrita de crianças com uma hipótese alfabética e a notação de sílabas complexas, analisados a partir da escrita de aprendizes com uma hipótese alfabética, inseridos nos anos iniciais do ensino fundamental.

Retomando a diferenciação realizada por Ferreiro & Teberosky (1999) entre a compreensão da escrita alfabética e os problemas colocados pela ortografia da língua, percebemos que se aproxima da distinção que Artur Morais estabelece entre “alcançar uma hipótese alfabética” e “estar alfabetizado”, uma vez que, de acordo com ele, este último estado demanda a aprendizagem das convenções som-grafia, aspecto muitas vezes não priorizado no ensino que busca ser “construtivista”. Segundo Morais (2012),

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).

Sendo assim, nesse período após a compreensão do princípio alfabético, denominado por Nunes (1990) e Nunes et. al (2011) de período “pós-alfabético”, e pelas teorias fonológicas de “estágio ortográfico”, faz-se necessário ao aprendiz ir além do entendimento da situação idealizada e perfeita de que cada letra tem seu som e cada som tem sua letra, compreendendo que uma letra pode representar mais de um som e que um som pode ser representado por mais de uma letra, dependendo da posição e do contexto de uso na palavra (LEMLE, 2009).

Essa compreensão dos diferentes contextos no uso da relação entre grafema e fonema possibilitará ao aprendiz o desapego da *hipótese monogâmica* entre letra e som construída na fase alfabética, permitindo-lhe avançar para a hipótese que Lemle (2009) denomina de *poligamia condicionada pela posição*. De acordo com ela,

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 (LEMLE, 2009, p. 29).

Ainda de acordo com Lemle (2009, p. 31) “a transição entre a primeira e a segunda etapa da alfabetização está completa quando o alfabetizando não comete mais erros que demonstram desconhecimento das restrições de ocorrências das letras conforme a posição na palavra”. Além de avançar no conhecimento das relações determinadas pelo contexto, o aprendiz também precisará avançar no conhecimento das relações arbitrárias entre letra e som, as quais, por não possuírem regras que determinem o contexto de uso na palavra, precisarão ser memorizadas.²

² As relações entre letra e som serão melhor explicitadas no próximo tópico em que discutiremos os “Principais aspectos que diferenciam as relações entre grafemas e fonemas na leitura e na escrita de palavras no português brasileiro”.

Segundo Lemle (2009) e Morais (2003), em ambos os casos (relações determinadas pelo contexto e arbitrárias), o aprendiz pode ser auxiliado no seu processo de aprendizagem por meio de um ensino que o ajude a compreender a regra, ou, quando necessário, memorizar a palavra por meio da rota lexical.

Vários estudos desenvolvidos desde meados da década de 1980 sobre a aprendizagem das correspondências entre grafemas e fonemas na escrita de aprendizes dos anos iniciais do ensino fundamental, têm evidenciado a dificuldade dos alfabetizandos falantes do português no desapego da hipótese alfabética e domínio dos aspectos convencionais do SEA, bem como a importância dessa aprendizagem.

Dentre esses estudos, podemos citar uma pesquisa pioneira desenvolvida por Caharrer (1985), a qual, a partir da utilização de categorias que buscaram considerar os tipos de sutileza ortográfica posteriores à concepção alfabética que as crianças pareciam ignorar ao cometer o erro, evidenciou o apego à hipótese alfabética de escrita e as dificuldades enfrentadas pelas crianças no uso das relações não biunívocas entre letra e som.

Destacamos também o estudo de Alvarenga et. al. (1989), que, baseado na *faceta linguística* da alfabetização, buscou investigar e categorizar os erros cometidos na aquisição do sistema ortográfico do português por alunos inseridos nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, demonstrando, dentre outras questões, a dificuldade na escrita de aspectos linguísticos como nasalização e dígrafos.

Por fim, ressaltamos o estudo desenvolvido por Morais (1995), considerado pioneiro e fruto de sua tese de doutorado, o qual, dentre outros aspectos, buscou analisar o desempenho de crianças dos anos iniciais no emprego de regularidades contextuais e morfológico-gramaticais, evidenciando grau diferente de dificuldade no uso das regularidades, com algumas se mostrando bem mais complexas que outras.

Segundo Soares (2016), o nível de consistência das relações entre grafemas e fonemas talvez seja o fator linguístico que mais exerça influência sobre a aprendizagem da língua, sobretudo na aprendizagem inicial da leitura e da escrita. Tal influência, obviamente, também se faz presente na ortografia do português brasileiro, que, apesar de ser considerada uma ortografia intermediária, ou seja, nem tão opaca, nem tão transparente, por possuir, de acordo com Soares (2016), um número de padrões silábicos reduzido e predomínio do padrão silábico CV (consoante + vogal),

assim como relativa consistência das relações entre grafemas e fonemas, não deixa de representar fator de dificuldade e desafio ao aprendizado do alfabetizando³.

Dessa forma, simultaneamente ao avanço da aprendizagem das relações entre grafemas e fonemas na leitura e na escrita de palavras, torna-se necessário também a aprendizagem das sílabas consideradas complexas do português, tendo em vista que é o padrão silábico CV (consoante-vogal) que se torna referência na leitura e na escrita das palavras no período alfabético, como já mencionado, impondo muitas dificuldades na leitura e na escrita de palavras com estruturas silábicas que fogem a esse padrão.

De acordo com Silva (2007), o apego à concepção alfabética pode ser verificado na dificuldade que as crianças enfrentam em unidade ataque/rima de sílabas complexas do tipo CVC ou CCV, considerando que estes tipos de estruturas silábicas não apresentam contraste forte de sonoridade entre os fonemas, tornando frequentes os erros ortográficos onde as consoantes iniciais de palavras como “flor” e “cravo” são representadas apenas por uma das consoantes, notando-se, por exemplo, *for e *cavo. Sendo assim, segundo Silva (2007),

Resumindo este tipo de erro sugere que a apreensão do princípio alfabético não traduz de forma automática, para todas as palavras, a noção que a escrita assenta na notação de todas as unidades fonéticas. Por algum tempo as crianças parecem ter algumas dificuldades em proceder a uma análise fonêmica completa de palavras com estruturas silábicas complexas (SILVA, 2007, p.172).

Com base no que foi discutido até o momento, podemos considerar como imprescindível o avanço na aprendizagem das relações entre grafemas e fonemas e das sílabas complexas, dentre outros aspectos convencionais do sistema, para avanço e domínio do SEA, após o alcance da hipótese alfabética. Para Morais (2012) e Soares (2016), tais conhecimentos são imprescindíveis para consolidação da alfabetização e avanço na leitura e na escrita de palavras, frases e textos.

³ Faremos uma discussão mais detalhada sobre a sílaba no português brasileiro no tópico “A sílaba no português brasileiro: principais características e aprendizado”.

2.3 Principais aspectos que diferenciam as relações entre grafemas e fonemas na leitura e na escrita de palavras no português brasileiro.

Por estarmos considerando, neste trabalho, a aprendizagem da leitura e da escrita no período denominado “pós-alfabético”, caracterizado pela necessidade de aprendizagem e domínio das convenções entre letra e som para o avanço na alfabetização, faz-se necessária a discussão dos principais aspectos que diferenciam as relações entre grafemas e fonemas na leitura e na escrita de palavras no português brasileiro, uma vez que compreendemos, com base em Morais (2012), que tal diferença, por interferir na aprendizagem da leitura e da escrita, precisa ser levada em consideração, sobretudo quando se busca compreender as dificuldades vivenciadas pelos aprendizes em processo de alfabetização na aprendizagem inicial da leitura e da escrita.

Com base em Alvarenga (1988) entendemos que a leitura aqui tratada se refere às primeiras fases da aprendizagem, em que os aprendizes ainda são muito dependentes de estratégias ligadas à decodificação sonora, tendo que lidar com as dificuldades envolvidas nas relações entre letra e som; já a escrita se refere, quase de modo exclusivo, à ortografia.

Outra diferença importante diz respeito à direção dos processos envolvidos na leitura e na escrita de palavras, e que demandam formas diferentes de consciência grafofonêmica. Essa diferença nos processos entre leitura e escrita foi muito bem descrita por Alvarenga (1988) e Pinheiro (1994), e mais recentemente por Soares (2016),

Na *leitura*, o processo parte dos grafemas para os fonemas, isto é, a criança precisa identificar nos grafemas os fonemas que eles representam para chegar à palavra; na *escrita*, ao contrário, o processo parte dos fonemas para os grafemas, isto é, a criança precisa representar os fonemas da palavra por grafemas. São processos que demandam de forma diferenciada a consciência grafofonêmica: *reconhecer* relações grafemas-fonemas na leitura, *produzir* relações fonemas-grafemas na escrita (SOARES, 2016, p. 226).

A partir da análise das teorias sobre o desenvolvimento da leitura e da escrita, Soares (2016) dá continuidade à abordagem dos processos envolvidos na leitura e na escrita inicial de palavras, e explicita que as diferenças entre leitura e escrita remontam à fase de compreensão do princípio alfabético, período em que a escrita

parece mais fácil que a leitura, ocorrendo modificações no período denominado *ortográfico*, em que a direção do processo é invertida e a leitura se torna mais fácil que a escrita. Essa mudança é decorrente, principalmente, do automatismo das relações entre grafemas e fonemas na leitura pelo uso da rota lexical, e da necessidade de domínio da ortografia, na escrita. Segundo Soares (2016),

Na fase em que a criança ainda está em processo de compreensão do princípio alfabético, a escrita parece mais fácil que a leitura: ela é a *porta de entrada* para a *fase alfabética*, na metáfora proposta por Ehri (2005b) (...) -nesta fase inicial a criança se orienta pela rota fonológica. Quando a 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).

Sendo assim, de acordo com Soares (2016), para as crianças que avançaram para o nível *ortográfico* de leitura, e conseguem ler corretamente, por exemplo, a palavra *girafa*, embora não escrevam corretamente essa palavra, notando-se **jirafa* com *j*, as relações biunívocas e as regularidades contextuais aparentemente não constituem mais problema na leitura, ao se considerar a direção grafema-fonema, ao contrário do que ocorre na escrita, direção fonema-grafema.

Em se tratando da natureza e do número de regras envolvidas na decodificação para a leitura e na codificação para a escrita, e que interferem nos processos implicados na leitura e na escrita de palavras, de acordo com Pinheiro (1994),

Em português, como em muitos outros alfabetos não-regulares, o ato de ler é governado por regras, com poucas exceções. Isso nem sempre ocorre com a escrita. Embora na escrita haja também regras, essas são mais complexas e em número bem mais reduzido. A implicação dessa diferença é que enquanto uma palavra pode ser regular do ponto de vista da leitura, ela pode ser irregular do ponto de vista da escrita (PINHEIRO, 1994, p. 89-90).

Segundo Soares (2016), essa diferença nas regras para a leitura e a escrita, apontada por Pinheiro, faz com que o *efeito de regularidade* se manifeste de forma diferenciada, sobretudo na fase após a compreensão do princípio alfabético, fazendo com que a leitura de palavras (direção grafema-fonema) se desenvolva com menos dificuldade do que a escrita (direção fonema-grafema), o que torna a ortografia do português brasileiro mais transparente para a leitura que para a escrita. De acordo

com Pinheiro (1994, p. 89) “estamos diante, pois, de dois processos que não são apenas distintos, mas que fazem exigências diferentes ao mecanismo cognitivo do indivíduo”.

Com relação à verificação das diferenças nos processos envolvidas na leitura e na escrita de palavras no início da alfabetização, pesquisadores como Pinheiro (1994), Nunes et. al. (2011) e Soares (2016), são unânimes em apontar o estudo desenvolvido por Bryant e Bradley (1980) como um dos primeiros a evidenciar essa discrepância entre a leitura e a escrita no início da aprendizagem da língua escrita. Desenvolvido na Inglaterra, com crianças entre 6 e 7 anos do segundo e terceiro ano da alfabetização, o estudo evidenciou a existência de discrepância nos dois sentidos, ou seja, havia palavras que as crianças sabiam ler, mas não sabiam escrever, e vice-versa.

Em geral, as palavras lidas corretamente, mas sem escrita correta, eram palavras irregulares do ponto vista da correspondência letra-som, no entanto muito frequentes, evidenciando o uso de estratégias visuais na leitura. Enquanto as palavras que as crianças sabiam escrever, mas não conseguiam ler, eram predominantemente regulares em se tratando da correspondência letra-som, evidenciando o uso de estratégias predominantemente fonológicas na escrita.

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 fonológica na escrita, sendo tal preferência influenciada, dentre outros fatores, pelo nível de transparência/opacidade da ortografia da língua a ser aprendida.

Essa influência do nível de regularidade da ortografia da língua em relação ao uso da estratégia visual ou fonológica na leitura e na escrita no início da alfabetização, apontada por Pinheiro (1994), já havia sido evidenciada no estudo pioneiro desenvolvido por Morais (1986), com crianças brasileiras numa etapa inicial da escolarização. Porém, diferentemente do estudo desenvolvido por Bryant e Bradley (1980), os resultados do estudo de Morais (1986) demonstraram a preferência por estratégias fonológicas tanto para ler como para escrever, sobretudo pelas crianças inseridas na série de alfabetização, não havendo, portanto, indícios de estratégia visual. Contudo, os resultados do estudo brasileiro também demonstraram uma menor influência da interferência fonológica nas séries posteriores à alfabetização.

Resultado semelhante ao descrito acima foi observado em estudos mais recentes desenvolvidos por Pinheiro (1994, 2008) e Salles e Parente (2002, 2007), entre outros, o que nos leva a concluir que, provavelmente, em línguas com maior regularidade nas correspondências fonográficas o emprego de estratégias visuais seria, de início, equivalente a uma “identificação global” de palavras com que o aprendiz se familiarizou, sem que ele proceda à conversão de cada parte escrita à parte oral equivalente.

Nos tópicos a seguir voltaremos nossa atenção especificamente para as características das relações entre letra e som no português brasileiro, ressaltando as correspondências entre grafemas e fonemas irregulares na leitura, por serem consideradas as que mais causam dificuldade à leitura dos alfabetizandos, seguido da abordagem das correspondências entre fonemas e grafemas na escrita, mais especificamente a ortografia, com base na análise realizada por estudiosos como Pinheiro, Cunha e Lúcio (2008), Lemle (2009), Moraes (2002, 2005, 2012), Nunes e Bryant (2014) e Soares (2016).

2.3.1 Relação grafema-fonema na leitura das palavras.

De acordo com Soares (2016), as poucas análises voltadas à caracterização das regularidades e irregularidades entre grafemas e fonemas na direção da leitura, são advindas, principalmente, de estudos da Psicologia Cognitiva, uma vez que as análises feitas pela Fonologia geralmente privilegiam as relações entre fonemas e grafemas na direção da escrita. Ainda de acordo com ela, apesar da peculiaridade na categorização entre o que é regular/irregular, a análise feita pela Psicologia Cognitiva não conflita basicamente com a análise realizada pela Fonologia.

Sendo assim, de acordo com a classificação das relações entre grafemas e fonemas na leitura e na escrita realizada por estudos da Psicologia Cognitiva como o desenvolvido por Pinheiro, Cunha e Lúcio (2008), enquanto são muitos os casos de irregularidades na correspondência entre fonemas e grafemas na direção da escrita, nas correspondências entre grafemas e fonemas na direção da leitura, o estudo aponta a existência de apenas três casos de irregularidades, são elas: os grafemas vocálicos E e O em sílaba tônica e em posição paroxítona, e o grafema consonantal

X. Essa mesma classificação é realizada no estudo de Parente, Silveira e Lecours (1997).

Com relação à leitura dos grafemas vocálicos E e O de sílaba tônica em posição paroxítona, os estudos apontam que o erro pode incidir na pronúncia da vogal fechada como aberta e vice-versa. Soares (2016) cita o exemplo apontado no estudo de Parente, Silveira e Lecours (1997), de erros na leitura de vogais presente em palavras homógrafas como *se/o* (substantivo) e *se/o* (do verbo selar), e *bo/o* (substantivo) e *bo/o* (do verbo bolar). São casos que geralmente provocam dificuldade apenas na leitura, principalmente na leitura de crianças que ainda estão em processo de construção do léxico ortográfico, uma vez que na escrita tais grafemas vocálicos são escritos sem diferenciação.

Podemos apontar também como caso de irregularidade a leitura do grafema vocálico A, quando antecede a consoante M, podendo ser lido de forma aberta, como na palavra *amor* [a], e de forma nasalizada, como na palavra *amo* [ã]⁴. Assim como também podemos citar como irregular a leitura do grafema vocálico E em sílaba átona, que pode receber o valor de [i], como na palavra *seguro*, ou quando antecede a consoante M, recebendo o som nasal, como na palavra *remo*. Tanto nos casos citados nos estudos anteriormente apresentados, como nesses casos por nós citados, a pronúncia tende a ser corrigida quando a palavra faz parte do léxico ortográfico do aprendiz, sendo lida pela rota lexical.

Em se tratando do grafema consonantal X, diferentemente dos grafemas vocálicos, se caracteriza como uma relação irregular tanto para a leitura como para a escrita, podendo causar dificuldade em ambas as direções (grafema-fonema e fonema-grafema). Por ser associado aos fonemas /ʃ/, /s/, /ks/, /z/, como nas palavras *vexame*, *trouxe*, *táxi*, *exame*, tende a causar muitos erros, como por exemplo, na leitura de *ficho* no lugar de *fixo*, ou *boche* no lugar de *boxe*. De acordo com Soares (2016), considerando que na maior parte das palavras do português brasileiro o grafema X representa o fonema /ʃ/ como na palavra *bruxa*, as crianças tendem a errar pouco a leitura das palavras com essa relação, principalmente se a palavra for de alta

⁴ O mesmo acontece com todas as vogais que antecedem sílabas iniciadas M e N nas palavras do português, brasileiro. Em vários de seus dialetos, ora tais vogais são pronunciadas como nasais (AMA, ANA, EMA, ENILDA, IMÃ, HOMEM, ÚNICO), ora não (AMOR, EMÍLIA, IMAGINAR, HOMERO, HUMANO).

frequência no vocabulário infantil. Em contrapartida, tendem a cometer muitos erros na escrita de palavras com esse grafema.

Apesar dos grafemas vocálicos E e O e do grafema consonantal X serem considerados os contextos que mais causam dificuldade para as crianças em início de aprendizagem da leitura, devido à irregularidade da relação entre grafema e fonema, certos contextos regulares também podem causar dúvidas e erros na leitura inicial, a qual, por se basear na rota fonológica, depende do conhecimento da correspondência letra-som para a construção da pronúncia correta e consequentemente do léxico ortográfico (Pinheiro et. al., 2008).

Essa dificuldade na leitura de correspondências letra-som foi evidenciada no estudo de Monteiro e Soares (2014), o qual, além de verificar a escrita das palavras, também se ateve à leitura das mesmas. Realizado com alunos dos 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental com dificuldade no processo de alfabetização de uma escola municipal de Belo Horizonte- MG, o estudo teve como objetivo examinar a relação entre as estratégias de reconhecimento de palavras escritas e a alfabetização, a partir da leitura e da escrita de palavras com diferentes estruturas silábicas e grafemas dependentes e independentes de contexto.

Dentre os resultados, o estudo demonstrou dificuldade no reconhecimento de certas correspondências letra-som e na leitura de estruturas silábicas complexas por certo grupo de alunos. Nas conclusões, as pesquisadoras evidenciam 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 entre grafemas e fonemas, não é suficiente para que as crianças possam ler corretamente a palavra escrita. Finalizam o estudo ressaltando a necessidade de um ensino explícito e sistemático das correspondências letra-som e das estruturas silábicas nas atividades de alfabetização, por meio de sílabas e palavras.

Em pesquisa realizada recentemente (OLIVEIRA, 2017), fruto da nossa pesquisa de mestrado, em que analisamos a leitura e a escrita de regularidades diretas e contextuais por crianças com uma hipótese alfabética que frequentavam uma escola pública, dentre os erros verificados na leitura das regularidades, destacamos o aumento dos erros no último bimestre na leitura do “ga”, sendo lido como “ja”, o que demonstra que algumas crianças ainda não haviam se apropriado da relação contextual do “G” antes do A, na leitura. Outros contextos, também regulares para a

leitura e que se mostraram mais difíceis, com maior percentual de erros, foram os dígrafos “gu”, em que muitas crianças leram como “ju”, e a marcação da nasalização com “nh”, “m final de sílaba” e com “ã”, com tendência à omissão da nasalização.

Dessa forma, compreendemos que, embora a aprendizagem das relações grafofônicas na leitura de palavras se caracterize como “menos difícil” para os aprendizes que já compreenderam a relação entre letra e som, devido à maior regularidade das correspondências entre grafemas e fonemas, não deixa de exigir, assim como na escrita, o desprendimento da hipótese alfabética de “uma letra, um som”, bem como o avanço no domínio das relações entre grafemas e fonemas, o que possibilita a pronúncia correta da palavra a partir do uso da rota fonológica e a construção do léxico ortográfico mental, propiciando um maior uso da rota lexical e maior fluência e autonomia na leitura das palavras, frases e textos.

2.3.2 Relação fonema-grafema na escrita das palavras.

Com relação à escrita (direção fonema-grafema), diferentemente da leitura, várias e diferentes têm sido as análises realizadas sobre as características da relação entre fonema e grafema na escrita no português brasileiro, assim como os estudos que têm buscado entender as dificuldades vivenciadas pelos alfabetizados no que diz respeito à aprendizagem das relações grafofonêmicas na direção da escrita, e que têm revelado, dentre outras questões, a necessidade do desprendimento da hipótese alfabética para o avanço no conhecimento e domínio das restrições estabelecidas pela ortografia da língua.

Dentre as características da relação entre grafemas e fonemas do português, na direção da escrita, destacamos, inicialmente, com base na análise realizada por Soares (2016), a existência de cerca de 33 fonemas e sua representação por 22 letras e 7 dígrafos⁵, o que significa, de acordo com essa pesquisadora, a existência de cerca de 33 fonemas representados por 29 grafemas, aproximando, assim, a ortografia do português brasileiro da *transparência* e afastando-a da *opacidade*. Nessa classificação, Soares (2016) ressalta que a expressão “cerca de”, utilizada por ela,

⁵ Soares (2016) exclui das 26 letras do alfabeto as letras H e Q, por não terem, quando isoladas, correlatos sonoros; também excluiu as letras K, Y e W, por seu uso apenas em casos excepcionais, e em que representam fonemas já representados por outras letras.

serve para relativizar os dados quantitativos apresentados, considerando que há variações na forma de quantificar os fonemas e grafemas a depender da teoria ou modelo fonológico adotado.

Outra característica que destacamos na relação entre fonemas e grafemas na direção da escrita, diz respeito à diferenciação entre o *gráfico* e o *ortográfico* realizada por Gak (1979) e citada por Ferreiro (2014), e que pode ser indicativo da importância do desapego da hipótese alfabética para o avanço na aprendizagem da escrita. De acordo com Ferreiro (2014), para Gak, o *sistema gráfico* se refere aos meios de que dispõe uma língua para expressar os sons, enquanto o *ortográfico* diz respeito às regras que determinam o emprego das letras segundo as circunstâncias.

Sendo assim, ao chegar à hipótese alfabética, que permite ao aprendiz escrever de acordo com o *sistema gráfico* da língua, estabelecendo uma relação simples e direta entre fonema e grafema, será necessário e urgente o avanço na compreensão da possibilidade de um som poder ser representado por mais de uma letra e uma letra representar mais de um som, dependendo da posição na palavra ou da categoria gramatical, assim como o conhecimento das irregularidades entre fonemas e grafemas do português.

Tais conhecimentos pressupõem a aprendizagem das restrições estabelecidas pela norma ortográfica, uma vez que é a norma quem estabelece determinada grafia, em casos em que outras também são possíveis (MORAIS, 2003). De acordo com Morais (2003, p. 14) “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”. Segundo ele,

Quando compreende a escrita alfabética e consegue ler e escrever seus primeiros textos, a criança já apreendeu o funcionamento do *sistema de escrita alfabética*, mas ainda desconhece a *norma ortográfica*. Esta é uma distinção importante para entendermos por que os alunos principiantes cometem tantos erros ao escrever seus textos e por que temos que ajudá-los na tarefa de aprender a “escrever segundo a norma” (MORAIS, 2003, p. 20).

Dessa forma, ao alcançar uma hipótese alfabética, o aprendiz deverá avançar no conhecimento das restrições estabelecidas pela norma ortográfica do português, devendo saber quais são e os contextos em que se aplicam. Segundo Soares (2016),

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 (SOARES, 2016, p. 295-296).

De acordo com Morais (2003, 2005), a norma impõe restrições que atuam sobre as restrições definidas previamente pelo sistema alfabético. Sendo assim, se o sistema de escrita estabelece que determinado som pode ser escrito por mais de um grafema (por exemplo, R ou RR, G ou GU), a norma ortográfica 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.

Dando continuidade às características das correspondências entre fonemas e grafemas do português, na direção da escrita, destacamos a sua divisão em relações **regulares** e **irregulares**. De acordo com a classificação realizada por Morais (2003, 2005), e que será utilizada como referência neste trabalho, as regularidades ortográficas, considerando as representações de fonemas por consoantes, dividem-se em três tipos: **regularidades diretas**, **regularidades contextuais** e **regularidades morfossintáticas** ou “**morfológico-gramaticais**”.

As **regularidades diretas** funcionam seguindo as restrições do próprio sistema de escrita alfabética do português “de uma letra, um som”, sendo, por isso, as primeiras a serem escritas e lidas de modo correto por aprendizes com hipótese alfabética. São constituídas pelos sons /p/, /b/, /t/, /d/, /f/ e /v/, os quais possuem uma relação direta com grafemas **P, B, T, D, F, V**, sem competição com outras letras ou dígrafos. 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, sendo, por isso, classificadas como regularidades diretas.

Nesse grupo de regularidades diretas, Faraco (2012) e Soares (2016) também incluem os dígrafos **NH** e **LH**, enquanto na classificação de Morais (2003, 2005), o NH é considerado regular contextual, servindo para marcar a nasalização da vogal, e o

LH é classificado como irregular. No **Quadro 1**, a seguir, apresentamos a síntese das regularidades diretas do português, de acordo com a classificação realizada por Morais (2005).

Quadro 1- Regularidades Diretas na ortografia do português.

FONEMA	GRAFEMA	EXEMPLO
/p/	p	pote, sapo
/b/	b	bola, bode
/t/	t	tela, mato
/d/	d	modelo, remédio
/f/	f	fava, fivela
/v/	v	vacina, vida
/m/ inicial de sílaba	m	mato, modelo
/n/ inicial de sílaba	n	navio, nuvem
/l/ inicial de sílaba	l	laranja, leite

De acordo com Morais (2003) e Soares (2016), numa etapa inicial, algumas crianças podem cometer trocas entre o P e o B, ou entre o T e o D, devido ao fato de os sons em questão serem muito parecidos em sua realização no aparelho fonador, e não por desconhecimento da relação grafema-fonema. Em nossa pesquisa de mestrado (OLIVEIRA, 2017), em que também analisamos a escrita de regularidades diretas e contextuais, nossos resultados evidenciaram bom domínio na leitura e na escrita das regularidades diretas desde o início do ano letivo, por crianças que iniciaram o segundo ano com hipótese alfabética, ocorrendo apenas alguns poucos erros por troca de T por D, na escrita, e de substituição do /p/ por /b/, na leitura.

O segundo tipo de relações regulares são as **contextuais**, e implicam considerar a posição da correspondência fonográfica na palavra, a fim de decidir qual letra ou dígrafo deverá ser usado. 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”. Ainda de acordo com SOARES (2016), 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.

No **Quadro 2**, a seguir, apresentamos a classificação das regularidades contextuais com base em Morais (2005). Assim como nas regularidades diretas, a classificação das regularidades contextuais realizada por Morais difere da classificação realizada por Faraco (2012) e Soares (2016), quando estes incluem o grafema L em final de sílaba nas regularidades contextuais, enquanto para Morais esse grafema, nessa posição, é entendido como irregular, uma vez que recebe o som de /u/, sem nenhuma regra que defina seu uso.

Quadro 2- Principais regularidades Contextuais na ortografia 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, 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*.

Pesquisas desenvolvidas nas últimas décadas sobre a escrita de regularidades contextuais do português, por aprendizes dos anos iniciais, (MORAIS, 1995; MONTEIRO, 1995; REGO & BUARQUE, 2003; MEIRELES & CORREIA, 2005; PESSOA, 2007; entre outras), têm evidenciado diferença na complexidade entre as regularidades contextuais, demonstrando que elas não são aprendidas ao mesmo tempo, com algumas se mostrando bem mais complexas que outras. Os resultados da nossa pesquisa (OLIVEIRA, 2017), também evidenciaram diferenças na escrita de tais regularidades, apresentando os *dígrafos* e as *regularidades inseridas em sílabas não consoante-vogal* como os contextos mais difíceis, e com menor evolução na escrita correta, ao final do ano, para os aprendizes que iniciaram o segundo ano com hipótese alfabética.

No grupo das regularidades, Morais (2003, 2005) também inclui as “**regularidades morfossintáticas**” ou “**morfológico-gramaticais**”, que, de acordo com ele, dizem respeito em se considerar a morfologia das palavras, e envolvem morfemas que aparecem na formação de palavras por *derivação lexical*, e nas *desinências* de certas *flexões verbais*, 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, comam* etc.). Para Lemle (2007), pode-se economizar bastante da memória ao se prestar atenção aos sufixos que entram na formação das palavras.

Por fim, temos as relações de concorrência, em que duas letras estão aptas a representar o mesmo som, no mesmo lugar, sem que haja princípios contextuais ou morfológico-gramaticais que possam definir qual grafema deve ser usado (LEMLE, 2007). São classificadas por Morais (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, ou, em caso de dúvidas, pela consulta ao dicionário (PINHEIRO, 1998; SOARES, 2016).

No **Quadro 3**, a seguir, apresentamos as principais relações irregulares do português, na direção da escrita, com base na classificação realizada por Morais (2005).

Quadro 3 – 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 /j/ com X, CH ou Z (*chalé, xale, rapaz*).
- a notação do som /g/ com G ou J (*gelo, jiló*).
- a notação do som /λ/ 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*).

2.4 Contribuições do paradigma fonológico no entendimento da aprendizagem inicial da leitura e da escrita.

Nesta seção discorreremos brevemente sobre as principais contribuições do paradigma denominado *fonológico* no entendimento da aprendizagem inicial da leitura e da escrita. Sendo assim, nossa atenção estará voltada, inicialmente, para algumas das principais teorias de desenvolvimento da leitura e da escrita, pelo fato de se ocuparem da leitura e da escrita na fase denominada *ortográfica*, ou seja, para além da fase alfabética. Finalizamos a seção com a abordagem dos principais *processos cognitivos* envolvidos na leitura de palavras, e que também são considerados pertinentes no entendimento da aprendizagem, sobretudo da leitura, após o alcance da hipótese alfabética.

De antemão ressaltamos, com base em Soares (2016), que, apesar da considerável contribuição das teorias que serão aqui citadas, no entendimento da aprendizagem da leitura e da escrita no período denominado *ortográfico* (pós-alfabético), é preciso ter cautela na transposição direta das mesmas e dos estudos desenvolvidos com base nelas e na ortografia *opaca* do inglês, quando se trata do entendimento do desenvolvimento da leitura e da escrita na ortografia do português, tendo em vista que elas foram desenvolvidos com base na ortografia *opaca* do inglês, se diferenciando da ortografia *intermediária* do português. Necessitamos, assim, segundo essa estudiosa, do desenvolvimento de mais estudos sobre essa temática com base na ortografia do português.

Dando continuidade à abordagem das teorias da aprendizagem da leitura e da escrita, simultaneamente à divulgação dos resultados da teoria da psicogênese da escrita, na década de 1980, outras teorias também surgiram a partir desse momento, baseadas, principalmente, na ortografia do inglês e no *sistema notacional* de escrita, o qual se caracteriza, segundo Soares (2016), pela aprendizagem da notação arbitrária e convencional dos grafemas e sua relação com os fonemas.

Dessa forma, enquanto na teoria da psicogênese da escrita a ênfase é colocada no *sistema de representação* da escrita, nas teorias fonológicas o foco recai sobre o *sistema notacional* da escrita, o que as torna, segundo Soares, não divergentes, mas complementares no entendimento da alfabetização.

Em se tratando especificamente das características dessas teorias, Nunes e Bryant (2014), ao abordar algumas delas e os estágios por elas descritos, dizem que algumas são simplesmente descritivas, enquanto outras buscam explicar as causas do desenvolvimento. Na concepção de Pinheiro (1994), elas se diferenciam em teorias que abordam o desenvolvimento da leitura e teorias que abordam o desenvolvimento da leitura e da escrita, e descrevem o desenvolvimento das habilidades de escrita e leitura em um número certo de estágios, que variam, em detalhes e número, em cada teoria.

Soares (2016) quando descreve tais teorias, sobretudo aquelas que, segundo ela, são as mais consistentes e certamente por isso são as mais frequentemente citadas na bibliografia sobre a alfabetização, tem uma compreensão semelhante aos autores citados, pois, de acordo com ela (Soares, 2016, p. 57), “similares em muitos aspectos, as teorias sobre o desenvolvimento da escrita na criança se diferenciam pela delimitação de fases no processo de desenvolvimento, pela ênfase na leitura ou na escrita e ainda pelo critério utilizado para diferenciar as fases”.

Apesar da diversidade de teorias sobre o desenvolvimento da leitura e da escrita, nos deteremos na teoria de desenvolvimento da leitura e da escrita de **Uta Frith (1985)**, e a teoria de desenvolvimento da leitura proposta por **Linea Ehri (1998)**, por serem as mais comumente citadas nas pesquisas sobre a aprendizagem da leitura e da escrita, e pela diferenciação que estabelecem entre leitura e escrita.

Devido à consistente descrição e análise que Soares (2016) realiza das teorias fonológicas que serão aqui expostas, inclusive na comparação entre elas, a apresentação dessas teorias se baseará na análise realizada por ela, com menção também à análise realizada por Pinheiro (1994) e Nunes e Bryant (2014).

2.4.1 Desenvolvimento da leitura e da escrita segundo Uta Frith (1985).

Com resultados divulgados a partir dos anos de 1985, a teoria do desenvolvimento da aprendizagem da leitura e da escrita proposta por Uta Frith tem como principal característica a divisão do desenvolvimento da leitura e da escrita em três fases, caracterizadas pelas estratégias que o aprendiz utiliza em cada uma delas. Na análise de Nunes e Bryant (2014), o modelo de teoria proposto por Uta Frith compreende duas hipóteses principais: a primeira delas é a de que no início da alfabetização as crianças utilizam estratégias diferentes para ler e escrever, enquanto a segunda hipótese é a que entende que as experiências dos aprendizes com as correspondências entre grafemas e fonemas na escrita, ao passar do tempo, promovem também o uso dessas correspondências na leitura.

A primeira fase descrita pela teoria é a **logográfica**, caracterizada pelos primeiros contatos que a criança tem com a escrita antes de ter o domínio do alfabeto. Outra característica é o reconhecimento de palavras familiares, com base nas características gráficas mais evidentes da palavra, sem considerar a ordem das letras e suas correspondências fonológicas. De acordo com Pinheiro (1994) o conhecimento fonológico exerce um papel secundário nessa fase, com as palavras sendo pronunciadas após serem reconhecidas por meio de pistas oferecidas pelo contexto.

A segunda fase é a **alfabética** e tem como principal característica o conhecimento do princípio alfabético, com sua utilização primeiramente na escrita, no caso do inglês. Para Nunes e Bryant (2014), nessa fase, as crianças se tornam mais sensíveis aos sons das palavras faladas, aprendendo, ao mesmo tempo, como representá-las alfabeticamente. Outra característica é o uso de correspondências entre grafemas e fonemas, com aprendizagem primeiramente de regras simples (decodificação sequencial), seguido da aprendizagem de regras contextuais (decodificação hierárquica).

A terceira e última fase descrita na teoria proposta por Frith é a **ortográfica**, retratada como a capacidade do aprendiz de analisar as palavras em unidades ortográficas (grupos de letras e morfemas), sem conversão fonológica. De acordo com a proposta de Frith, a fase ortográfica é atingida primeiramente na leitura e posteriormente na escrita.

De acordo com Soares (2016), apesar da teoria de Uta Frith (1985) ter sido proposta como um quadro de referência para a discussão das dificuldades de aprendizagem da leitura na dislexia, tem como principal contribuição a distinção entre o desenvolvimento do processo de leitura e do processo de escrita, diferenciação não observada, segundo ela, em algumas teorias também voltadas ao entendimento do desenvolvimento da língua escrita.

2.4.2 Desenvolvimento da leitura segundo Linea Ehri (1998)⁶.

Complementar à teoria proposta por Uta Frith, e apresentada originalmente no ano de 1998, a teoria de desenvolvimento da leitura proposta por **Linea Ehri** tem como principais características, de acordo com Soares (2016), o foco no objeto (o sistema alfabético), e não no sujeito, na análise do processo de aprendizagem do sistema de escrita, e a utilização da relação entre o fonológico e o alfabético como critério para identificação das fases de desenvolvimento da escrita, o que explica a denominação de cada uma das quatro fases de desenvolvimento propostas pela teoria: **pré-alfabética, parcialmente alfabética, plenamente alfabética e alfabética consolidada.**

A **fase pré-alfabética** se caracteriza pelo reconhecimento automatizado de palavras a partir de pistas visuais ou contextuais, com leitura realizada através de pistas que não envolvem o sistema de correspondência letra-som. Outra característica é a escrita de palavras com letras arbitrárias, pseudoletas ou letras guardadas na memória.

A fase seguinte é a **parcialmente alfabética**, e tem como características o início da identificação das formas das letras e seus nomes e o estabelecimento de algumas relações entre escrita e pronúncia, decorrente da aprendizagem do valor sonoro de certas letras, principalmente aquelas cujo nome contém o fonema percebido na pronúncia da palavra.

A fase **plenamente alfabética** diz respeito ao momento em que as crianças se tornam “verdadeiramente leitores”, aprendendo a ler palavras de memória, de modo

⁶ Descrita também 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.

automatizado, formando conexões completas entre grafemas e fonemas, devido ao desenvolvimento da consciência fonêmica. Disso decorre o domínio da maior parte das correspondências e a escrita das palavras representando todos os fonemas, embora que de forma incorreta do ponto de vista da norma.

O processo é finalizado na **fase alfabética consolidada**, e compreende o reconhecimento de unidades maiores que os grafemas na formação de conexões entre grafema e fonema: morfemas; sílabas, e nestas, o ataque e a rima; prefixos e sufixos. De acordo com Soares (2016, p. 76) “é nessa fase que a leitura se torna automática e fluente, e o leitor se libera da decodificação para concentrar-se na compreensão do que lê”.

Na comparação que Soares (2016) estabelece entre a teoria da psicogênese da escrita de Emília Ferreiro e a teoria proposta por Linea Ehri, fica claro que é a diferença de paradigmas orientadores das teorias o que explica por que Ferreiro considera a chegada à hipótese alfabética o final da evolução, enquanto ~~que~~ para Ehri, a fase *plenamente alfabética*, que na teoria da psicogênese seria o *nível alfabético*, ainda não representa o final do desenvolvimento da escrita. Tendo como critério o conhecimento das relações letra-som, o desenvolvimento na teoria proposta por Ehri só terá chegado ao fim quando o aprendiz avança para além do nível fonêmico, apropriando-se também do sistema morfêmico.

Em se tratando da complementariedade entre as teorias e da relevância de cada uma para a compreensão do processo de alfabetização, de acordo com Soares (2016),

De certa forma, pode-se dizer que a descrição que faz Ferreiro, no quadro construtivista, das sucessivas hipóteses que explicam o processo de compreensão do princípio alfabético pela criança como um *sistema de representação* se completa com a descrição que faz Ehri, no quadro do paradigma fonológico, da aprendizagem da escrita como um *sistema notacional*, isto é, no conhecimento que a criança revela sobre as correspondências grafemas-fonemas (SOARES, 2016, p. 81).

Para Soares, pode-se inferir que ambas as teorias conduzem à compreensão do desenvolvimento e aprendizagem da escrita na criança, estando a diferença nas perspectivas de análise que cada uma utiliza, sendo ambas as perspectivas relevantes para o entendimento do processo de alfabetização.

Com relação às teorias de Frith e Ehri, para Silva (2007), depende-se de ambos os modelos que o domínio da ortografia convencional demanda uma evolução estratégica, a qual propicia que o aprendiz deixe de se apoiar apenas nas propriedades fonológicas das palavras, ao escrever, e comece a se ater às regularidades ortográficas e morfossintáticas do sistema de escrita a aprender.

2.4.3 Processos cognitivos envolvidos nas fases iniciais de aprendizagem da leitura e da escrita.

De acordo com Justi & Justi (2009), ler é processar informação através da transformação de um *input* ortográfico em um *output* fonológico ou semântico. Isso significa dizer, segundo Soares (2016), que a leitura de palavras escritas é composta de três tipos de informação: *sua ortografia, sua pronúncia e seu significado*. Para alcançar essa tríade de informação, o aprendiz faz uso de processos cognitivos envolvidos na aprendizagem inicial da leitura e da escrita, sendo os mais citados na bibliografia e nos diversos estudos que buscam avaliar a leitura de aprendizes dos anos iniciais do ensino fundamental, os processos **fonológico** e **lexical**, conhecido como modelo de **dupla rota** ou **duplo processo**.

Na descrição de Pinheiro, Cunha e Lúcio (2008), no **processo lexical** está envolvido o reconhecimento automático de palavras, enquanto o **processo fonológico** se caracteriza pela construção da pronúncia e do significado da palavra a partir da aplicação de regras entre grafema e fonema, o que torna imprescindível a aprendizagem e o domínio das correspondências entre grafema e fonema da ortografia da língua para o desenvolvimento eficiente da leitura e da escrita.

Sendo pensado inicialmente para a leitura na ortografia do inglês, o **modelo de dupla rota** ou **duplo processo** também se aplica à ortografia do português, conforme demonstram os estudos pioneiros de Morais (1986) e Pinheiro (1994, 2008), e a revisão de estudos sobre o reconhecimento de palavras em crianças falantes do português realizada por Lúcio e Pinheiro (2011).

Com relação à forma de avaliar os processos fonológico e lexical, tradicionalmente essa avaliação tem sido feita por meio da leitura de palavras, que permite também a avaliação do domínio das relações entre grafemas e fonemas no decorrer da

aprendizagem da leitura e da escrita. Segundo Nunes e Bryant (2014), as medidas que permitem descrever o progresso das crianças nas habilidades de leitura e escrita de palavras remonta à década de 1950, a partir dos estudos desenvolvidos por Fred Schonell (SCHONELL, 1950), que ficou conhecido por ser pioneiro no estudo da ortografia do inglês e por desenvolver, pela primeira vez, testes padronizados para a leitura e a escrita de palavras. Cada um dos testes elaborados por ele era composto de 100 palavras, que variavam em tamanho e frequência.

A medida de avaliação de leitura de palavras elaborada por Schonell, que levava em consideração a extensão e a familiaridade das palavras na identificação de dificuldades na leitura e na escrita, foi ampliada na atualidade pelos estudos desenvolvidos principalmente sob a influência da abordagem cognitiva da leitura, que passou a considerar além da familiaridade e extensão da palavra na identificação das dificuldades e das estratégias utilizadas pelos aprendizes durante o processo de aprendizagem da leitura, o tipo de correspondência grafema-fonema (regular/irregular), a lexicalidade (palavras reais e pseudopalavras) e a frequência de uso das palavras.

As características das palavras, citadas acima, servem para avaliar os *efeitos de familiaridade, extensão, lexicalidade e regularidade* sobre o uso das rotas fonológica e lexical, assim como para avaliar o nível de proficiência do leitor, tendo em vista que tais efeitos só costumam aparecer, de acordo com Lúcio e Pinheiro (2011), na leitura de leitores iniciantes e nos leitores que apresentam dislexia. Ainda de acordo com essas pesquisadoras, enquanto os efeitos de regularidade e de extensão indicam o uso de processo fonológico, os efeitos de frequência e lexicalidade indicam o uso do processo lexical.

Dentre esses efeitos das características das palavras sobre a leitura e a escrita destaca-se o *efeito de regularidade*, pelo fato de se referir não apenas à influência da regularidade e irregularidade das correspondências grafema-fonema sobre o desenvolvimento da leitura e da escrita, como por dizer respeito também à influência do nível de transparência e opacidade da ortografia a ser aprendida sobre o uso das rotas fonológica e lexical, como apontam Godoy e Pinheiro (2018).

De acordo com essas pesquisadoras, enquanto em ortografias transparentes ou próximas da transparência como o português, a preferência é pelo uso da rota fonológica no início da aprendizagem da leitura, devido à maior regularidade das relações entre letra e som, nas ortografias opacas como o inglês, a preferência é pela

rota lexical desde o início da aprendizagem da leitura, devido à maior irregularidade das relações som-grafia.

Aprofundando as características dos **processos fonológico e lexical**, em se tratando do **processo fonológico**, por fundamentar-se em regras de correspondência entre grafema e fonema, é geralmente utilizado na leitura de palavras regulares e de pseudopalavras (caracterizadas como sequências de letras, construídas com estruturas ortográficas possíveis na língua em questão, mas não associadas a nenhum significado). Devido a isso, causa dificuldades na leitura de palavras com ortografia irregular, como o aumento do tempo para ler as palavras e o aumento dos *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”.

O uso do processo fonológico também pode provocar erros decorrentes do desconhecimento de regras contextuais na leitura de palavras que possuem correspondência grafema-fonema controlada por regras, também conhecidos como *erros de regularização*. Contudo, nenhum dos erros citados ocorrem quando as palavras são lidas pela rota lexical, uma vez que a pronúncia da palavra tende a ser recuperada como um todo, gerando uma pronúncia adequada para qualquer tipo de palavra, independentemente do nível de regularidade grafema-fonema.

No entanto, de acordo com Salles e Parente (2002, p. 323), apesar da vantagem concedida pela recuperação da palavra como um todo no léxico mental, “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”.

Em se tratando do **processo lexical**, tem como principal característica o reconhecimento de palavra previamente adquirida e memorizada no léxico mental, o que o torna mais propício na leitura de palavras com relação grafema-fonema irregular, pelo fato de não depender do conhecimento das regras entre letra e som. Se utiliza da recuperação do significado e da pronúncia da palavra através do acesso direto ao léxico mental, o qual armazena conhecimentos ortográficos e fonológicos sobre o vocabulário, propiciando, assim, o desenvolvimento da leitura com mais fluência.

De acordo com Pinheiro (2008), a principal implicação da recuperação da palavra como um todo é que tanto as palavras regulares como irregulares podem ser

lidas de modo correto pela via lexical. No entanto, as palavras com relações regulares, pelo fato de sempre gerarem a mesma pronúncia, podem ser pronunciadas de modo correto tanto pela rota fonológica como pela rota lexical, conhecido como *efeito de regularidade*. Ainda segundo Pinheiro (1994), os aprendizes que ainda estão no processo de alfabetização, no entanto, por fazerem uso das regras de correspondência letra-som, principalmente na leitura de palavras para as quais não possuem uma representação no léxico mental, tendem a apresentar esse efeito de regularidade nas palavras pouco frequentes.

2.5 A sílaba no português brasileiro: características e aprendizado.

Como já mencionado em tópicos anteriores, após alcançar a hipótese alfabética de escrita, além de avançar no conhecimento das relações entre grafemas e fonemas na leitura e na escrita de palavras, será necessário que o aprendiz também avance no conhecimento e aprendizagem das sílabas não canônicas do português, uma vez que no período de compreensão do princípio alfabético, é o padrão silábico canônico consoante-vogal (CV) que se torna referência na leitura e na escrita das palavras (ABAURRE, 2001; SOARES, 2016).

De acordo com Soares (2016), se a segmentação da palavra em sílaba é percebida pela criança desde muito cedo, propiciando o início da fonetização da escrita e posterior alcance da hipótese alfabética, o mesmo não acontece com a percepção da **estrutura interna da sílaba**, o que torna imprescindível ao alfabetizando a aprendizagem e domínio de outras estruturas silábicas do português para o desenvolvimento eficiente da leitura e da escrita.

Dessa forma, considerando a necessidade de aprendizagem das sílabas não canônicas do português, após o alcance da hipótese alfabética, nos tópicos seguintes nossa atenção estará voltada para o entendimento da sílaba no português brasileiro. Teremos como foco suas principais características e seu aprendizado, sobretudo por crianças em processo de alfabetização, tendo em vista que também analisaremos o domínio de diferentes estruturas silábicas do português na leitura e na escrita de palavras por crianças que alcançaram uma hipótese alfabética.

Apesar da diversidade de estruturas silábicas do português, em nossas análises priorizaremos os seguintes padrões silábicos: CV, VC, CVC, CVV, CCV e CCV (nasal). A ênfase nesses padrões silábicos fundamenta-se no fato de serem mais frequentes nas palavras que os aprendizes têm contato nos primeiros anos do ensino fundamental, e pelo fato de aparecerem nas orientações curriculares e nos livros didáticos dos anos iniciais como os primeiros padrões silábicos a serem ensinados.

2.5.1 A sílaba no Português Brasileiro.

Antes de discorrermos sobre as principais características da sílaba no português brasileiro, faremos uma breve explanação sobre as mudanças com relação ao status fonológico atribuído à sílaba e a incorporação da sílaba à teoria fonológica no decorrer do tempo, sobretudo com o advento da fonologia linear e não-linear. Para isso, nos basearemos, principalmente, nas análises realizadas por Cristófaros-Silva (2003), Bisol (2013), Matzenauer (2014) e Collischonn (2014).

Cristófaros-Silva (2003), após apresentar o modelo estruturalista de formalização do componente sonoro e as principais críticas a esse modelo, sobretudo a falta de expressão para as generalizações presentes nos sistemas sonoros, introduz a apresentação e discussão dos modelos fonológicos que, segundo ela, são responsáveis pela incorporação da sílaba à teoria fonológica. Nesses modelos fonológicos, subsequentes ao modelo estruturalista, “a sílaba passa não apenas a possuir status teórico, mas constitui a parte central da análise do componente sonoro.” (CRISTÓFARO-SILVA, 2003, p. 202).

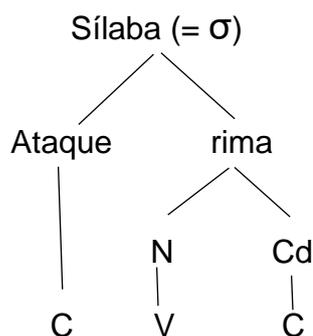
Tanto na análise de Cristófaros-Silva (2003) como de Matzenauer (2014), os modelos fonológicos sobre a sílaba aparecem divididos em duas grandes classes, sendo eles, os **modelos fonológicos lineares**, que, de acordo com Cristófaros-Silva (2003), envolve os modelos gerativos padrão, gerativo natural e natural, e os **modelos fonológicos não lineares (ou multinivelares)**, que envolvem a fonologia CV, Autossegmental, Métrica, da Sílaba e Prosódica.

Em se tratando especificamente dos modelos fonológicos não lineares, Collischonn (2014) destaca a *teoria autossegmental* e a *teoria métrica*, apresentando-as como as duas teorias básicas sobre a estrutura interna da sílaba em português.

Segundo ela, no início dos anos 80, a discussão a respeito da sílaba esteve centrada na defesa de um ou outro modelo teórico, com ambas as teorias estabelecendo predições diferentes quanto ao relacionamento entre os elementos no interior da sílaba, sobretudo no que diz respeito à existência ou não da rima como um subconstituente da sílaba.

Continuando, Collischonn (2014) diz que a fonologia autosegmental, formulada por Kahn (1976), “pressupõe camadas independentes, umas das quais representa as sílabas (indicada pela letra grega σ) às quais estão ligados diretamente os segmentos”. (COLLISCHONN, 2014, p. 99). Já a teoria métrica da sílaba, conforme Selkirk (1982), pressupõe que “uma sílaba consiste em um ataque (A) e em uma rima (R); a rima, por sua vez, consiste em um núcleo (Nu) e em uma coda (Co). Qualquer categoria, exceto Nu, pode ser vazia” (COLLISCHONN, 2014, p. 100).

Bisol (2013), que também realiza uma análise da estrutura da sílaba com base nos pressupostos da teoria métrica, mostra que os princípios da sílaba básica podem ser evidenciados por uma árvore, no molde de Selkirk (1982), com base nos Princípios de Composição da Sílaba Básica (PCSB), sendo esse o molde:



Ainda de acordo com Bisol (2013), é da estrutura descrita acima, que se gera o inventário básico {CV, VC, CVC} com que se descreve grande parte das línguas do mundo, e das quais as estruturas mais complexas {CCV, VCC, CCVC} são derivadas.

Com relação à construção da sílaba, considerando a perspectiva da fonologia métrica, de acordo com Bisol (2013), o primeiro passo é a identificação do pico silábico, referido como núcleo (N), cuja posição, em se tratando do português, é ocupada apenas por vogal. O núcleo por sua vez projeta a rima e a rima projeta a sílaba. A identificação dos segmentos silábicos é realizada por meio do processo

denominado *silabificação*, responsável pelo mapeamento de uma sequência de segmentos no molde silábico, iniciando pela identificação dos núcleos, seguida do mapeamento do ataque e por último da coda.

Ainda de acordo com Bisol (2013), em se tratando do português, a sílaba tem estrutura binária, composta pelos constituintes ataque e rima, em que apenas a rima é obrigatória. A rima também tem estrutura binária composta por núcleo e coda, em que o núcleo é sempre uma vogal e único elemento obrigatório, e a coda é uma soante ou /S/. O ataque é formado por no máximo dois segmentos, sendo o segundo elemento uma soante alveolar não nasal.

Como enfatizado, a descrição realizada acima é própria da estrutura silábica do português, uma vez que Collischonn (2014), ao tratar do molde silábico, responsável por determinar o número máximo e o mínimo de elementos permitidos numa determinada língua, deixa claro que as línguas diferem com relação ao número de segmentos autorizados em cada constituinte silábico. Enquanto há línguas que permitem apenas um segmento no ataque e outro na rima, há línguas que permitem dois segmentos no ataque, um segmento no núcleo e até três segmentos na coda.

A discordância quanto ao molde silábico também aparece no interior das próprias línguas, como bem aponta Collischonn (2014) ao se referir ao português. De acordo com ela, não há acordo entre os estudiosos quanto ao número máximo de elementos que pode existir em uma sílaba, decorrente das diferentes análises fonológicas realizadas por cada um. Em sua abordagem sobre a sílaba, Collischonn (2014) faz um resgate de diferentes propostas relacionadas à análise da estrutura silábica do português, enfatizando as principais diferenças na forma de analisar sílaba e que, conseqüentemente, interferem no molde silábico.

No tópico a seguir, daremos continuidade à apresentação e discussão da sílaba e dos padrões silábicos possíveis no português, cuja caracterização é influenciada pelas diferentes análises fonológicas da sílaba e dos elementos que ocupam seus constituintes, sendo esses constituintes o *ataque (onset)*, o *núcleo* e a *coda*. Além dos estudiosos já citados, faremos menção também à análise da sílaba realizada por Câmara Jr. (2019), Soares (2016) e Alvarenga & Oliveira (1997), dando ênfase, sempre que for possível, às principais diferenças em relação à análise dos segmentos silábicos, e que, como já mencionado, interfere na caracterização dos padrões silábicos.

2.5.2 Principais constituintes da sílaba: ataque (*onset*), núcleo e coda.

Como já mencionado, nesta seção voltaremos nossa atenção à caracterização dos elementos consonânticos e vocálicos que fazem parte dos constituintes **ataque** (também denominado **onset**), **núcleo** e **coda** da sílaba em português, responsáveis pela variação das estruturas silábicas não apenas do português, mas também de outras línguas.

Iniciaremos com a caracterização e discussão dos elementos constitutivos do **ataque** (*onset*), seguindo-se a caracterização e discussão dos segmentos constitutivos da **coda** e, por fim, da caracterização dos segmentos constitutivos do **núcleo silábico**, com ênfase sobre as principais diferenças na análise de alguns estudiosos, no que diz respeito aos segmentos que constituem a **coda** e o **núcleo silábico**, e que interferem na configuração dos padrões silábicos.

De acordo com Bisol (2013), o **ataque** compreende no máximo dois elementos, os quais precisam ser selecionados de forma adequada, a fim de que sejam produzidos grupos consonantais ou ataques complexos bem formados. Na sílaba, sua posição pode aparecer vazia, pode ser preenchida por apenas uma consoante, formando o ataque simples, ou, como já mencionado, por até duas consoantes, formando o ataque complexo, compondo, assim, o encontro consonantal tautossilábico.

Com relação às consoantes que podem ocupar a primeira posição do ataque na sílaba, formando o ataque simples em sílaba CV, é consenso entre os estudiosos que essa posição pode ser preenchida por qualquer das consoantes do português. Note-se que o /r/ brando, o /ɲ/ e o /ʎ/ sofrem restrições referentes à posição na palavra e somente ocorrem em posição intervocálica, à exceção de poucas palavras consideradas empréstimos linguísticos como “*nhoque*” e “*lhama*” (CRISTÓFARO-SILVA, 2003; COLLISCHONN, 2014).

Já a segunda posição só pode ser ocupada pelas líquidas alveolares // e /r/, formando o ataque complexo em sílaba CCV, como nas palavras **placa**, **prato**, **abrir**, **aplausos**. Nesse grupo, a exceção fica por conta do /dl/ e o /vl/, pelo fato de aparecerem apenas em raros nomes próprios como Adler e Vladimir, e em onomatopeia como *dlim-dlom*, conforme apontam Bisol (2013) e Cristófaros-Silva (2003).

O estudo de Viaro e Guimarães-Filho (2007), que analisou a frequência das estruturas silábicas no português com uma base de 150.875 palavras do Dicionário *Houaiss da Língua Portuguesa*, evidenciou, dentre outras questões, o predomínio de estruturas silábicas com *onset* simples e um índice bem mais baixo de *onsets* complexos (encontros consonantais), 81% e 6%, respectivamente. Segundo Ribas (2003), em se tratando do onset complexo, a frequência de sílaba CCV com /r/ como segunda consoante é maior se comparado à sílaba CCV com /l/ como segunda consoante.

Como descrito acima, praticamente não há divergências com relação aos elementos que podem ocupar a posição de ataque na sílaba, no entanto, o mesmo não pode ser dito da consoante em final de sílaba, denominada **coda**. Apesar da quantidade limitada de elementos autorizados para ocupar a posição coda na sílaba em português (/s/, /n/, /r/, /l/), em comparação ao ataque, há certas divergências ocasionadas pela variação fonológica dos elementos que participam da sua constituição, e que acabam interferindo na caracterização da coda na sílaba, sobretudo no que diz respeito ao /l/ e ao /n/, em que o último entra na formação da nasalização em sílaba CVC.

Em se tratando do /l/, de acordo com Monaretto, Quendau e Hora (2014), na posição pós-vocálica, a consoante /l/ apresenta-se como uma variante posicional, podendo realizar-se na língua portuguesa com som velarizado ([ʎ]) ou vocalizado ([w]), sendo a mais comum a variação que faz do /l/ o som vocalizado, conforme evidenciou o estudo de Callou, Moraes e Leite (2013), que também analisou as variações no uso do /s/ e do /r/ em final de sílaba, levando-se em consideração fatores sociais e estruturais, com foco sobre as cidades de Porto Alegre, São Paulo, Salvador, Rio de Janeiro e Recife. Nesse estudo, ficou evidente a predominância da vocalização do /l/, com menor percentual da variante vocalizada para Porto Alegre, que apresentou maior percentual da lateral velar ([ʎ]) no uso do /l/ em comparação às outras cidades participantes do estudo.

A possibilidade de realização fonética do /l/ como uma semivogal ([w]) em final de sílaba, suscita a discussão entre alguns estudiosos de considerá-lo ou não, elemento constituinte da coda em sílaba CVC. Para Câmara Jr. (2019), que o considera um “alofone posicional posterior”, se ele funciona como C, mas de natureza V, aparece o problema de representá-lo em uma sílaba travada (CVC) ou como uma semivogal em sílaba aberta (CVV). Para Soares (2016), tendo em vista a não

correspondência entre fonema e letra na coda representada por L, pode-se considerar que apenas quando a coda é R ou S tem-se, na verdade, uma sílaba oral CVC.

Como já mencionado, outro elemento que provoca divergências no que diz respeito à constituição da coda silábica em português é o /n/ em final de sílaba, decorrente da possibilidade de considerá-lo fonema em sílaba CVC ou apenas com a função de nasalizar a vogal anterior. Em se tratando da primeira concepção, segundo Bisol (2013), é a Câmara Jr. (1977) que se deve a hipótese de que a vogal nasal é um grupo formado de uma vogal oral e de uma consoante nasal na mesma sílaba (VN), interpretada por ele como um arquifonema representado por /N/, pelo fato de corresponder às três consoantes nasais presentes na posição pós-vocálica: [n], [ɲ] e [m].

Na defesa de seu argumento, Câmara Jr. (2019) estabelece oposição entre a nasalidade decorrente da consoante nasal na mesma sílaba, em que há contraste de sentido, como nas palavras *laça* e *lança* (denominada de nasalidade fonológica), da nasalidade que é decorrente da assimilação da consoante nasal de uma sílaba seguinte, como na palavra *lama*. Essa perspectiva que considera a vogal nasalizada por uma consoante nasal em final de sílaba CVC, também é assumida por estudiosos como Lopez (1979), Cristófaros-Silva (2003), Bisol (2013) e Collischonn (2014).

Mas estudiosos como Soares (2016) e Alvarenga e Soares (1997) consideram que para o aprendiz a recuperação da forma gráfica de uma vogal nasalizada em posição final de sílaba é feita com base na análise do som vocálico escutado na sílaba isolada. Nesse sentido, no português brasileiro, na maioria dos dialetos orais, a tendência é nasalizar a vogal sem pronunciar uma consoante nasal em seguida.

Vejamos, a seguir, os padrões silábicos possíveis do português ao se considerar o /N/ como elemento constituinte da coda, retirado de Collischonn (2014), em que aparecem treze tipos silábicos para o português.

V	é
VC	ar
VCC	instante
CV	cá
CVC	lar
CVCC	monstro
CCV	tri
CCVC	três
CCVCC	transporte
VV	aula
CVV	lei
CCVV	grau
CCVVC	claustro

(Fonte: Collischonn (2014))

Em contrapartida, a concepção de que o M e o N em final de sílaba não constituem fonemas, apenas nasalizam a vogal anterior, é assumida por estudiosos como Alvarenga & Oliveira (1997) e Soares (2016) a sílaba ***brin***, na palavra *brinco*, é considerada CCV (nasal), e não uma sílaba CCVC⁷.

No trabalho de Marques (2008), em que foi realizada uma análise da classificação da sílaba em português tal como postulada por diferentes estudiosos, fica evidente que não há consenso quanto ao número máximo de elementos que uma sílaba pode conter, variando em função da análise fonológica realizada por cada um. Em seu trabalho, Marques (2008) apresenta doze tipos silábicos para o português brasileiro, classificados, segundo ela, de acordo com a complexidade do ataque: V, CV, VC, CVV, CVC, CVVC, CVCC, CCV, CCVV, CCVC, CCVVC.

Finalizamos a apresentação dos constituintes silábicos com a discussão do **núcleo silábico**, que se caracteriza como a única posição na sílaba que não pode estar vazia, sendo preenchida, em se tratando do português, apenas por vogal, responsável pelo pico de sonoridade na sílaba. O núcleo silábico também pode ser ramificado, formado pela sequência vogal + semivogal (ou *glide*) na mesma sílaba, denominado ditongo decrescente, ou pela sequência semivogal + vogal na mesma sílaba, denominado ditongo crescente (CRISTÓFARO-SILVA, 2003).

No entanto, assim como acontece com outros constituintes silábicos, há certas divergências com relação ao entendimento dos elementos que participam da formação do ditongo, e que influenciam na caracterização da estrutura silábica no que diz respeito ao núcleo silábico. A principal divergência se refere ao ditongo decrescente, como bem explicitam Cristófaros-Silva (2003) e Collischonn (2014), decorrente, por um lado, da proposta que os interpreta como segmentos vocálicos [i, u], participando, assim, da formação do núcleo na sílaba CVV, e, por outro lado, da outra proposta que os interpreta como segmentos consonantais /y, w/, participando, assim, da formação da coda em sílaba CVC.

A primeira concepção tem Câmara Jr. (1970) como um dos percussores. Na defesa dos glides como segmentos vocálicos, Câmara Jr. (2019) explicita que a interpretação dos glides como C ou V, é muito mais do que uma mera questão de

⁷ Essa perspectiva também será assumida no presente trabalho. Entendemos, ademais, que o aprendiz do sistema alfabético não concebe os fonemas tal como o fazem os especialistas em fonologia. Entendemos, por exemplo, que não diferenciam vogais de semivogais.

alternativa de representação, uma vez que pressupõe uma sílaba travada em CVC ou uma sílaba livre em CVV. Já a segunda concepção tem Bisol (2013) como uma das percussoras. Segundo ela, uma vez que a regra de formação da coda também dá conta do ditongo, a mesma posição das soantes /n, l, r/, pode ser ocupada por uma vogal alta, levando-se em consideração os requisitos de Sequenciamento de Sonoridade, havendo, assim, a rima ramificada.

A partir do entendimento do glide como participante da formação do núcleo silábico, no **quadro 4** a seguir, retirado de Soares (2016), apresentamos os ditongos decrescentes orais do português brasileiro. Parece-nos importante observar que este quadro não inclui ditongos formados por vogais nasais seguidas das semivogais **i** e **u**.

Quadro 4- Ditongos decrescentes orais do português brasileiro.

DITONGOS DECRESCENTES ORAIS	
VOGAL + i sílabas VV, CVV, CVV(s)	VOGAL + u sílabas VV e CVV claustro
<i>ai – aipim, baile, caixa</i>	<i>au – aula, jaula, astronauta</i>
<i>ei – leite, carteira, beijo, peixe</i>	<i>eu – europeu, meu, museu</i>
<i>éi – papéis, anéis, colmeia</i>	<i>éu – céu, chapéu, fogaréu</i>
<i>oi – oito, foice, biscoito</i>	<i>ou – ouro, roupa, tesouro</i>
<i>ói – herói, heroico, faróis</i>	----
<i>ui – uivo, cuidado, gratuito</i>	----
---	<i>iu – viu, pediu, redigiu</i>

De acordo com a análise realizada por Soares (2016), nos ditongos **ai**, **ei**, **ou**, quando em posição medial em sílabas CVV, ou em início de palavras em sílabas VV, pode ocorrer apagamento da semivogal, na fala, o que pode levar a erros ortográficos na grafia dessas sílabas em palavras como *caixa*, *beijo*, *ouro*, considerando a influência da fala sobre a escrita no início da aprendizagem inicial da língua escrita. Soares conclui ressaltando que o apagamento, ou não, da semivogal em tais ditongos, depende do contexto linguístico em que eles ocorrem

À parte as discordâncias, esses e outros estudiosos estão de acordo sobre a predominância da estrutura silábica CV no português brasileiro, a qual, de acordo com a pesquisa de Marques (2008), representa mais de 50% das sílabas. Em se tratando

da frequência das outras estruturas silábicas identificadas no português, de acordo com a análise de Alvarenga & Oliveira (1997), a segunda mais frequente é a sílaba CVC, com aproximadamente 18% de frequência, seguida da sílaba V, com frequência em torno de 10%, e da sílaba VC, com 5%. Enquanto a frequência das sílabas CCv e CVsV ficou em torno de 4%, seguido da sílaba CVs, com aproximadamente 3% de frequência.

2.5.3 Aquisição dos padrões silábicos do português brasileiro no início da aprendizagem da leitura e da escrita.

A aquisição da sílaba e de seus constituintes tem sido objeto de investigação de vários e diferentes estudos ao longo das décadas, com alguns deles voltados à análise da sílaba antes mesmo da sua aquisição na escrita, ainda na fala, por crianças em processo de aquisição fonológica. Segundo Matzenauer e Miranda (2012), estudos sobre a aquisição da fonologia têm indicado a estrutura consoante-vogal (CV) como a sílaba que, por ser menos marcada, está disponível à criança desde suas primeiras palavras, enquanto a ramificação do onset possui uma aquisição mais tardia.

Tal constatação realizada Matzenauer e Miranda (2012) sobre a aquisição da sílaba CV logo no início do desenvolvimento da fala, corrobora Freitas (2017), quando afirma que a estrutura silábica universal CV é a primeira a estar disponível no sistema linguístico das crianças e nos seus primeiros enunciados, o que, somado a sua alta frequência nas línguas do mundo, leva os fonólogos a considerá-la o formato silábico universal. Segundo Freitas, a estrutura silábica vai se tornando cada vez mais complexa, ao longo do desenvolvimento da criança, sendo um dos primeiros constituintes disponíveis nos dados da produção para observar a estruturação gradual do conhecimento linguístico.

Nesse mesmo trabalho (FREITAS, 2017), a pesquisadora faz uma apresentação e análise detalhada da aquisição da estrutura silábica em português europeu e em português brasileiro, com menção também a outras línguas, em função dos constituintes silábicos Ataque e Rima, evidenciando, dentre outros aspectos, a ramificação do ataque complexo como mais tardia, não apenas no português como

em outras línguas. Com relação à Rima, incluindo a Coda, destaca-se a aquisição do /l/ e do /n/ como posterior aos demais constituintes da coda, e a precoce aquisição do núcleo ramificado no português brasileiro.

Essa precoce aquisição do núcleo ramificado em português brasileiro também foi evidenciada no estudo de Bonilha (2000), o qual, com base nos resultados referentes à aquisição dos ditongos orais decrescentes por crianças com idade entre 1 e 2 anos e alguns meses, sugere o seguinte ordenamento na aquisição das estruturas silábicas em se tratando da fala: CV, V, (C)VV, (C)VC e (C)VVC, com a estrutura (C)VV adquirida antes de uma estrutura (C)VC.

O estudo de Avila (2000) sobre a aquisição do ataque silábico por crianças com idade entre 2 e 3 anos e 7 meses, evidenciou, dentre outras questões, a gradual aquisição do ataque complexo na fala, com tendência inicial de apagamento do ataque, seguido da aquisição primeiro dos ataques complexos com obstruentes e líquida lateral e, posteriormente, dos ataques silábicos constituídos de obstruentes e líquida não-lateral.

Destaca-se o *onset* complexo em sílaba CCV, por sua aquisição mais tardia, por volta dos cinco anos de idade, aproximadamente um ano depois de estarem estabilizadas as outras posições na sílaba, segundo atestam os estudos de Ribas (2003), Fronza (2007), Matzenauer e Miranda (2012) e Freitas (2017), corroborando, assim, os dados do estudo de Avila (2000). Considerando os resultados dos estudos citados, podemos inferir a aquisição das estruturas com *onset* complexo, na fala, como mais tardia, por crianças em processo de desenvolvimento fonológico.

Com relação à aquisição dos padrões silábicos na escrita durante o processo de alfabetização, de acordo com Soares (2016), assim como na fala, identifica-se inicialmente o domínio da leitura e escrita de palavras com sílaba **CV**, podendo-se considerar o momento em que a criança já está *alfabetizada em sílaba CV*. Em seguida há o domínio das estruturas silábicas **V** e **VC**, com aceitação da possibilidade de existir sílaba formada apenas por vogal - **V**, bem como a aceitação da inversão da ordem dos segmentos consoante e vogal da sílaba canônica **CV** → **VC**, enquanto as estruturas mais complexas, com coda ou com *onset* complexo, são adquiridas mais tardiamente.

Em se tratando das outras estruturas silábicas, apesar de ainda haver poucas evidências que confirmem a ordem de aquisição dos variados padrões silábicos na escrita no português brasileiro, conforme aponta Soares (2016), estudos como os

desenvolvidos por Miranda (2012, 2019) e Miranda e Matzenauer (2010), têm evidenciado um ordenamento relativamente previsível na aquisição do padrão silábico no português, sendo unânimes em atestar os padrões **CVV >> CVC >> CCV, CCVC** como os primeiros a serem adquiridos. Tal ordenamento se assemelha, assim, ao ordenamento proposto para aquisição dos padrões silábicos na fala, apresentado anteriormente, com os padrões mais complexos e menos frequentes sendo aprendidos mais tardiamente.

Durante a aquisição dos padrões silábicos complexos, os alfabetizando tendem a utilizar estratégias que evidenciam dificuldades e conflitos na escrita e na leitura de tais padrões silábicos, levando a diferentes tipos de erros, os quais, de acordo com Abaurre (2001), aparecem quando o aprendiz precisa decidir sobre o *número* de segmentos que devem ser representados na sílaba e a posição que devem ocupar na estrutura silábica.

Os erros que geralmente aparecem na escrita das sílabas complexas têm sido comumente classificados nos vários estudos que se propõem a essa análise, como *omissão* da consoante, seja no *onset complexo*, seja na *coda*, em sílabas CCV e CVC; *metátese*, que se caracteriza pela troca de posição da segunda consoante em sílaba CCV; e *apêntese*, identificado como intercalação de fonema pelo acréscimo de vogal em ambas as sílabas CVC e CCV, transformando-as em uma sequência CVCV. Tais erros têm sido confirmados por pesquisas como as desenvolvidas por Alvarenga & Oliveira (1997), Silva (2007), Miranda (2009, 2012, 2019), Miranda e Matzenauer (2010), Monteiro e Soares (2014), Oliveira (2017), entre outras.

Para além da concepção que se restringe à classificação do erro na escrita das sílabas complexas por crianças em processo de alfabetização, Ferreiro e Zamudio (2014)⁸, a partir de uma perspectiva evolutiva de análise das dificuldades enfrentadas por crianças com hipótese alfabética, falantes do espanhol e inseridas no primeiro ano do ensino fundamental de escola pública, na escrita de palavras com sílabas CVC e CCV, propuseram como principal questão saber se no início das escritas propriamente alfabéticas, a análise silábica desaparece para dar lugar a uma análise fônica como tal, ou se a análise silábica continua vigente, entrando em conflito com uma análise fonológica.

⁸ Trabalho publicado originalmente em 2008.

Os dados quantitativos evidenciaram maior dificuldade na escrita da sílaba CCV em comparação à CVC, com maior percentual de escritas corretas após revisão do escrito na sílaba CVC. Já a análise qualitativa evidenciou tendência de omissão da coda e da consoante do onset complexo, em ambas as sílabas, reduzindo-as à sílaba CV. Também foram verificadas escritas incorretas por inserção de vogal às sílabas, transformando-as em uma sequência CVCV, assim como a presença de escritas desviantes categorizadas como “outras”.

Em ambos os casos, redução das sílabas complexas à estrutura CV e inserção de vogal à sílaba CVCV, as pesquisadoras ressaltam a proeminência do modelo gráfico CV na escrita das crianças com hipótese alfabética, assim como questionam o argumento de análise fonética insuficiente na produção da sequência CVCV, uma vez que, de acordo com elas, nesse tipo de resposta, todas as consoantes parecem ter sido identificadas, havendo, certamente, inserção de vogal à sílaba devido ao modelo bem construído CV.

No que diz respeito à maior quantidade de escrita correta da sílaba CVC em comparação à CCV, além da maior frequência da sílaba CVC no espanhol, esse resultado pode ser explicado, segundo Ferreiro e Zamudio, pelo fato de ser “mais fácil” acrescentar um elemento aos extremos já constituídos, no caso da sílaba CVC, do que intercalar o elemento, no caso da sílaba CCV, considerando que o “intercalado” rompe a série já estabelecida (CV). As pesquisadoras finalizam o estudo ressaltando, dentre outras questões, as omissões das consoantes em onset e em coda como resultado de uma análise fonêmica ainda insuficiente, ao mesmo tempo em que questionam a ideia de existência de uma relação unilateral que vai do oral ao escrito, no sentido de que a sequência de letras escritas pela criança reflete a ordem sequencial na qual analisaria os fonemas.

Em se tratando especificamente do português, como dito anteriormente, dentre os estudos que se ocuparam do entendimento das dificuldades impostas aos aprendizes na escrita das sílabas complexas, está o desenvolvido por Alvarenga e Oliveira (1997), com alunos de 1ª à 8ª série. Além da influência da posição da coda silábica na palavra (meio e fim) no desempenho dos aprendizes na escrita da sílaba, o estudo também analisou a influência da série, do método do ensino e da classe social. O constituinte silábico escolhido para a análise foi a coda formada por /r/, /s/ e /l/ em sílaba CVC, a qual, de acordo com Miranda e Matzenauer (2010), é uma das primeiras a ser aprendida após a aquisição do padrão silábico CV.

Os resultados evidenciaram maior dificuldade na escrita das codas nas séries iniciais, sobretudo na 1ª série, com tendência de desaparecimento dos erros nas séries finais, o que demonstra, segundo os pesquisadores, que o problema de omissão da consoante em sílaba em coda tende a desaparecer à medida que o aprendiz avança em sua educação formal, o que já é esperado. Houve aparecimento de erros, principalmente, por omissão das três consoantes /s/, /r/ e //, sobretudo em final de palavra em se tratando do /r/ e do //.

Com relação à influência dos elementos denominados no estudo de “não-estruturais”, verificou-se pouca influência do método de ensino, e considerável influência da classe social, com melhor desempenho em todas as tarefas para as crianças do meio favorecido, o que pode ser explicado, segundo os autores do estudo, pelo maior acesso a recursos pedagógicos em casa e na escola pelas crianças do meio favorecido, possibilitando maior aprendizagem. Nas conclusões, Alvarenga e Oliveira (1997) ressaltam a influência da oralidade sobre a escrita, sobretudo na escrita dos alfabetizandos, a importância de uma prática pedagógica que leve em consideração o conhecimento que o aprendiz possui da própria língua, assim como a importância de se investir onde se tem menos.

Podemos mencionar também o estudo de caráter experimental desenvolvido por Silva (2007)⁹, referente ao efeito de dois programas de treino ortográfico centrados na aprendizagem das sílabas complexas CVC e CCV. Participaram aprendizes do 2º ano do ensino fundamental de níveis socioeconômicos médios e baixos, avaliados num pré e pós-teste, e divididos nos grupos experimentais 1 e 2 e um grupo de controle. O grupo experimental 1 incluiu um treino fonêmico e indução de procedimentos de análise grafo-fonética em exercício de complemento de palavras e produção textual; o grupo experimental 2 incidiu sobre o ensino explícito de relações grafo-fonéticas e exercício de cópia de palavras, enquanto o grupo de controle realizou apenas desenho.

Os resultados evidenciaram melhor avanço e desempenho na escrita das sílabas complexas para as crianças do grupo experimental 1, cujo foco esteve sobre o treino grafo-fonêmico na identificação dos elementos da sílaba, assim como também

⁹ Talvez por ter tido como foco a análise da aquisição dos elementos da sílaba por meio do treino grafo-fonêmico, o estudo não tenha se ocupado da análise dos tipos de erros na escrita das sílabas complexas, tendo em vista que não há nenhuma descrição dos erros na análise dos dados.

evidenciou quase nenhuma diferença entre o grupo experimental 2 e o grupo de controle. Nas conclusões, a pesquisadora enfatiza a importância do conhecimento das especificidades dos erros ortográficos no ensino e da reflexão metalinguística sobre a estrutura da fala.

Por fim¹⁰, apresentamos o estudo de Miranda (2009), que analisou erros na escrita da coda silábica medial na produção textual de aprendizes com escrita alfabética dos anos iniciais do ensino fundamental de duas escolas da rede de ensino da cidade de Pelotas-RS, uma pública e outra particular. Os dados relativos às grafias de sílabas complexas foram extraídos de produções pertencentes ao Banco de Textos de Aquisição Escrita (FAE/UFPel), e categorizados de acordo com a série e a escola, com consideração também do tipo de coda (nasal, fricativa ou rótica) e, para as nasais, a qualidade da vogal antecedente.

Os principais resultados revelaram melhor desempenho na escrita das codas fricativa /s/ e rótica /r/, em comparação à coda nasal /n/, em ambas as escolas, mas com melhor desempenho para os alunos da escola particular na escrita das três codas analisadas. Em se tratando da escrita das consoantes pós-vocálicas nasais, as quais, devido à maior complexidade, foram analisadas à parte, os resultados evidenciaram índice considerável de escrita incorreta em ambas as escolas, 72,6% e 68%, na escola pública e particular, respectivamente, com erros, principalmente, por omissão da nasalidade. Resultado que Miranda destaca como interessante, tendo em vista que, segundo ela, dentre as estruturas mais complexas, a estrutura CVN é a primeira a ser adquirida pelas crianças em fase de aquisição fonológica.

Essa maior dificuldade na escrita da coda com vogal nasal pode ter explicação, segundo Miranda, no fato da criança perceber a vogal nasalizada de forma diferente do modo como percebe as vogais orais, o que parece favorecer o erro. Soares (2016), analisando esse mesmo estudo de Miranda, em se tratando da dificuldade de escrita da vogal nasal por alfabetizando, ressalta a necessidade de um ensino que oriente a criança para o confronto entre as vogais nasais e seus contrapontos orais, assim como para as marcas de nasalidade que as diferenciam, para que possam compreender que a estrutura oral CV (nasal) é ortograficamente grafada como CVC, o que poderá

¹⁰ Estudos mais recentes sobre a aquisição das sílabas complexas no português brasileiro serão discutidos no tópico em que apresentamos a revisão de estudos realizados na última década sobre a leitura e a escrita de palavras com sílabas complexas do português por aprendizes dos anos iniciais do ensino fundamental.

possibilitar a redução da omissão da marca de nasalidade. Ressaltamos, porém que, segundo Moraes (1998) o til, o M que inicia sílaba e o NH também são marcas de nasalização.

Os resultados dos estudos sobre a escrita das sílabas complexas até aqui citados, explicitam a dificuldade dos alfabetizandos na escrita das sílabas não canônicas do português, assim como deixam clara a diferença de dificuldade a depender da estrutura silábica e do constituinte silábico a ser grafado, o que torna necessário o conhecimento das especificidades referente a cada contexto de notação da sílaba complexa para um ensino mais ajustado a tais especificidades e para a superação das dificuldades delas decorrentes.

No entanto, se há evidências sobre o efeito da estrutura silábica na aprendizagem da fala e da escrita, o mesmo não acontece com a leitura, uma vez que a aprendizagem das sílabas não canônicas tem sido pouco estudada na leitura, conforme aponta Soares (2016). Dentre esses poucos estudos, estão os desenvolvidos por Monteiro (2007), Monteiro e Soares (2014), Simões (2015), Simões e Martins (2018), os dois últimos realizados com base no português europeu, o estudo de Pachalski e Miranda (2018), e mais recentemente Monteiro e Martins (2020), cujos resultados serão discutidos no tópico em que apresentamos revisão dos estudos produzidos na última década. Cabe também incluir o estudo por nós desenvolvido (OLIVEIRA, 2017). Além da escrita das palavras, esses estudos também verificaram a leitura das mesmas.

Mesmo não tendo como objetivo específico a análise da escrita e da leitura de sílabas não canônicas, os resultados do nosso estudo (OLIVEIRA, 2017) evidenciaram significativa dificuldade na escrita e na leitura de tais sílabas por aprendizes com hipótese alfabética, com erros por pronúncia e omissão da segunda consoante e da coda em sílabas CVC e CCV, acréscimo de fonema à sílaba, assim como erros por redução dos dígrafos QU e GU, inseridos em sílabas CVV, ao padrão silábico CV, pronunciando-se, por exemplo, [ku] [i] [a] [bu] para QUIABO. Os erros descritos acima também foram verificados nas pesquisas citadas. Além dos erros mencionados, nossos dados também evidenciaram uma leitura mais segmentada e com pouca fluência nas palavras com sílabas complexas, impossibilitando, muitas vezes, o alcance do significado da palavra, principalmente no início do ano letivo.

Apesar das significativas contribuições dos estudos até aqui citados para o entendimento das dificuldades vivenciadas pelos alfabetizandos na leitura e na escrita

inicial, faz-se necessário o desenvolvimento de novas pesquisas sobre o tema, considerando que ainda há poucas evidências que auxiliem os alfabetizadores no entendimento das dificuldades vivenciadas pelos alfabetizados na aprendizagem de diferentes relações entre grafemas e fonemas e de diferentes padrões silábicos do português brasileiro, sobretudo na leitura, após o alcance da hipótese alfabética.

2.6 Importância do ensino sistemático para a aprendizagem do sistema de escrita alfabética e seus aspectos convencionais.

O reconhecimento e defesa do ensino sistemático da escrita alfabética e seus aspectos convencionais, dentre eles as correspondências fonema-grafema e as sílabas não canônicas do português, é resultante, dentre outros fatores, do combate à ideia equivocada da não necessidade de um ensino sistemático da escrita alfabética, decorrente da aversão aos métodos tradicionais de alfabetização, de uma má apropriação e interpretação da teoria da psicogênese da escrita e da divulgação dos estudos sobre o letramento, que gerou a concepção, muito difundida entre os educadores a partir da década de 1990, de que as crianças se alfabetizariam sozinhas e espontaneamente apenas no contato com os diversos tipos de textos, como bem apontam Moraes (2012, 2015) e Soares (2003, 2004, 2016).

De acordo com Moraes (2012), a disseminação, no contexto brasileiro, da ideia de que as crianças aprenderiam a ler e a escrever apenas no contato diário com diversos tipos de textos, provocou a ausência de metodologias de alfabetização, passando-se a achar que não era mais necessário trabalhar de modo sistemático com palavras e suas unidades menores (sílabas e letras), muito menos de que seria preciso indicar o que estava errado na escrita do aprendiz, uma vez que ele superaria tais erros por conta própria. Outro equívoco apontado por Moraes (2015), diz respeito à concepção do ensino das relações letra-som como tradicional, por constituírem o conteúdo principal das cartilhas utilizadas por décadas, ocasionando o descuido com o ensino das correspondências som-grafia nas escolas.

A ausência de um ensino sistemático da escrita alfabética se refletiu, conseqüentemente, nas formações dos professores e nos livros didáticos que substituíram as tão famosas cartilhas, como aponta Moraes (2015), pois, segundo ele,

de acordo com estudos como o de Morais e Albuquerque, (2005), os novos livros de alfabetização aprovados pelo MEC em 2002 possuíam um amplo repertório de textos e muitas práticas de leitura e produção de textos, porém, poucas atividades de ensino do sistema de escrita. Essa ausência de uma preocupação adequada com o ensino do SEA nos livros didáticos também foi atestada na dissertação de mestrado de Santos (2004) e no estudo de Nascimento (S/D).

No entanto, paralelamente à difusão dos equívocos sobre o ensino da escrita alfabética e as consequências deles decorrentes, começaram a surgir, também, publicações que defendiam a necessidade de um ensino sistemático da escrita alfabética e suas convenções, como mostra o texto de Magda Soares, intitulado “Aprender a escrever, Ensinar a escrever”, publicado no final de década de 1990. Nesse texto, ao lado do reconhecimento das contribuições da concepção psicogenética sobre a aquisição da escrita alfabética, Soares (1999) já ressaltava a importância da ação docente na orientação do processo de aquisição do sistema de escrita, com ênfase sobre o ensino planejado da ortografia, suas regras e convenções, e sobre o desenvolvimento das habilidades de produção textual.

A discussão em torno da importância do ensino planejado e sistemático da escrita alfabética e seus aspectos convencionais, foi sendo aguçada e aprofundada nas últimas décadas, tornando essa importância ainda mais evidente, como mostram outros dois textos bem conhecidos de Magda Soares, intitulados “A reinvenção da alfabetização” e “Letramento e alfabetização: as muitas facetas”, com publicações em 2003 e 2004, respectivamente.

No primeiro texto, a partir da defesa da alfabetização e do letramento como processos distintos, mas indissociáveis, Soares (2003) enfatiza a necessidade de reconhecimento da especificidade da alfabetização e a importância de ensiná-la de forma sistemática, o que possibilitará ao aprendiz se tornar de fato alfabetizado, assim como uma melhor inserção nas práticas de letramento. Já no segundo texto, Soares (2004), além de abordar as mudanças no conceito de alfabetização e a origem do conceito de letramento tanto no Brasil como em outros países, volta a defender a importância de se considerar a especificidade da alfabetização e a necessidade de metodologia no ensino da escrita alfabética e de suas convenções.

Nesse contexto de mudanças no modo de conceber e ensinar o sistema de escrita alfabética, o estudo de Albuquerque, Morais e Ferreira (2008), que teve como principal objetivo analisar como as práticas de ensino da leitura e da escrita estavam

se concretizando naquele momento na etapa inicial de alfabetização, em escolas públicas, pode ser caracterizado como mais um estudo que expôs a necessidade do ensino reflexivo e sistemático do SEA, assim como a importância da leitura e produção de textos desde o início da alfabetização.

Ressaltamos também o importante estudo desenvolvido por Antônio Batista (2011), intitulado “Alfabetização, leitura e ensino de português: desafios e perspectivas curriculares”, o qual, além de evidenciar as mudanças nos livros didáticos em relação à abordagem da alfabetização, do ensino da gramática, dos gêneros textuais e da produção de textos, explicita o desafio e a necessidade de consolidação da alfabetização, após o aprendiz alcançar a hipótese alfabética, demonstrada nos resultados das avaliações em larga escala desenvolvidas no país.

Segundo ele, além da necessidade de diferenciar a alfabetização inicial, caracterizada pela compreensão do princípio alfabético, do seu avanço e consolidação, faz-se necessário o desenvolvimento de um ensino que possibilite ao aprendiz o domínio das relações entre grafemas e fonemas, a leitura e a escrita das irregularidades ortográficas e das estruturas silábicas não canônicas do português, possibilitando uma leitura e uma escrita com fluência e a capacidade de compreender e produzir textos com autonomia.

Avançando mais no tempo, temos, no ano de 2012, o lançamento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que, juntamente com a explicitação dos direitos de aprendizagem dos alfabetizandos em cada ano do ciclo de alfabetização, priorizou as formações continuadas dos professores e nos estudos e textos provenientes dessas formações, tornaram a necessidade do ensino sistemático e reflexivo do SEA e de suas convenções, ainda mais evidente.

Em texto sobre o PNAIC, Morais (2015) explicita o que seria esse ensino sistemático do SEA e o porquê da defesa desse ensino. De acordo com ele (MORAIS, 2015, p. 61), “a defesa de um ensino sistemático da escrita alfabética pressupõe, portanto, uma perspectiva epistemológica: tratá-lo como um objeto de conhecimento em si, diferente de outros objetos que são os gêneros textuais escritos”. Ainda de acordo com ele,

Precisamos, ainda, retomar duas especificidades da proposta de *ensino sistemático da escrita alfabética* no PNAIC, que a distinguem de outras propostas. No caso do PNAIC, não se confunde a chegada a uma hipótese alfabética com “estar alfabetizado”; e, por outro lado,

define-se como direito de aprendizagem de todas as crianças, no primeiro, no segundo e no terceiro ano, receberem um ensino progressivo e contínuo das correspondências letra-som do português, de modo a poderem, cada vez mais, ler textos para sua faixa etária, com autonomia e compreensão, e produzir com autonomia e legibilidade os gêneros textuais com que se familiarizarem e que a escola lhes ensinou (MORAIS, 2015, p. 63).

A ênfase na diferenciação entre “alcançar uma hipótese alfabética” e “estar alfabetizado”, bem como sobre a necessidade de domínio não apenas das convenções som-grafia, mas também das sílabas não canônicas do português, no decorrer dos três primeiros anos do ensino fundamental, já havia sido exposta por Morais em trabalho anterior (já citado). De acordo com ele,

O aprimoramento da hipótese alfabética, que leva à condição de alfabetizado, ao lado das oportunidades de leitura e produção de textos, requer um domínio razoável das correspondências entre letra e som (ou grafema-fonema) de nossa língua e uma familiarização com o uso dessas correspondências nas diferentes estruturas silábicas do português, além da sílaba CV (consoante+vogal), mais frequente. (MORAIS, 2012, p. 66).

Na continuação dessa ênfase na aprendizagem das correspondências grafema-fonema para o domínio da escrita alfabética, Morais ressalta a necessidade de um ensino cuidadoso das convenções som-grafia, assim como deixa claro que tal domínio do SEA implica não apenas o conhecimento dos valores sonoros que cada letra pode assumir, no processo de notação, mas também o desenvolvimento do processo de “tradução do oral em escrito”, no ato de escrever, e de “tradução do escrito em oral”, no ato de ler, com automatismo e agilidade.

Além de enfatizar a necessidade de um ensino sistemático de aspectos convencionais do SEA, como as correspondências grafema-fonema e as sílabas não canônicas do português, Morais (2012) também defende o acompanhamento das principais dificuldades e avanços vivenciados pelos aprendizes durante o processo de aprendizagem das convenções som-grafia, assim como também apresenta atividades que podem ser desenvolvidas em sala de aula, para a consolidação das correspondências grafema-fonema. Segundo ele (MORAIS, 2012, p. 151) “o domínio das correspondências grafema-fonema pressupõe um ensino sistemático que pode e deve ser lúdico, reflexivo e prazeroso”, a partir de atividades que envolvam a leitura e a escrita de palavras, frases e textos.

Dentre as várias atividades propostas por Moraes (2012), estão os caça-palavras, que, segundo ele, permitem ao aprendiz vivenciar o trabalho estritamente com sequências de letras e seus correspondentes sonoros; e as cruzadinhas (ou palavras cruzadas), nas quais as crianças têm como pistas o número de casas onde as letras serão escritas. De acordo com esse pesquisador, por meio de tais atividades, é possível priorizar palavras que possuam determinadas correspondências grafema-fonema durante o processo de ensino.

Na esteira da defesa do ensino sistemático do SEA e de suas convenções, cabe lembrar o estudo de Monteiro e Soares (2014), cujos resultados, dentre eles a significativa dificuldade de alguns dos aprendizes participantes do estudo, na leitura de palavras com diferentes relações grafema-fonema contextuais e com diferentes sílabas complexas, prejudicando, inclusive o desenvolvimento do léxico ortográfico, levaram as pesquisadoras a concluir pela necessidade de um ensino explícito e sistemático das correspondências letra-som e das diferentes estruturas silábicas do português nas atividades de alfabetização que exploram a palavra e a sílaba como unidades de análise das crianças.

Em Soares (2016), nos deparamos com a retomada da necessidade de se considerar a especificidade da alfabetização e a importância do ensino sistemático e explícito da escrita alfabética e seus aspectos convencionais, por meio do que ela denominou na obra de “alfabetizar com método”. Na definição de Soares, esse “alfabetizar com método” significa,

orientar a criança por meio de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, estimulem e orientem as operações cognitivas e linguísticas que progressivamente a conduzam a uma aprendizagem bem-sucedida da leitura e da escrita em uma ortografia alfabética (SOARES, 2016, p. 331).

Sendo assim, segundo essa pesquisadora, nesse “alfabetizar com método”, é a ação docente que, levando em consideração as diferentes subfacetas da *faceta linguística*, desenvolva-as de modo simultâneo, embora com respeito às especificidades de cada uma, por meio de atividades que orientem e estimulem a aprendizagem da criança, com identificação e interpretação das dificuldades em que poderão intervir de forma adequada.

Soares (2016) descreve a *faceta linguística* como o desenvolvimento da criança na compreensão do sistema de escrita e seu processo de aprendizagem desse sistema. Dessa forma, durante essa aprendizagem, os alfabetizandos necessitam se apropriar tanto dos aspectos conceituais do sistema de escrita quanto dos seus aspectos convencionais, dentre eles, as correspondências fonema-grafema e as regularidades e irregularidades ortográficas do português.

Segundo Soares, por se tratar de conhecimentos que constituem o sistema notacional alfabético, e que ocorrem em áreas *bem estruturadas*, em que é possível determinar quais informações, conceitos e processos os alfabetizandos devem aprender, tais aspectos convencionais do SEA podem ser ensinados por meio de um ensino explícito, pautado por objetivos prefixados, com orientação precisa ao aluno, e constante ajuda e apoio. Como forma de conclusão do que foi dito acima, Soares (2016) afirma:

Pode-se, assim, concluir que a aprendizagem inicial da língua escrita, **no que se refere à faceta linguística**, particularmente no caso de ortografias transparentes ou próximas da transparência, evolui ao longo de um *domínio mal estruturado*, na trajetória da criança em direção à compreensão da escrita como sistema de representação, e de um *domínio bem estruturado*, na subsequente trajetória em direção à aquisição do *sistema notacional alfabético*, ou seja, em direção ao domínio das correspondências fonema-grafema e da norma ortográfica que conduza a habilidades de leitura e de produção de textos corretas e fluentes (SOARES, 2016, p. 340).

No entanto, Soares (2016) ressalta que, apesar do ensino explícito do sistema notacional alfabético e da norma ortográfica – da *faceta linguística* -, ser reconhecido como necessário, não é suficiente, tendo em vista que não pode desenvolver-se de forma dissociada das *facetas interativa e sociocultural*. De acordo com ela, a integração das facetas possibilita que, ao mesmo tempo que vai aprendendo a codificar e a decodificar, a criança vá aprendendo a compreender, interpretar e produzir textos, de início, lidos e escritos pelo(a) alfabetizador(a), depois por ela mesma.

Por fim, em trabalho mais recente, Soares (2020), diante da constatação da persistente dificuldade em alfabetizar e letrar as crianças brasileiras, sobretudo das escolas públicas, demonstrada nos resultados das avaliações em larga escala realizada no país, dentre elas a ANA (Avaliação Nacional de Alfabetização), retoma a necessidade e a importância do ensino sistemático e planejado do sistema de escrita

alfabética e suas convenções, a partir do estabelecimento de metas e objetivos de aprendizagem bem definidos para cada ano do ciclo de alfabetização, e da formação adequada e periódica dos professores e professoras que atuam nas turmas de alfabetização, com foco na ação docente, para que haja, de fato, um ensino ajustado às necessidades e especificidades dos aprendizes, sobretudo aqueles que têm na escola o único espaço de acesso à cultura escrita.

2.7 Estudos desenvolvidos na última década sobre a leitura e a escrita de palavras com diferentes relações grafema-fonema e sílabas complexas do português, por aprendizes dos anos iniciais do ensino fundamental.

Para finalizar nossa revisão teórica, apresentamos, nesta última seção, a revisão de estudos desenvolvidos na última década, mais especificamente no período de 2010 a 2020, a partir do levantamento de trabalhos publicados na Base de Dados do *Portal de Periódicos Capes/MEC*, *Google Acadêmico* e *Repositório Digital da UFPE*, sobre a leitura e/ou a leitura e escrita de palavras com diferentes relações entre grafemas e fonemas e sílabas complexas do português, por aprendizes dos anos iniciais do ensino fundamental, cujos resultados poderão auxiliar-nos na compreensão dos resultados da nossa pesquisa.

No **quadro 5**, a seguir, apresentamos os estudos organizados por ordem crescente de ano de publicação, seguido da descrição dos resultados. Apesar de alguns dos estudos não terem tido como objetivo específico a análise da leitura e escrita de sílabas complexas, apresentam resultados que podem contribuir para nossa pesquisa. No entanto, devido ao nosso interesse nas sílabas complexas, daremos uma atenção maior, com uma descrição mais detalhada dos estudos que enfocaram as sílabas não canônicas do português. Destacamos também a presença de estudos baseados no português europeu, na referida revisão, incluídos não apenas devido à escassez de estudos sobre o tema no português brasileiro, mas, também, pelas contribuições no entendimento das dificuldades na aprendizagem das sílabas complexas nos anos iniciais.

Quadro 5- Estudos sobre leitura e escrita de palavras com diferentes relações grafema-fonema e sílabas complexas do português por aprendizes dos anos iniciais.

Autoria	Título	Local e ano de publicação	Tipo de publicação
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
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
Laura Drommond Romeira; Margarida Alves Martins.	Leitura oral de palavras nos dois primeiros anos de escolaridade.	Braga: Universidade do Minho, 2010.	Artigo
Sara Mourão Monteiro; Magda Soares.	Processos cognitivos na leitura inicial: relação entre estratégias de reconhecimento de palavras e alfabetização.	Educ. Pesqui., 2014.	Artigo
Edlia Alves Simões	Tipologias de erros de leitura no 1º ciclo: Avaliação da leitura oral de palavras.	Repositório Universitário do ISPA, 2015.	Tese
Aparecido José Couto Soares; Maria Silvia Cárnio; Haydée Fiszbein Wertzner.	Perfil de aquisição da acurácia de leitura de crianças do ensino fundamental.	CoDAS, 2015.	Artigo
Bianca de Carvalho Coelho.	Transposições ortográficas e estrutura da sílaba na escrita infantil.	Repositório Unesp, 2016.	Dissertação
Lissa Pachalski; Ana Ruth Moresco Miranda	A metátese na aquisição da escrita: simetrias e assimetrias entre fonologia e ortografia.	Filologia e Linguística Portuguesa, 2018.	Artigo
Lissa Pachalski; Ana Ruth Moresco Miranda	A grafia de sílabas complexas na escrita inicial: um estudo comparativo entre dados de escrita espontânea e controlada.	Fórum Linguístico, 2018.	Artigo
Ana Ruth Moresco Miranda.	As sílabas complexas: fonologia e aquisição da linguagem oral e escrita.	Fórum Linguístico, 2019.	Artigo
Sara Mourão Monteiro; Margarida Alves Martins.	Relação entre níveis conceituais de escrita e estratégias de reconhecimento de palavras.	Educação em Revista, 2020.	Artigo
Valéria Barbosa de Resende; Daniela Freitas B. Montuani.	Mediação pedagógica na escrita inventada de crianças no processo de alfabetização: palavras com estrutura silábica cvc e cv nasal.	Educação em Revista, 2020.	Artigo

Iniciamos com a descrição do estudo desenvolvido por Lúcio, Pinheiro e Nascimento (2010), com 333 crianças da 1ª a 4ª série de escolas pública e particular

de Belo Horizonte – MG, cujo objetivo principal foi contrastar a leitura de palavras com regularidades diretas e contextuais. Os resultados evidenciaram maior dificuldade na leitura de palavras com regularidades contextuais, sugerindo, de acordo com as pesquisadoras, que o domínio de regras contextuais, na leitura, pode exigir um tempo maior para se desenvolver, impondo dificuldades que superam aquelas impostas pelas regularidades diretas. Nas conclusões, as pesquisadoras enfatizam que a falta de domínio das regras de correspondência grafema-fonema, pode causar lentidão no tempo de processamento, bem como na precisão da leitura.

Como mencionado, incluímos em nossa revisão estudos baseados no português europeu, sendo eles, o estudo de Romeira e Martins (2010) e Simões (2015). Para compreensão dos diferentes tipos de erros, ambos os estudos utilizaram as seguintes categorias de classificação dos 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*. Essa forma de categorização dos erros também foi utilizada no estudo de Aziz (2010), que será descrito a seguir.

O estudo de Romeira e Martins (2010), desenvolvido com 92 alunos do 1º e 2º anos de uma escola privada da grande Lisboa, evidenciou diferença significativa entre os dois anos, em relação aos erros, assim como melhor desempenho para o 2º ano, o que levou as pesquisadoras a concluir que os erros na leitura de palavras 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 aprendizes do 1º e 2º anos de uma pública e duas escolas 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. 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).

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 da leitura e da escrita.

O estudo de Monteiro e Soares (2014), examinou 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, por meio de um teste de leitura oral de palavras compostas por grafemas dependentes e independentes de contexto, e sílabas canônicas e não canônicas do português.

A partir da análise quantitativa e qualitativa da leitura das crianças, Monteiro e Soares (2014) verificaram que o mecanismo de combinação de letras, utilizado por muitas das crianças, 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 tenha acesso ao significado da palavra apresentada, prejudicando, assim, o desenvolvimento do léxico ortográfico.

Nas conclusões, as pesquisadoras 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.

O estudo de Simões (2015), desenvolvido com 640 crianças do 1º ao 4º ano de seis escolas (4 públicas e 2 privadas) do Distrito de Lisboa, teve como principais objetivos: analisar 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.

Os resultados do estudo evidenciaram melhor desempenho na leitura das palavras e na fluência nos alunos do 2º ano em comparação à leitura dos alunos do

1º 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 pesquisadora, o uso preferencial da rota fonológica nos anos iniciais, e o efeito de regularidade sobre a leitura das palavras. 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 às sílabas.

Tal estratégia utilizada pelas crianças na leitura, 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, Simões enfatiza 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.

Outra pesquisa que teve como objetivo caracterizar a leitura de alunos dos anos iniciais, considerando a extensão da palavra e a estrutura silábica, foi a desenvolvida por Soares, Cárnio e Wertzner (2015), com 57 crianças do 3º e 4º anos do ensino fundamental de uma escola pública da cidade de São Paulo. Diferentemente dos estudos citados anteriormente, a avaliação da leitura foi feita a partir da leitura de textos, e não de palavras isoladas, com base na análise estatística dos dados. Os sujeitos foram divididos em grupo 1 (GP1), que incluiu os alunos do 3º ano, e no grupo 2 (GP2), que incluiu os alunos do 4º ano.

Com relação à influência da extensão das palavras sobre a leitura dos sujeitos, os resultados evidenciaram maior porcentagem de erros na leitura das palavras polissílabas, nos dois grupos; maior quantidade de erros na leitura dos alunos do 3º ano; e melhor acurácia na leitura dos alunos do 4º ano, considerando a extensão da palavra e a estrutura silábica. Em se tratando especificamente da estrutura silábica, os resultados evidenciaram desempenho semelhante entre os dois grupos na leitura da sílaba CV, e desempenho superior para GP2 em todos os outros tipos silábicos, com as maiores diferenças observadas em estruturas tipo CVV (como 'que'), CCV (os dígrafos nho, lho) e CVC (por exemplo, 'los' e 'com').

De acordo com os pesquisadores, os resultados do estudo evidenciaram o uso preferencial da rota fonológica pelos alunos do 3º ano, assim como a maior dificuldade

na leitura de sílabas que fogem ao padrão CV, dentre elas as sílabas compostas por dígrafos e encontros consonantais, e em palavras de maior extensão, por aprendizes desse mesmo grupo, com tendência de desaparecimento dessa dificuldade com o aumento da escolarização.

Em se tratando de estudos que buscaram analisar a escrita, iniciamos pela descrição do estudo de Coelho (2016), fruto de sua dissertação de mestrado, e que teve como principal objetivo analisar as trocas de grafemas de suas posições convencionais em produções textuais de crianças que, de 2001 a 2004, frequentavam de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental I, em escolas públicas da cidade de São José do Rio Preto. Os principais resultados evidenciaram predomínio das transposições ortográficas na primeira e segunda séries, e nas estruturas silábicas CVC e CCV, assim como predomínio de grafemas que ocupavam a coda simples nas transposições, o que pareceu indicar, segundo conclusões do estudo, a busca pela redução da complexidade silábica.

Outro estudo que também teve como objetivo a análise das trocas de posições de consoantes em sílabas complexas, denominadas no estudo de *metátese*, foi o desenvolvido por Pachalski e Miranda (2018a), a partir da análise de textos escritos por aprendizes dos anos iniciais e que integram o primeiro estrato do Banco de Textos de Aquisição da Linguagem Escrita – BATALE. Os dados foram organizados em duas categorias: metáteses segmentais simples, caracterizadas, segundo as pesquisadoras, pelo deslocamento de um segmento apenas, como em ‘codra’ para ‘corda’, e subdivididas em metáteses intrassilábicas e intersilábicas; e metáteses segmentais duplas, caracterizadas pelas trocas segmentais onde um segmento ocupa a posição que o outro antes ocupava e vice-versa, como em ‘porvafor’ para ‘por favor’, mas sem alteração da qualidade da estrutura silábica.

Os principais resultados evidenciaram maior percentual de metáteses segmentais simples em comparação às metáteses segmentais duplas (87,2% e 12,8%, respectivamente), com maior presença da metátese intrassilábica (76,6%) em comparação a interssilábica (29,4%). Quanto à estrutura silábica em que ocorreu maior incidência da metátese, de modo semelhante ao verificado no estudo de Coelho (2016), os resultados evidenciaram maior presença da metátese nas estruturas CVC e CCV, com a maior parte dos casos originando a perda da complexidade silábica.

Em se tratando da metátese interssilábica, os resultados evidenciaram que, assim como verificado na metátese intrassilábica, as sílabas alvo da metátese são

todas complexas, compostas por onset e/ou rima ramificada, o que parece indicar, segundo Pachalski e Miranda, que os contextos favorecedores da metátese (independente se inter ou intrassilábica) parecem ser aqueles que apresentam estruturas silábicas complexas, além de sugerir uma preferência da língua por formas canônicas.

Em estudo publicado no mesmo ano do anteriormente citado, Pachalski e Miranda (2018b) buscaram descrever e analisar, de forma exploratória, erros envolvendo a grafia de estruturas silábicas complexas, especificamente o onset complexo e a coda, a partir da escrita de texto espontâneo e ditado de palavras, com crianças do 1º e 3º anos do ensino fundamental de 3 escolas públicas da cidade de Pelotas. Os dados foram analisados considerando-se as variáveis: ano escolar, quantidade de erros e contextos, tipo de estrutura silábica e tipo de instrumento utilizado. O ditado de palavras compreendeu 12 contextos de coda e 4 contextos com onset complexo, para o 1º ano; e 21 contextos de coda e 7 contextos com onset complexo, para o 3º ano.

Os resultados evidenciaram maior frequência de erros no 1º ano, com considerável redução dessa frequência de erros no 3º ano, levando-se em consideração ambos os contextos silábicos. Verificou-se, também uma frequência de erros relativamente parecida ao se comparar a grafia da coda e do onset complexo, maior frequência de erros na escrita de ambos os contextos silábicos no ditado de palavras e menor frequência de erros no texto espontâneo.

Outra diferença observada diz respeito à natureza dos erros produzidos, denominados no estudo de *fonológicos* e *ortográficos*. De acordo com os resultados, houve maior incidência de erros fonológicos no 1º ano, verificados na omissão da coda nasal, notando-se, por exemplo, *fa-ze-da* para *fazenda*, com redução desses erros no 3º ano, e aumento dos erros ortográficos nesse respectivo ano. Segundo as pesquisadoras, tais resultados demonstram internalização do conhecimento fonológico e maior atenção sobre as convenções não previsíveis pela via fonológica no decorrer da escolarização.

Dando continuidade à descrição das pesquisas que buscaram analisar a escrita de sílabas complexas por aprendizes dos anos iniciais, apresentamos o estudo de Miranda (2019), desenvolvido a partir da análise de textos que integram o primeiro estrato do Banco de Textos de Aquisição da Linguagem Escrita – BATALE, produzidos por crianças da 1ª, 2ª e 3ª séries de uma escola pública e outra particular da cidade

de Pelotas-RS. O objetivo do estudo foi analisar a grafia de palavras com sílabas complexas, com foco sobre os erros (orto)gráficos referentes aos *onsets* complexos e às rimas ramificadas.

Com relação aos *onsets* complexos, que participam da formação da sílaba CCV, os resultados evidenciaram um decréscimo do número de erros em ambas as escolas com o aumento da escolaridade, o que já é esperado, segundo a pesquisadora, devido ao domínio do sistema de escrita alfabética. Também foi observado índice de erros muito semelhante entre as duas escolas na primeira série, e um índice de erros um pouco maior na escola pública, na segunda e na terceira séries. Com relação aos tipos de erros, na maioria dos casos foram causados pela redução do encontro consonantal CCV para a sílaba canônica CV, seguido do erro por metátese, e em menor frequência devido a erros por epêntese.

Em se tratando das rimas ramificadas, foram analisadas as VC[nasal], VC[lateral], VC[fricativa] e VC[rótica] dentro da palavra. Os resultados evidenciaram maior quantidade de erros nas codas nasal e lateral. Em se tratando da lateral /l/, os erros, em sua maioria, deveram-se à troca do l por u, o que parece indicar, segundo a pesquisadora, que a estrutura é interpretada pela criança como CVV, sendo tal dificuldade superada somente após a inserção mais sistemática em práticas de leitura e escrita, em que o aprendiz poderá dar conta dos usos adequados de 'l' e 'u'.

No que diz respeito à coda nasal (podendo ser m ou n), foram identificados metátese, omissão da nasal, segmentação não convencional, alteração na qualidade da vogal. Segundo Miranda, os dados referentes à notação da lateral e da nasal mostram diferentes estratégias de registro de uma estrutura que, ao que tudo indica, não está clara para os aprendizes e, mais do que isso, é um sinal de que nasais e laterais não são interpretados como codas neste período do desenvolvimento.

Para finalizar nossa revisão dos estudos, apresentamos as pesquisas de Monteiro e Alves Martins (2020) e Resende e Montuani (2020), que se assemelham não só por terem sido publicados no mesmo ano (2020), mas por terem buscado analisar a leitura e /ou a escrita de palavras com sílabas não canônicas do português por aprendizes que estavam no processo de consolidação da escrita alfabética.

Iniciamos com o estudo de Monteiro e Alves Martins (2020), desenvolvido com 47 crianças do 1º ano ensino fundamental de escola pública federal de Belo Horizonte -MG, O estudo teve como principal objetivo analisar a relação entre os níveis conceituais de escrita e as estratégias de leitura de palavras compostas por sílabas

CV, CCV e CVC, por meio de um teste de leitura e de escrita de palavras compostas por diferentes quantidades de sílabas e pelas sílabas CV, CCV e CVC. As principais questões colocadas pelo estudo foram as seguintes: 1. quais estratégias de reconhecimento de palavras são predominantes em cada nível de escrita; 2. em que nível conceitual de escrita inicia-se e consolida-se a leitura de palavras compostas pelo padrão CV; 3. quais estratégias são mobilizadas para a leitura de palavras compostas por sílabas CV, CCV e CVC.

Os principais resultados evidenciaram substituição da palavra apresentada por outra como principal estratégia utilizada pelas crianças dos níveis pré-silábico, silábico inicial e silábico estrito; leitura correta de palavras compostas apenas por CV, com a silabação como principal forma de decodificação da palavra pelas crianças do nível silábico-alfabético; leitura fluente de palavras com sílabas CV, e dificuldade na leitura de palavras com as sílabas CVC e CCV, pelas crianças do nível alfabético, tendo como principal estratégia a omissão e/ou o acréscimo de vogal à sílaba, transformando-as em uma sequência CV e CVCV, respectivamente, além de uma leitura com mais dificuldade e menos fluência.

De acordo com as pesquisadoras, o melhor desempenho para as crianças no nível alfabético e silábico-alfabético na leitura da sílaba CV, em comparação aos níveis pré-silábico e silábico, indica que a leitura de palavras com sílaba CV pode se iniciar no nível silábico-alfabético, enquanto o desempenho superior para os alfabéticos em comparação aos demais níveis, na leitura das sílabas não canônicas analisadas, indica que os mecanismos de decodificação de tais padrões silábicos surgem a partir da consolidação do mecanismo de decodificação do padrão CV.

Nas conclusões, as pesquisadoras ressaltam, com base nos resultados do estudo, que a evolução da compreensão do princípio alfabético e a aprendizagem da sílaba canônica CV possibilitam avanços das estratégias de leitura e a formação do léxico ortográfico. Também enfatizam a importância do desenvolvimento de diferentes estratégias pedagógicas pautadas pela análise da configuração gráfica das palavras e do confronto com suas escritas, logo após os aprendizes compreenderem o princípio da escrita alfabética e poderem ser levados a analisar palavras compostas por sílabas CVC e CCV.

Por fim, o estudo de Resende e Montuani (2020), proveniente das investigações desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa em Alfabetização (GPA/CEALE/UFMG), examinou a mediação pedagógica do adulto na escrita

inventada de palavras compostas por sílabas com estrutura consoante-vogal-consoante (CVC) e consoante-vogal nasal (CV nasal), por crianças de 6 anos em início de fonetização da escrita de uma escola estadual situada na região central de Belo Horizonte - MG. Os dados descritos e analisados no estudo são provenientes de um dos grupos composto por crianças de 6 anos, sendo 3 meninas e 1 menino.

Foi realizado um pré-teste, pós-teste e pós-teste postergado, com base em palavras com diferentes estruturas silábicas, com destaque para as palavras com as estruturas CVC e CV [nasal]. As palavras utilizadas foram: SUSTO – CORDA — LISTA – CARNE — SURDO – GOSTO, e também foram utilizadas palavras dissílabas com estrutura silábica CV [nasal], na primeira sílaba: DENTE - LINDA – VENTO. Para a contagem dos acertos, atribuiu-se 1 ponto para cada correspondência correta fonema-grafema. As seções de mediação do adulto nas escritas das crianças foram divididas em iniciais (1), intermediárias (2) e finais (3).

Os resultados evidenciaram avanços nas escritas do grupo investigado, no que se refere ao reconhecimento de estruturas silábicas complexas (CVC) e CV com nasalização de vogais, propiciado, segundo as pesquisadoras, pelo programa de Escrita Inventada. Após o desenvolvimento das sessões, 75% das crianças consolidaram habilidades envolvendo a estrutura silábica CVC nas palavras contendo fonemas representados pelas letras R (rótica), S (fricativa) e CV [nasal]. À exceção da palavra COSTA registrada ortograficamente desde o início por duas das crianças, nenhuma das outras palavras CVC ou CV [nasal] foram registradas adequadamente no pré-teste aplicado antes do início das sessões.

As pesquisas até aqui descritas evidenciam a dificuldade dos aprendizes que tiveram sucesso na construção da hipótese alfabética, na leitura e na escrita de palavras com diferentes relações entre grafemas e fonemas e diferentes estruturas silábicas do português, assim como também explicitam a importância de se investigar e conhecer essas dificuldades, a fim de proporcionar um ensino ajustado aos aprendizes, para que haja avanço na alfabetização e no domínio dos aspectos convencionais da escrita alfabética.

4. ESTUDO 1: ANÁLISE DO DESEMPENHO DE CRIANÇAS DE DIFERENTES GRUPOS SOCIOCULTURAIS NO DOMÍNIO DA ESCRITA E DA LEITURA DE PALAVRAS COM REGULARIDADES DIRETAS E CONTEXTUAIS DURANTE O SEGUNDO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

4.1 INTRODUÇÃO

O presente estudo teve como principal objetivo a análise da evolução no domínio de regularidades diretas e contextuais do português, na leitura e na escrita de palavras, por crianças de diferentes grupos socioculturais (alunos de meio popular de escola pública e alunos de classe média alta de escola privada), que avançaram para além de uma hipótese alfabética, estudantes do (2º) segundo ano do Ensino Fundamental.

A escolha em realizar a pesquisa com alunos provenientes de escola pública e privada fundamenta-se em diversos trabalhos, como os de Morais (1995), Rego e Buarque (2003), Pessoa (2007), Ávila et al. (2009), Miranda (2009, 2019), Lúcio, Pinheiro e Nascimento (2010) e Almeida (2018), que também buscaram analisar a influência do meio sociocultural no desempenho dos sujeitos na aprendizagem da leitura e da escrita nos anos iniciais, evidenciando, dentre outras questões, a importância de os aprendizes vivenciarem diariamente o contato com o material impresso em casa e na escola, para o avanço mais eficaz da aprendizagem da escrita alfabética e seus aspectos convencionais.

Em se tratando da seleção das escolas, o critério para a escolha da escola pública, localizada na cidade de Vitória de Santo Antão-PE, foi o fato de ser próxima a minha residência, o que facilitou a locomoção e o acesso, e por ser apontada como uma das melhores escolas municipais da cidade, inclusive no que diz respeito à infraestrutura. Já o critério para a escolha da escola privada, localizada na cidade do Recife, foi a possibilidade de acesso aos alunos e professoras, devido ao contato já existente com a instituição. Esclarecemos que também era, naquela cidade, um estabelecimento bem-conceituado e com adequada estrutura.

Por meio desse estudo, intencionamos saber:

1. As regularidades em que os aprendizes de ambas as escolas obtiveram melhor e pior desempenho nos dois períodos do ano.
2. As regularidades em que ocorreu maior/menor avanço na aprendizagem ao se comparar os dados do início e do final do ano, em ambas as escolas.
3. As principais diferenças e similaridades no desempenho dos alunos de ambas as escolas no domínio das regularidades diretas e contextuais na leitura e na escrita das palavras.

Para iniciar, apresentamos os procedimentos metodológicos, nos quais descrevemos os sujeitos participantes do estudo, os procedimentos de aplicação das tarefas de escrita e de leitura de palavras e a forma de análise e apresentação dos dados.

Em seguida, faremos a apresentação e discussão dos resultados, iniciando pelos obtidos na tarefa de escrita das palavras, com a discussão da análise quantitativa e qualitativa da escrita das regularidades diretas, seguida da apresentação e discussão da análise quantitativa e qualitativa da escrita das regularidades contextuais.

Para finalizar, apresentamos os resultados verificados na leitura das palavras, seguindo a mesma ordem adotada na tarefa de escrita de palavras.

4.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os dados aqui apresentados e discutidos foram produzidos a partir de um estudo longitudinal, e tiveram como referência a proposta de acompanhamento da aprendizagem das relações grafema-fonema e fonema-grafema desenvolvida por Morais (2005, 2012), que preconiza o registro e a análise dos erros e acertos na leitura e escrita de regularidades, logo após o aprendiz alcançar uma escrita alfabética.

4.2.1 Sujeitos participantes:

- 30 alunos de classe popular, matriculados em turmas do 2º ano do Ensino Fundamental, todos com hipótese alfabética, estudantes de uma escola da Rede Municipal da cidade da Vitória de Santo Antão-PE; e
- 30 alunos de classe média, matriculados em turmas do 2º ano do Ensino Fundamental, todos com hipótese alfabética, frequentando uma escola da rede privada de Recife -PE.

4.2.2 Tarefas e procedimentos de aplicação:

As crianças dos dois grupos foram avaliadas no início e no final do ano letivo, em duas tarefas: escrita de palavras sob ditado e leitura em voz alta de palavras isoladas.

No primeiro dia, na tarefa de escrita, aplicada coletivamente, as crianças eram solicitadas a, individualmente e sem ajuda, escrever palavras nas lacunas de um texto que contava a história de um menino (“Zezinho”) que foi à feira com sua mãe (vide Apêndice I), baseado em Morais (2005).

Na tarefa de leitura em voz alta, realizada poucos dias depois, num procedimento individual, as palavras eram apresentadas “viradas para baixo”, uma a uma, em ordem aleatória, e a criança deveria virar uma por vez, lê-la em voz alta, depositá-la ao lado, e pegar a palavra seguinte, para fazer o mesmo, até que a última fosse lida. A leitura de cada criança era gravada em áudio e, numa folha à parte, a

pesquisadora anotava se a verbalização tinha sido correta ou continha problemas. As palavras comuns às duas tarefas aparecem no **Quadro 6** abaixo

Quadro 6 - 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
<u>P</u> egass e <u>S</u> apoti	<u>F</u> ubá <u>Q</u> uiabo	<u>L</u> eite <u>S</u> apoti	<u>P</u> ediu <u>L</u> âmp <u>a</u> da	<u>F</u> eijão <u>F</u> ubá	<u>O</u> vos <u>U</u> va	<u>M</u> acarrão <u>M</u> argarina	<u>M</u> argarina <u>S</u> abonete	<u>L</u> eite <u>L</u> aranja
Regularidades Contextuais								
R inicial de sílaba		R final de sílaba		R brando	R encontro consonantal	RR	GA/GO/GU	
<u>R</u> apadura <u>R</u> epolho		<u>M</u> argarina <u>C</u> arne		<u>F</u> oram <u>L</u> aranja	<u>C</u> ompraram <u>C</u> oentro	<u>M</u> acarrão <u>Z</u> orra	<u>M</u> argarina <u>G</u> alinha	
GU mais vogal e ou i		CA/CO/CU		QUE/QUI	JA/JO/JU	ZA...ZU inicial	SA/SO/SU inicial	
<u>A</u> guiar <u>E</u> nguiçou		<u>C</u> ompraram <u>M</u> acarrão		<u>Q</u> uiabo <u>Q</u> ueijo	<u>L</u> aranja <u>C</u> aju	<u>Z</u> ezinho <u>Z</u> orra	<u>S</u> apoti <u>S</u> abonete	
O- átono final		U-tônico		E- átono final	I -ônico	ÃO	NH	
<u>O</u> vos <u>C</u> oentro		<u>F</u> ubá <u>C</u> aju		<u>L</u> eite <u>S</u> abonete	<u>S</u> apoti <u>M</u> argarina	<u>F</u> eijão <u>M</u> acarrão	<u>G</u> alinha <u>A</u> manhã	
Ã		M- final de sílaba		N- final de sílaba				
<u>A</u> manhã <u>M</u> açã		<u>C</u> ompraram <u>L</u> âmpada		<u>C</u> oentro <u>L</u> aranja				

Como se pode ver, buscou-se avaliar a evolução do domínio das principais relações fonema-grafema (escrita) e grafema-fonema (leitura) de tipo “direto” e, “contextual” do português (MORAIS, 1998). Para cada relação fonema-grafema e grafema-fonema específica foram selecionadas duas palavras (por exemplo, FEIJÃO E FUBÁ, para o par F – [f]). As análises quantitativas e qualitativas que apresentaremos consideraram, portanto, apenas o par de palavras para cada relação investigada.

4.3 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

A apresentação dos resultados desse primeiro estudo será dividida em quatro etapas e, em cada uma delas, enfocaremos, de início, as regularidades de tipo direto e, em seguida, as regularidades contextuais. As quatro seções priorizarão:

- Análise quantitativa dos desempenhos na tarefa de escrita de palavras;
- Análise qualitativa dos erros na tarefa de escrita de palavras;
- Análise quantitativa dos desempenhos na tarefa de leitura de palavras;
- Análise qualitativa dos erros na tarefa de leitura de palavras

4.3.1 Análise quantitativa e qualitativa da escrita das regularidades diretas por aprendizes de escola pública e privada, no início e no final do ano letivo.

Nesta seção, apresentamos os resultados das análises quantitativa e qualitativa da escrita das regularidades diretas, pelos aprendizes das escolas pública e privada, no início e no final do ano letivo. Devido a pouca quantidade de erro, em se tratando das regularidades diretas, não apresentaremos quadro com os tipos de erros, apenas uma discussão das escritas incorretas a partir da análise quantitativa.

4.3.1.1 Escrita das Regularidades Diretas.

Na **tabela 1** estão representados os percentuais de acertos verificados nas regularidades diretas, nos dois períodos do ano, na escrita dos aprendizes das escolas pública e privada.

Tabela 1- Percentagens médias de acertos na escrita de cada Regularidade Direta, por aprendizes de escola pública e privada, no início e no final de cada ano letivo.

PERÍODO DO ANO	ESCOLA	REGULARIDADES DIRETAS								
		P	B	T	D	F	V	M inicial de sílaba	N inicial de sílaba	L inicial
INÍCIO DO ANO	PÚBLICA	80%	100%	98%	86%	96%	100%	90%	90%	100%
	PRIVADA	93%	100%	91%	97%	96%	100%	95%	91%	100%
FINAL DO ANO	PÚBLICA	92%	100%	98%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
	PRIVADA	88%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Os dados da **tabela 1**, acima, evidenciam elevado percentual de acerto nas regularidades diretas, na escrita dos aprendizes das escolas pública e privada, nos dois períodos do ano, inclusive com **100% de acertos** em algumas ocasiões. Como se pode notar, as diferenças entre as duas escolas foram pouco expressivas.

Vejamos, agora, a análise qualitativa dos dados, em que apresentamos a análise dos erros identificados na escrita das regularidades diretas. Além do baixo percentual de erros na escrita dos aprendizes de ambas as escolas, verificamos outras **semelhanças nos resultados** obtidos em ambas as turmas, sendo elas:

- Ausência de erros na escrita dos grafemas **B**, **L** e **V** inicial de sílaba, nos dois períodos do ano.
- Erros por troca do **P** medial da palavra SAPOTI, pelo grafema **B**, com leve aumento desse tipo de erro na escrita de alguns aprendizes da escola privada, ao final do ano, notando-se, por exemplo, *SABOTI. Também destacamos a ausência de erros no **P inicial** da palavra **PEGASSE**, na escrita dos aprendizes da escola privada, e a quase ausência de erros na escrita dos aprendizes da escola pública.

Tal resultado sugere, no nosso entendimento, que a posição daquela correspondência som-grafia na palavra (no caso, medial), pôde ter tornado sua notação um pouco mais fácil, tendo em vista a maior quantidade de erros por troca do **P medial** da palavra **SAPOTI**, no início do ano e, ainda, ao final do ano letivo, em comparação ao **P inicial** da palavra **PEGASSE**.

Outras possíveis causas para a maior presença de troca na escrita de SAPOTI, a pouca familiaridade com a palavra SAPOTI (embora tenhamos deixado claro que se

tratava de uma fruta, no momento da aplicação), e/ou a má compreensão da pronúncia da palavra, por parte da criança, no momento do ditado.

Por fim, também ressaltamos como semelhança entre ambas as turmas, a presença do erro por troca do **T** por **D**, também na palavra **SAPOTI**, com ausência desse tipo de erro na escrita dos aprendizes da escola privada, ao final do ano, e leve aumento desse tipo de erro na escrita de aprendizes alunos da escola pública.

De acordo com Cristófarosilva (2003), as consoantes P e B (bilabial), assim como as consoantes T e D (dental), compartilham a propriedade de serem produzidas no mesmo *ponto* ou *lugar de articulação*, o que faz com que os sons produzidos por elas sejam muito parecidos na sua realização no aparelho fonador, diferenciando-se apenas na vibração ou não das cordas vocais.

Tal semelhança, de acordo com Soares (2020), pode ocasionar certas substituições, como as que vimos na palavra SAPOTI, na escrita dos aprendizes que ainda estão se apropriando das relações fonema-grafema, não se tratando propriamente de um erro ortográfico, mas de uma dificuldade de *discriminação fonêmica*. Sendo assim, de acordo com Soares, o que faria a criança distinguir consoantes surdas de sonoras com ponto de articulação semelhantes é a diferença entre os *fonemas*, o que torna necessário, no âmbito da fonologia, que o(a) alfabetizador(a) oriente a criança para a percepção da distinção de som/fonemas, em sílabas de palavras, por exemplo.

Essas possíveis trocas ou substituições em consoantes que são produzidas no mesmo ponto de articulação, na escrita de crianças no início da aprendizagem das relações fonema-grafema, também são apontadas por Morais (2003) e Nunes, Buarque e Bryant (2011).

Quanto às **principais diferenças** evidenciadas nas regularidades diretas, na escrita dos aprendizes da escola pública e privada, ressaltamos o aparecimento de certos erros apenas na escrita dos aprendizes da escola pública, embora em pequena quantidade, sendo eles:

- Erros por troca do **T** por **D** na palavra LEITE, notando-se, *LEIDE; e **F** por **V**, notando-se *VUBA para FUBÁ e *VEGÃO para FEIJÃO. Entendemos que se trata da mesma troca entre consoantes (sonora e surda) que possuem o mesmo ponto de articulação, T/D (dental) e F/V (labiodental), tal como discutido acima para o par P/B.

- **Omissão de grafemas nas palavras com maior quantidade de sílabas:** verificamos esse tipo de erro na palavra SAPOTI, notando-se, por exemplo, *SAUTI; e em MARGARINA, notando-se *MAHARIA/*MAGALIA, regredindo, assim, ao que pareceria ser uma escrita silábico-alfabética.
- **Omissão da sílaba,** também nas palavras com maior quantidade de sílabas: verificamos esse tipo de erro nas palavras SAPOTI, notando-se, por exemplo, *SATI; em LÂMPADA, notando-se, por exemplo, *LAPA/*LADA, e em MARGARINA, notando-se *MAGAMA.

Essas ausências de grafemas ou sílabas completas, parecem sugerir, no nosso entendimento, o *efeito de extensão* das palavras sobre a escrita desses aprendizes, apontada em pesquisas desenvolvidas no âmbito da psicologia cognitiva, como as de Morais (1986), Salles e Parente (2007) e Lúcio e Pinheiro (2011). Segundo os dados dessas pesquisas, quanto maior a extensão do estímulo (palavra), a leitura e a escrita tendem a ser mais lentas e menos precisas, podendo ocorrer omissões de grafemas e até de sílabas completas, sobretudo na escrita dos aprendizes em início de aprendizagem da escrita, em que o uso da *rota fonológica* é predominante.

- Erros por troca do **N** por **M** em ambas as palavras, MACARRÃO e MARGARINA, com redução ao final do ano, notando-se, por exemplo, *NAQARÃO/*NACARÃO para MACARRÃO, e *NAGARSA/*NAHRINA para MARGARINA. Com base em Morais (1995), interpretamos tais erros como causados por possíveis confusões visuais entre as formas gráficas **N/M**, tendo em vista que tais grafemas não compartilham a propriedade de serem produzidos no mesmo ponto de articulação.

Para finalizar, temos os erros por troca do **N** por **D** na palavra MARGARINA, verificados nos dois períodos do ano, também na escrita apenas dos aprendizes da escola pública, notando-se *MAGARIDA/*MARGARIDA. Consideramos como uma das possíveis causas para essa troca entre N e D, que gerou a escrita de palavra semelhante, o *efeito de vizinhança*, o qual, de acordo com Soares (2016), se caracteriza pela influência que exercem, sobre a leitura ou a escrita de uma palavra, palavras semelhantes arquivadas no léxico mental. Na definição de Pinheiro, Cunha e Lúcio (2008, p.117) “duas palavras são vizinhas ortográficas quando compartilham exatamente o mesmo número de letras e na mesma posição, com exceção de uma”.

Outra possível causa para a troca do N por D, na palavra MARGARINA, no nosso entendimento, pode ter sido a má compreensão da palavra ditada, por parte das crianças, no momento do ditado, o que pode ter ocasionado a escrita de palavra semelhante, decorrente da troca dos grafemas que julgaram necessário notar.

Vejam agora o resultado da análise quantitativa e qualitativa da escrita das regularidades contextuais, pelos aprendizes da escola pública e privada, no início e no final do ano letivo.

4.3.2 Análise quantitativa e qualitativa da escrita das regularidades contextuais por aprendizes de escola pública e privada, no início e no final do ano letivo.

Nesta seção, apresentamos a análise quantitativa e qualitativa da escrita das regularidades contextuais, por meio das quais descrevemos os percentuais de acertos em cada regularidade, provenientes da análise quantitativa, e a categorização e descrição dos erros, provenientes da análise qualitativa, com ênfase sobre os principais erros e avanços na escrita de cada uma das regularidades contextuais, no início e no final do ano letivo, pelos aprendizes das duas escolas pública e privada.

Considerando a variedade de regularidades contextuais analisadas no presente estudo, para uma melhor compreensão dos resultados, os percentuais de acertos na escrita dessas regularidades e a descrição dos erros serão apresentados por blocos de contextos.

4.3.2.1 Percentuais de acerto na escrita dos vários contextos do R.

Na **tabela 2** estão representados os percentuais de acertos verificados na escrita dos vários contextos de uso do R, sendo eles: R inicial, R final de sílaba, R brando, R do encontro consonantal e RR.

Tabela 2- Percentagens médias de acertos na escrita dos contextos de uso do R, por aprendizes de escolas pública e privada, no início e no final do ano letivo.

PERÍODO DO ANO	ESCOLA	REGULARIDADES CONTEXTUAIS				
		R inicial	R final de sílaba	R brando	R encontro consonantal	RR
INÍCIO DO ANO	PÚBLICA	93%	37%	83%	38%	17%
	PRIVADA	98%	88%	93%	83%	28%
FINAL DO ANO	PÚBLICA	93%	41%	95%	51%	31%
	PRIVADA	100%	94%	100%	98%	51%

Observamos que dois contextos já tinham sido dominados pela maioria das crianças (o R inicial e o R brando) no início do ano, inclusive com percentuais de acertos semelhantes aos verificados nas regularidades diretas. Nos demais contextos, as diferenças entre os dois grupos socioculturais tendiam a ser bem expressivas, tanto no início como no final do ano.

Em se tratando do **R inicial**, podemos observar percentual de acertos acima de 90% na escrita dos aprendizes da escola pública e privada, desde o início do ano letivo, com nenhum erro ao final do ano na escrita dos aprendizes da escola privada.

Já no **R brando**, observamos certa diferença nos percentuais de acertos entre as duas escolas, com melhor desempenho para a escrita dos aprendizes da escola privada no início do ano (acima de 90%), e nenhum erro ao final do ano. No caso da escrita dos aprendizes da escola pública, o percentual de acerto chegou a 90% na escrita dessa regularidade, o que evidencia certa evolução.

No que diz respeito aos contextos do **R** que apresentaram diferença expressiva na escrita dos aprendizes das escolas pública e privada, com maior percentual de acertos em todos eles na escrita dos aprendizes da escola privada, estão nesse grupo:

O **R final de sílaba**, com elevado percentual de acertos na escrita dos aprendizes da escola privada desde o início do ano letivo, alcançando mais de 90% de acerto ao final do ano, e um percentual de acertos abaixo de 50%, nos dois períodos do ano, na escrita dos aprendizes da escola pública, com pouca evolução, uma vez que o percentual de acertos evoluiu apenas de 37% para 41% ao final do ano.

O **R do encontro consonantal**, que, de modo semelhante ao verificado na escrita do R em final de sílaba, também apresentou elevado percentual de acerto na

escrita dos aprendizes da escola privada, alcançando mais de 90% de acerto ao final do ano. Já na escola pública, verificamos baixo percentual de acertos nos dois períodos do ano, e pequena evolução na escrita correta (passou de 38% para 51% ao final do ano).

Por sua vez, o dígrafo **RR**, de acordo com os dados da tabela 2, se caracterizou como o contexto de uso do R que mais impôs dificuldade à escrita dos alfabetizandos, com menor percentual de acertos nos dois períodos do ano em ambas as escolas. Enquanto na escrita dos aprendizes da escola privada, o percentual de acertos na escrita desse dígrafo alcançou 51% no final do ano, na escrita dos aprendizes da escola pública, na mesma ocasião, ficou em 31%, mesmo tendo ocorrido evolução na escrita correta dessa regularidade. Passemos agora para a análise qualitativa dos dados da escrita dos vários contextos de uso do R.

4.3.2.2 Variedade de erros na escrita dos vários contextos do R.

No **Quadro 7** apresentaremos os principais erros verificados na escrita dos vários contextos do R.

Quadro 7 - Principais erros verificados na escrita dos vários contextos de uso do R, pelos aprendizes da escola pública e privada, no início e no final do ano letivo.

Escola	Período do ano	Regularidade Contextual				Total
R inicial de sílaba						
		Escrita de RR no lugar do R	_____	_____	Outros	
Pública	Início	04	-	-	-	04
	Final	04	-	-	-	04
Privada	Início	01	-	-	-	01
	Final	-	-	-	-	-
R brando						
		Escrita de RR no lugar do R	Troca do R por L	Escrita de outra palavra	Outros	
Pública	Início	02	03	01	03	09
	Final	-	01	-	01	02
Privada	Início	-	02	-	01	03
	Final	-	-	-	-	-
R (encontro consonantal)						
		Omissão do grafema	Escrita de palavra sem significado	_____	Outros	
Pública	Início	26	12	-	-	38
	Final	27	04	-	-	31
Privada	Início	08	-	-	-	08
	Final	03	-	-	-	03
R (final de sílaba)						
		Omissão do grafema	Escrita de palavra sem significado	_____	Outros	
Pública	Início	32	04	-	-	36
	Final	24	01	-	-	25
Privada	Início	06	-	-	-	06
	Final	04	-	-	-	04
RR						
		Notação de apenas um R	Omissão do RR	Escrita de palavras sem significado	Outros	
Pública	Início	44	01	04	-	49
	Final	39	-	01	-	40
Privada	Início	44	-	-	-	44
	Final	23	-	-	-	23

Iniciamos com a análise do **R inicial de sílaba**, em que os poucos erros verificados na escrita dessa regularidade, nos dois períodos do ano, foram todos decorrentes da escrita do **RR** no lugar do **R inicial**, tanto na escola pública quanto na escola privada, notando-se *RRAPADURA para RAPADURA e *RREPOLHO para REPOLHO, por exemplo.

Se na escola privada esse erro se manteve restrito à escrita de um único sujeito e ao início do ano letivo, na escola pública nos chamou a atenção o fato de esse erro

ter sido cometido, ao final do ano, por aprendizes que fizeram uso correto dessa regularidade, em ambas as palavras, no início do ano.

Considerando o fato de esses mesmos sujeitos terem evoluído na escrita correta do R forte entre vogais, por ocasião da última coleta, notando de modo correto as palavras MACARRÃO e ZORRA, isso nos levou a supor que tal erro pode ter sido ocasionado por uma “hipergeneralização da regra”, apontada por Carraher (1985), levando-os a notar o som do R forte com RR também no início das palavras.

O estudo de Rego e Buarque (1999), que também investigou o uso do R em seus variados contextos, dentre outras regras ortográficas, na escrita de aprendizes da 2ª a 4ª série de escola pública e particular do Recife-PE, também encontrou o uso do RR no início das palavras, por crianças que já faziam uso correto do som do R forte entre vogais, levando as pesquisadoras a apontarem para uma “hipergeneralização” da regra, a partir da descoberta do uso do RR na notação do som do R forte.

Conforme podemos observar no quadro anterior, os poucos erros identificados na escrita do **r brando** estiveram restritos ao início do ano letivo, em se tratando da escrita dos aprendizes da escola privada, e continuaram em redução na escrita dos aprendizes da escola pública. Identificamos alguns erros causados pela escrita do **RR** no lugar do **R**, apenas na escrita de aprendizes da escola pública e restrito ao início do ano, notando-se, por exemplo, *FORRA para FORAM; *LARRAGA para LARANJA.

Verificamos também alguns erros devidos à troca do **R** por **L**, notando-se, por exemplo, *FOLA para FORAM, *LALAGA para LARANJA. Supomos que tal erro pode ter sido decorrente da forma da criança pronunciar o grafema (L no lugar do R), e não propriamente de uma dificuldade em notar o grafema, uma vez que esse mesmo erro foi identificado na escrita desse mesmo aprendiz por ocasião da primeira coleta.

A partir da descrição dos poucos erros acima apresentados, podemos afirmar a pouca dificuldade na escrita do r brando, na escrita de aprendizes de ambas as escolas. Ressaltamos o desaparecimento dos erros devido à desconsideração da relação contextual (causados pela notação do RR no lugar do R) ao final do ano, com a manutenção de alguns poucos erros apenas na escrita de alguns aprendizes da escola pública.

Passemos à descrição e análise dos erros e dos avanços verificados na escrita dos contextos do R em que mais identificamos erros, nos dois períodos do ano, sobretudo na escrita dos aprendizes da escola pública. Dois desses contextos estiveram inseridos em sílabas complexas, sendo eles, o **R em final de sílaba CVC**,

e o **R que forma encontro consonantal em sílaba CCV**, o que, provavelmente, fez com que se tornassem contextos mais difíceis de serem escritos de forma correta pelos aprendizes, tendo em vista estarem inseridos em sílabas não canônicas (CV).

Por fim, como já anunciado na análise quantitativa, também verificamos os erros na notação do dígrafo **RR**, reconhecidamente o que mais impôs dificuldade à escrita dos aprendizes de ambas as escolas, em se tratando dos vários contextos de uso do R.

Iniciamos com a análise do **R do encontro consonantal**, em que os poucos erros, em se tratando da escrita dos aprendizes da escola privada, estiveram concentrados na **omissão do R**, nos dois períodos do ano, notando-se, por exemplo, *QUENTO/*COETO para COENTRO, *COPARA/*COMPARA para COMPRARAM, reduzindo, assim, a sequência CCV a uma sílaba CV. Ao final do ano, identificamos apenas alguns poucos erros, também devido à omissão do R.

Com relação aos erros verificados na escrita dos aprendizes da escola pública, a maior parte foi devida à **omissão do grafema R**, notando-se, por exemplo, *CUETO/*QUEITU/*COETO para COENTRO, e *COPARO/*COPARÃO para COMPRARAM. Ao final do ano, verificamos que não houve redução na quantidade desse tipo de erro na escrita dos aprendizes, o que, certamente, foi decorrente da dificuldade imposta pelo grafema inserido em sílaba não consoante-vogal, na escrita dessas crianças com hipótese alfabética.

No estudo de Guimarães (2005), desenvolvido com aprendizes dos anos iniciais de escola pública e privada da cidade de Pelotas-RS, também foram identificados erros por omissão da segunda consoante em sílaba CCV, sobretudo na escrita dos aprendizes da 1ª série, e em processo de aprendizagem das diferentes estruturas silábicas do português.

Outro tipo de erro também identificado na escrita dos aprendizes da escola pública, foi aquele que classificamos como “**escrita de palavra sem significado**”, notando-se, por exemplo, *QUIPAMA para COMPRARAM, *GAMATOTO para COENTRO. Verificamos redução na frequência desses erros ao final do ano letivo, o que entendemos como indicativo de evolução na escrita desses aprendizes.

Seguindo a ordem de apresentação do quadro 3, temos o **R em final de sílaba CVC**. Na escrita dos aprendizes da escola privada, todos os erros na escrita dessa regularidade foram decorrentes da **omissão do R**, notando-se *MAGARINA para

MARGARINA, *CANE/CANI para CARNE, com permanência de alguns erros no final do ano.

Na escola pública, a maior parte dos erros também foi por omissão do R em final de sílaba, nos dois períodos do ano, notando-se *MAGARINA e *CANI/*CANE, reduzindo a sílaba CVC ao padrão silábico CV. Ao final do ano, verificamos pouca redução desse erro na escrita desses aprendizes, o que interpretamos, mais uma vez, como fruto da dificuldade imposta pela notação de consoante em sílaba complexa, nesse caso, a consoante em coda em sílaba CVC, na escrita de aprendizes com uma hipótese alfabética. Miranda e Matzenauer (2010), ao discutir aspectos referentes à aquisição da escrita alfabética e sua relação com a aquisição fonológica por aprendizes dos anos iniciais do ensino fundamental, apontaram o padrão silábico CVC como o que impôs mais dificuldade à escrita de crianças no nível alfabético.

Por fim, temos o último contexto de notação do R analisado no nosso estudo, o dígrafo **RR**. De acordo com os dados do quadro 3, na escrita dos aprendizes da escola privada, houve unanimidade de erro por desconsideração da relação contextual na escrita do RR, **notando-se apenas um R no lugar do RR**, com a notação, por exemplo, de *ZORA para ZORRA, e *MACARÃO para MACARRÃO, mas com expressiva redução desses casos ao final do ano letivo,

Enquanto isso, na escola pública, além dos erros por **notação de apenas um R no lugar do RR**, que apareceu com expressiva quantidade no início do ano e pouca redução ao final do ano, verificamos, no início do ano, um erro devido à omissão do RR na palavra MACARRÃO, notando-se *NACAÃO.

Também identificamos alguns poucos erros que classificamos como a “**escrita de palavra sem significado**”, com quantidade um pouco maior no início do ano letivo, notando-se, por exemplo, *MACARNA para MACARRÃO, *ZRA para ZORRA. Tais escritas nos remetem ao que parece ser uma escrita silábico-alfabética, o que nos leva a supor, mais uma vez, a dificuldade que certas palavras representaram para alguns aprendizes.

4.3.2.3 Percentuais de acertos na escrita do GA/GO/GU, GUE/GUI, CA/CO/CU e QUE/QUI.

Na **tabela 3** estão os percentuais de acertos verificados na escrita de GA/GO/GU, GUE/GUI, CA/CO/CU e QUE/QUI.

Tabela 3 – Percentagens médias de acerto na escrita do GA/GO/GU, GUE/GUI, CA/CO/CU e QUE/QUI, por aprendizes de escolas pública e privada, no início e no final do ano letivo.

PERÍODO DO ANO	ESCOLA	REGULARIDADES CONTEXTUAIS			
		GA/GO/GU	GUE/GUI	CA/CO/CU	QUE/QUI
INÍCIO DO ANO	PÚBLICA	68%	10%	87%	57%
	PRIVADA	98%	38%	98%	80%
FINAL DO ANO	PÚBLICA	90%	18%	95%	75%
	PRIVADA	100%	66%	100%	88%

De início, destacamos a semelhança nos percentuais de acerto entre as duas escolas na escrita das regularidades formadas por sílaba oral CV, principalmente o **CA/CO/CU**, com elevado percentual de acertos desde o início do ano letivo, inclusive sem nenhum erro na escrita dos aprendizes da escola privada ao final do ano, e quase nenhum erro na escrita dos aprendizes da escola pública.

Outro contexto que também apresentou considerável percentual de acertos desde o início do ano letivo, foi o **GA/GO/GU**, também inserido em sílaba oral CV, com elevado percentual de acertos na escrita dos aprendizes da escola privada desde o início do ano letivo, inclusive sem nenhum erro ao final do ano. Enquanto isso, na escrita dos aprendizes da escola pública, verificamos percentual de acerto um pouco mais baixo no início do ano (68%), alcançando mais de 90% de acertos ao final do ano, o que é indicativo de considerável avanço na escrita desses aprendizes em se tratando dessa regularidade.

Com relação aos dígrafos **QU** e **GU**, de acordo com os dados da tabela 3, apesar de ambos serem dígrafos, não impuseram a mesma dificuldade à escrita dos aprendizes, com melhor desempenho para a escrita do QU, nos dois períodos do ano, em ambas as escolas. Outro ponto a destacar na escrita do **QU** diz respeito ao melhor

desempenho para os aprendizes da escola privada na escrita dessa regularidade, desde o início do ano letivo, com menor diferença nos percentuais de acerto entre as escolas ao final do ano.

Em se tratando do **GU**, como já dito, se caracterizou como a regularidade inserida na tabela 3 que mais impôs dificuldade à escrita dos aprendizes, e a que mais apresentou diferença nos percentuais de acertos entre as escolas, com melhor desempenho para os aprendizes da escola privada, nos dois períodos do ano. Enquanto na escrita dos aprendizes da escola privada, a escrita do dígrafo ao alcançou 66% de acertos ao final do ano, na escrita dos aprendizes da escola pública o percentual de acertos na escrita do GU continuou abaixo de 20%.

4.3.2.4 Variedade de erros na escrita do GA/GO/GU, GUE/GUI, CA/CO/CU e QUE/QUI.

No **Quadro 8** estão descritos os principais erros verificados na escrita do GA/GO/GU, GUE/GUI, CA/CO/CU e QUE/QUI.

Quadro 8 - Principais erros verificados na escrita do GA/GOGU, GUE/GUI, CA/CO/CU, QUE/QUI, pelos aprendizes da escola pública e privada, no início e no final do ano letivo.

Escola	Período do ano	Regularidade Contextual						
GA/GO/GU								Total
		Troca do G pela letra H	Troca do G pela letra C	Troca do G pela letra Q	Troca do G por GU	Omissão da sílaba correspondente ao grafema	Outros	
Pública	Início	10	01	01	02	-	-	14
	Final	01	04	-	-	-	01	06
Privada	Início	-	--	-	-	01	-	01
	Final	-	-	-	-	-	-	
GUE/GUI								
		Escrita apenas do G	Troca do GU por QU	Troca do GU por Q	Troca do GU por C, D, T ou H	Escrita de palavra sem significado	Outros	
Pública	Início	28	05	06	09	05	-	54
	Final	30	07	04	06	02	-	49
Privada	Início	22	03	-	08	01	-	34
	Final	20	02		02	-	-	24
CA/CU/CU								
		Troca do C por Q	Troca do C por QU	Troca do C por G	Escrita de outra palavra	Omissão da sílaba correspondente ao grafema	Outros	
Pública	Início	01	02	-	-	01	03	07
	Final	-	-	02	01	-	-	03
Privada	Início	-	-	-	-	-	01	01
	Final	-	-	-	-	-	-	-
QUE/QUI								
		Escrita apenas do Q	Escrita do Q seguido de vogal	Troca do QU por C	Troca do QU por T, D, N, H	Troca do QU por K	Outros	
Pública	Início	06	13	03	03	-	-	26
	Final	-	08	06	-	01	-	15
Privada	Início	-	03	03	03	-	-	09
	Final	-	-	03	-	01	-	04

Para iniciar, centraremos nossa análise nos erros e avanços identificados na escrita do **GA/GO/GO/** e do **CA/CO/CU**, pelo fato de termos verificado apenas uma escrita incorreta em cada uma dessas regularidades na escrita dos aprendizes da escola privada, estando restritos ao início do ano letivo, notando-se MARINA para MARGARINA e *REPARO para COMPRARAM, que classificamos como “omissão da sílaba correspondente ao grafema” e “escrita de palavra sem significado”, respectivamente.

Sendo assim, vamos nos deter, em se tratando dessas duas regularidades, mais na análise dos erros e avanços identificados na escrita dos aprendizes da escola pública, nos dois períodos do ano.

Iniciando pelo **GA/GO/GU**, a maior quantidade de escrita incorreta esteve acompanhada de uma maior variação nos tipos de erros, embora em pequena quantidade (1 ou 2 erros), com exceção do erro devido à troca do G pelo grafema H, responsável pela maior quantidade de escrita incorreta nessa regularidade nesse período do ano.

Como já mencionado, o erro decorrente da escrita do grafema **H no lugar do G**, foi o mais recorrente no início do ano letivo, notando-se, por exemplo, *MAHARINA para MARGARINA, *HALIA/*HALINHA para GALINHA. Ressaltamos, no entanto, que verificamos praticamente o desaparecimento desse erro ao final do ano, o que, sem dúvidas, influenciou para a significativa redução da quantidade de erros nessa regularidade no último bimestre, indicando, assim, evolução na escrita correta desses aprendizes no uso do G antes de A, O, U.

Ao mesmo tempo em que verificamos redução considerável na quantidade de escritas incorretas decorrentes da troca da sílaba GA pelo grafema H, identificamos um leve aumento de escritas incorretas causadas pela **troca do G pelo grafema C** (de 1 para 4, ao final do ano), o que nos pareceu ser explicável por uma troca visual entre os grafemas C e G, e não propriamente por um equívoco gerado pela desconsideração da relação letra-som, notando-se, por exemplo, *MACARINA para MARGARINA, e *CALIA para GALINHA.

Com base na análise descrita acima, enfatizamos a significativa evolução na escrita correta dessa regularidade pelos aprendizes da escola pública, evidenciada no aumento do percentual de acertos (de 68% para 90% ao final do ano), bem como na superação do erro por troca do G pela letra H por ocasião do último bimestre, caracterizado como o erro mais frequente no início do ano letivo. Também ressaltamos a ausência dos demais erros identificados no início do ano.

Em se tratando do **CA/CO/CU**, verificamos apenas alguns poucos erros, distribuídos, no início do ano letivo, na **troca do C pelo grafema Q** ou pelo **QU**, e devido à **omissão da sílaba correspondente ao grafema**, e, por fim, alguns poucos erros que classificamos como “outros”, em que as crianças notaram *PNÃO para MACARRÃO, e *QUIPAMA, *QPRO, *REPARO para COMPRARAM. No final do ano, os erros ficaram restritos à **troca do C pelo grafema G**.

Com base na descrição acima, além da pouca incidência de escrita incorreta na notação do CA/CO/CU, sobretudo ao final do ano, podemos constatar evolução também no que diz respeito ao desaparecimento dos erros por desconsideração da relação contextual, uma vez que não identificamos mais erros por troca do grafema C por Q ou QU, na escrita desses aprendizes.

De acordo com Soares (2016), essas trocas na representação de fonemas consonantais são comuns no início da apropriação das regras contextuais por crianças em fase de alfabetização, com tendência a desaparecer à medida que os aprendizes avançam na aprendizagem, o que não deixa de prescindir de um ensino explícito e ajustado das relações contextuais da nossa língua, para superação desses equívocos.

Vejam agora os resultados da análise dos erros e avanços verificados na escrita dos dígrafos **QU** e **GU**, reconhecidamente os que mais causaram dúvidas e dificuldades para os aprendizes, sobretudo o **GU**, em se tratando das regularidades inseridas no quadro 3.

Com relação ao dígrafo **QU**, por meio do qual analisamos o uso contextual do /k/ antes de E e I (QUE/QUI), verificamos considerável quantidade de erros, principalmente no início do ano letivo e na escrita dos aprendizes da escola pública, mas com significativa redução ao final do ano. Outro ponto a destacar diz respeito à variedade nos tipos de erros na escrita dessa regularidade, sobretudo no início do ano letivo.

De acordo com os dados do **quadro 4**, o erro mais frequente tanto no início como ao final do ano letivo, foi aquele decorrente da escrita do **Q seguido de vogal E ou I**, notando-se, por exemplo, *QEJO para QUEIJO, e *QIABO para QUIABO. Na escrita dos aprendizes da escola pública, além da maior presença desse erro no início do ano, também verificamos pouca redução ao final do ano. Já na escrita dos aprendizes da escola privada, observamos menor frequência desse tipo de erro no início do ano e desaparecimento ao final do ano letivo.

O segundo erro mais frequente e comum à escrita dos aprendizes de ambas as escolas, identificado nos dois períodos do ano, foi o causado pela **troca do QU pelo grafema C**, nas duas palavras, notando-se, por exemplo, *CEJO para QUEIJO e *CIABO para QUIABO. Verificamos a permanência da quantidade desse erro na escrita dos aprendizes da escola privada, ao final do ano, e leve aumento da

quantidade na escrita dos aprendizes da escola pública (de 03 para 06) ao final do ano.

No estudo de Moraes (1995), que também analisou a escrita de dígrafos por aprendizes dos anos iniciais de escola pública e privada, foram identificados erros por troca do QU pelo grafema G e pelo GU, e apenas um caso de substituição pela letra C. O estudo de Rego e Buarque (1999), também evidenciou escritas incorretas devidas à substituição do QU por Q, e alguns casos de substituição do QU pelo grafema C, na escrita de aprendizes da 1ª e 2ª série, com melhor uso do dígrafo nas séries posteriores a alfabetização.

Já no estudo de Monteiro (1995) foi observada maior dificuldade, em se tratando da notação do QU, apenas na escrita de aprendizes da alfabetização, com rendimento satisfatório na escrita desse dígrafo a partir da 1ª série, o que pode ter sido decorrente de o estudo ter sido realizado apenas com aprendizes de escola privada (classe média) e com bom rendimento escolar.

Outro erro que identificamos nesse dígrafo foi o devido à escrita apenas do **Q para representar o dígrafo QU**, estando restrito à palavra QUEIJO, ao início do ano letivo e à escrita dos aprendizes da escola pública, notando-se, por exemplo, *QGO/QJO, remetendo, assim, a uma escrita com aparência do tipo silábico-alfabética, na qual o grafema Q grafaria toda a primeira sílaba oral da palavra. Por fim, os dados também revelaram alguns poucos erros decorrentes da troca do **QU pelas consoantes D, T e N** na palavra QUIABO, e da troca do **QU pelo grafema K** na palavra QUIABO, na escrita dos aprendizes de ambas as escolas.

Finalizamos a análise dos dados do **quadro 3** com os erros verificados na notação do dígrafo **GU**, usado para avaliar a escrita do /g/ antes de E e I. Como já mencionado, se caracterizou como a regularidade que mais impôs dificuldades à escrita dos aprendizes, com menor avanço ao final do ano letivo.

De acordo com os dados do quadro 3, o erro mais frequente foi o causado pela escrita do **G no lugar do GU**, com aparecimento na escrita dos aprendizes de ambas as escolas, nos dois períodos do ano, inclusive com leve aumento na escrita dos aprendizes da escola pública ao final do ano, notando-se, por exemplo, *ENGISOU/*EGISO para ENGUIÇOU, *AGIA para AGUIAR.

Identificamos algumas escritas incorretas decorrentes da **troca do GU por QU**, na escrita dos aprendizes de ambas as escolas, nos dois períodos do ano, com um pouco mais de frequência entre os aprendizes da escola pública, inclusive com leve

aumento ao final do ano, grafando-se, por exemplo, *AQUIA para AGUIAR, *ENQUISOL/IQUIISO para ENGUIÇOU.

Outro erro também identificado foi o causado pela **troca do GU apenas pela letra Q**, restrito à escrita dos aprendizes da escola pública, aparecendo nos dois períodos do ano, mas com leve redução ao final do ano, notando-se, por exemplo, *IQISO para ENGUIÇOU, *AQIA para AGUIAR, além de alguns erros causados pela **troca do GU por outras consoantes (T, D, H e C)**, na escrita dos aprendizes de ambas as escolas, e com um pouco mais de frequência no início do ano letivo.

Os resultados do estudo de Monteiro (1995), já citado, que também analisou a escrita do GU por aprendizes de turma de alfabetização e das séries iniciais de escola privada, demonstraram a não consideração do dígrafo, inclusive por aprendizes das séries mais avançadas, com escrita apenas do G, ou outras letras, como o Q, na representação do GU, de modo semelhante ao observado nos dados do nosso estudo.

Por fim, os dados também revelaram algumas formas de escrita que classificamos como “palavra sem significado”, decorrentes da tentativa das crianças em escrever as palavras, com aparecimento de apenas um erro na escola privada, no início do ano. Na escola pública, verificamos esse tipo de erro nos dois períodos do ano, com um pouco mais de frequência no início do ano letivo.

Faz-se necessário destacar a diferença na troca do GU pelas consoantes em questão, na escrita dos aprendizes de ambas as escolas, pois, enquanto na escrita dos aprendizes da escola privada, a referida troca ficou restrita aos grafemas D e Q, nos dois períodos do ano, na escrita dos aprendizes da escola pública, verificamos erros por troca do GU por todas as consoantes citadas (T, D, H e C), nos mesmos dois períodos ano.

As descrições e análises dos erros observados na escrita do GU confirmam a maior dificuldade imposta por esse dígrafo à escrita dos aprendizes de ambas as escolas, evidenciada na permanência dos vários tipos de erros ao final do ano, embora em menor quantidade, principalmente na escrita dos aprendizes da escola pública.

Tal dificuldade, no uso do dígrafo GU na escrita, também foi atestada no estudo de Pessoa (2007), com aprendizes de 1ª a 4ª série de escola pública e privada, com diferença significativa no uso do GU na escrita entre as séries, com melhor desempenho no uso dessa regularidade na escrita de aprendizes da 4ª série e com alto rendimento escolar. Mais recentemente, no estudo de Melo (2017), com aprendizes do 3º ao 5º ano, também foi evidenciada maior quantidade de erros na

escrita do GU, demonstrando, assim, maior complexidade para a sua apropriação, inclusive por aprendizes cursando anos posteriores ao ciclo de alfabetização.

4.3.2.5 Percentuais de acertos a escrita do JA...JU, ZA...ZU, E/I final, U/O final.

Na **tabela 4** estão representados os percentuais de acertos verificados na escrita JA...JU, ZA...ZU, SA...SU, E/I final, U/O final.

Tabela- 4 - Percentagens médias de acerto na escrita JA...JU, ZA...ZU, SA...SU, E/I final, O/U final, por aprendizes de escolas pública e privada, no início e no final do ano letivo.

PERÍODO DO ANO	ESCOLA	REGULARIDADES CONTEXTUAIS						
		JA...JU	ZA...ZU	SA..SU	E final	I final	O final	U final
INÍCIO DO ANO	PÚBLICA	55%	88%	97%	90%	95%	93%	90%
	PRIVADA	76%	46%	93%	100%	100%	96%	100%
FINAL DO ANO	PÚBLICA	68%	80%	100%	88%	97%	87%	90%
	PRIVADA	96%	70%	100%	100%	88%	100%	100%

Iniciaremos a análise quantitativa pelas regularidades em que observamos um pouco mais de diferença nos percentuais de acertos entre a escola pública e privada, principalmente no início do ano. São elas, o **JA...JU** e o **ZA...ZU**, com melhor desempenho para os aprendizes da escola privada na escrita do JA...JU, nos dois períodos do ano, e melhor desempenho para os alunos da escola pública na escrita do ZA...ZU, nos dois períodos do ano.

Em se tratando do **JA...JU**, além do maior percentual de acertos na escrita dessa regularidade pelos aprendizes da escola privada, também destacamos a evolução na escrita correta dos aprendizes da escola privada (de 76% para 96%), com evolução um pouco menor na escrita dos aprendizes da escola pública (de 55% para 68%).

Com relação ao **ZA...ZU**, ao mesmo tempo em que ressaltamos o maior percentual de acertos na escrita dos aprendizes da escola pública, também

destacamos a considerável evolução na escrita correta dessa regularidade pelos aprendizes da escola privada (de 46% para 70%).

Na tabela 4 temos também o **SA...SU**, com percentuais de erros iguais aos verificados nas regularidades diretas, com mais de 95% de acerto na escrita dos aprendizes da escola pública, nos dois períodos do ano, e nenhum erro na escrita dos aprendizes da escola privada.

Dando continuidade, temos as vogais tônicas (I/U) e as vogais átonas finais (E/O), que apresentaram elevado percentual de acertos na escrita dos aprendizes de ambas as escolas, nos dois períodos do ano, inclusive com 100% de acertos na escrita dos aprendizes da escola privada desde o início do ano letivo, com exceção do O átono final, que apresentou 96% de acertos no início do ano letivo.

Em se tratando da escola pública, apesar do elevado percentual de acertos na escrita dessas regularidades, desde o início do ano letivo, podemos notar alguns pequenos decréscimos nos percentuais de acerto na escrita do E átono, e do O átono final, e do U tônico, ao final do ano, os quais, apesar de não terem sido tão expressivos, se faz necessário mencioná-los, uma vez que demonstram oscilações na escrita dessas regularidades.

4.3.2.6 Variedade de erros na escrita do JA...JU, ZA...ZU, E/I final, U/O final.

No **Quadro 9** apresentaremos os principais erros verificados na escrita do JA...JU, SA...SU, ZA...ZU, E/I final, U/O final.

Quadro 9 - Principais erros verificados na escrita do JA...JU, SA...SU, ZA...ZU, E/I final, U/O final, pelos aprendizes da escola pública e privada, no início e no final do ano letivo

Escola	Período do ano	Regularidade Contextual				
JA/JO/JU						Total
		Troca do J por G	Omissão da sílaba	Troca do J por S	Outros	
Pública	Início	21	01	01	03	26
	Final	17	-	02	-	19
Privada	Início	17	-	-	-	17
	Final	03	-	-	-	03
ZA...ZU inicial						
		Troca do Z por S	Troca do Z por F ou V	-----	Outros	
Pública	Início	04	03	-	-	07
	Final	12	-	-	-	12
Privada	Início	12	02	-	-	14
	Final	11	02	-	-	13
SA...SU inicial						
	Início	Troca do S por C	-----	-----	Outros	
Pública	Final	02	-	-	-	02
	Início	04	-	-	-	04
Privada	Final	-	-	-	-	0
	Início	-	-	-	-	0
E átono						
		Troca do E por I	-----	-----	Outros	
Pública	Início	06	-	-	-	06
	Final	07	-	-	-	07
Privada	Início	-	-	-	-	0
	Final	-	-	-	-	0
I tônico						
		Troca do I por E	Omissão sílaba correspondente ao grafema	-----	Outros	
Pública	Início	01	01	-	01	03
	Final	01	-	01	-	02
Privada	Início	-	-	-	-	-
	Final	-	-	-	-	-
O átono						
		Troca do O por U	-----	-----	-----	
Pública	Início	06	-	-	-	06
	Final	08	-	-	-	08
Privada	Início	02	-	-	-	02
	Final	-	-	-	-	-
U tônico						
		Troca do U por O	Troca do U por outras vogais	-----	-----	
Pública	Início	03	01	-	-	04
	Final	03	02	-	-	05
Privada	Início	-	-	-	-	-
	Final	-	-	-	-	-

De início, nossa análise estará centrada nas regularidades em que mais verificamos diferenças nos erros e avanços ao se comparar os dados da escrita dos

aprendizes da escola pública e privada, nos dois períodos do ano, são elas, o **JA...JU** e o **ZA...ZU**. Finalizaremos com as análises dos poucos erros identificados na escrita das vogais átonas (E/O) e tônicas (I/U).

Em se tratando do **JA...JU**, todos os erros estiveram concentrados na troca do **J** por **G**, na escrita dos alunos da escola privada, nos dois períodos do ano, notando-se, por exemplo, *LARAGA para LARANJA, *CAGU para CAJU, com significativa redução ao final do ano.

Também na escola pública, verificamos predominância dos erros por troca do J por G, nos dois períodos do ano, com quantidade um pouco menor no final do ano, notando-se, por exemplo, *CAGU para CAJU, *LAREGA/LARAGA para LARANJA. Ainda verificamos, no início do ano alguns poucos erros que classificamos como “outros”.

Ao final do ano, além da permanência dos erros por troca do J por G, embora em menor quantidade, na escola pública também verificamos dois erros por troca do J por S, na escrita da mesma criança, notando-se *CASU para CAJU, e *LARASA para LARANJA.

Se faz necessário mencionar a maior evolução na escrita correta da palavra **CAJU** em comparação a **LARANJA**, ao final do ano, o que supomos ter ocorrido pela maior familiaridade com a palavra CAJU, devido a sua maior frequência no início da aprendizagem da escrita, conhecido como o *efeito de frequência* (PINHEIRO, 2008), e também pelo fato de ser uma palavra dissílaba e formada apenas por sílabas CV (ao contrário de LARANJA), fatores que podem ter influenciado para o avanço mais expressivo na escrita correta dessa palavra.

Com relação à maior quantidade de escrita incorreta devida à **troca do G por J**, inclusive ao final do ano, semelhante ao verificado nos nossos dados, no estudo de Oliveira e Morais (2016), com aprendizes do 2º ano de escola pública, também foi encontrado percentual significativo de erro por troca do G por J ao final do ano letivo, decorrente da desconsideração da relação contextual. Percentual maior de acerto na escrita dessa regularidade foi observado na pesquisa de Melo (2017), o que pode ter explicação no fato de o estudo ter sido realizado com aprendizes do 3º ao 5º ano, portanto, com provável maior domínio da relação fonema-grafema.

Conforme demonstrado na análise quantitativa, dentre as regularidades contextuais analisadas no presente estudo, o **ZA...ZU** se destaca por ser uma das que apresentou maior percentual de acerto na escrita dos aprendizes da escola pública,

sobretudo no início do ano, com redução da diferença entre as escolas ao final do ano letivo, devido ao aumento da quantidade de erros na escrita dos aprendizes da escola pública, e a quase manutenção da quantidade de erros na escrita dos aprendizes da escola privada.

Em se tratando dos erros verificados na escrita do **ZA...ZU**, a maioria foi decorrente da troca do S por Z, em ambas as escolas, notando-se, por exemplo, *SESIU/SESINHU para ZEZINHO, *SORA/*SORRA para ZORRA, nos dois períodos do ano. Ao final do ano, verificamos um aumento desse erro na escrita dos aprendizes da escola pública e a redução de apenas um erro na escrita dos aprendizes da escola privada.

Também verificamos alguns poucos erros causados pela troca do Z pelas consoantes F e V, notando-se, por exemplo, *VORA/FORRA para ZORRA, *VEVIO para ZEZINHO, identificado apenas no início do ano na escrita dos aprendizes da escola pública, e nos dois períodos do ano na escrita dos aprendizes da escola privada, embora em pequena quantidade, como já mencionado. Cabe registrar que as consoantes substitutas (F e V) assim como o Z notam fonemas consonantais fricativos.

A maior presença dos erros devido à troca do Z por S, tanto na escrita dos aprendizes da escola pública quanto da escola privada, inclusive com aumento na escola pública ao final do ano, indica a compreensão da possibilidade de o S representar o som /z/, mas sem clareza do contexto de uso.

Continuando, temos o **SA...SU em posição inicial**, que se configurou como a regularidade inserida no quadro 4 em que menos identificamos erros, com os poucos casos presentes apenas na escrita dos aprendizes da escola pública e causados pela desconsideração da relação contextual, com troca do S por C, notando-se *CABONETE para SABONETE, e *CAPOTI para SAPOTI, nos dois períodos do ano.

Para finalizar a análise das regularidades do **quadro 4**, temos os erros verificados na escrita das vogais em posição tônica e átona, sendo elas, **E átono, I tônico, O átono, U tônico**¹¹, as quais, conforme demonstrado no quadro 4, estão entre as regularidades contextuais que menos impuseram dificuldade aos aprendizes, com elevado percentual de acerto desde o início do ano letivo.

¹¹ Tendo em vista o [u] da palavra FUBÁ, nessa posição, não se configurar tônico, consideraremos na análise quantitativa e qualitativa da escrita dessa regularidade apenas os erros verificados na palavra CAJU, o mesmo se aplicará a tarefa de leitura.

Em se tratando da escrita dos aprendizes da escola privada, verificamos erros apenas no O átono, restrito ao início do ano letivo, causado pela troca do O por U, notando-se, *OVU para OVO, *QUENTRU para COENTRO; e na escrita do I tônico ao final do ano letivo, decorrente da troca do I por E, notando-se *SAPOTE para SAPOTI.

Já na escrita dos aprendizes da escola pública, verificamos a presença de erro na escrita de todas as vogais tônicas e átonas, nos dois períodos do ano, embora em pequena quantidade.

Na escrita do **E átono**, todos os erros foram causados pela troca do E por I, notando-se, por exemplo, *LETI/*LEITI para LEITE, *SABUNETI/*SABONETI para SABONETE, com acréscimo de mais um erro ao final de ano, passando de 06 para 07.

Na escrita do **I tônico**, no início do ano, um erro foi causado pela troca do I por E em SAPOTI, notando-se *SAPOTE, enquanto na palavra MARGARINA, verificamos um erro decorrente da aparente omissão da sílaba correspondente ao grafema, notando-se *MAGAMA para MARGARINA, e um que classificamos como “outros”, em que a criança escreveu *NAAN. Ao final do ano, identificamos mais um erro devido à troca do I por E, também em SAPOTI, e um erro em MARGARINA, que classificamos como “palavra sem significado”, em que a criança escreveu *NAGARSA.

Com relação ao **O átono**, identificamos alguns erros causados pela troca do O por U, notando-se, *OVU para OVO, *QUENTRU para COENTRO. Já os erros verificados na escrita do **U tônico**, considerando apenas a palavra CAJU, foram todos causados pela troca do U por O, notando-se *CAJO/*CAGO, e por outras vogais, notando-se *CAGE/*CAGA.

Conforme evidenciado na descrição dos resultados observados na escrita das vogais tônicas (U/I) e átonas (E/O), com exceção de alguns poucos erros causados pela escrita de “palavra sem significado” e na categoria “outros”, na palavra MARGARINA, que entendemos como decorrente da possível dificuldade de alguns aprendizes na escrita de palavras maiores e com sílabas complexas, todos os demais erros foram provenientes da desconsideração da tonicidade na escrita das vogais.

4.3.2.7 Percentuais de acertos na escrita dos vários contextos da nasalização.

Na **tabela 5** temos os percentuais de acertos verificados na escrita dos vários contextos da nasalização, sendo eles: **ÃO**, **NH**, **Ã**, **M** e **N** final de sílaba.

Tabela 5 – Percentagens médias de acerto na escrita dos vários contextos da nasalização, por aprendizes de escolas pública e privada, no início e no final do ano letivo.

PERÍODO DO ANO	ESCOLA	REGULARIDADES CONTEXTUAIS				
		ÃO	NH	Ã	M final de sílaba	N final de sílaba
INÍCIO DO ANO	PÚBLICA	85%	40%	15%	18%	23%
	PRIVADA	65%	88%	18%	19%	63%
FINAL DO ANO	PÚBLICA	91%	68%	31%	35%	45%
	PRIVADA	85%	96%	51%	66%	90%

Com exceção do **ÃO**, que apresentou maior percentual de acertos na escrita dos aprendizes da escola pública, nos dois períodos do ano, todos os demais contextos de uso da nasalização apresentaram maior percentual de acertos na escrita dos aprendizes da escola privada, nos dois períodos do ano.

Outro ponto a destacar diz respeito à diferença nos percentuais de acertos entre as regularidades, com o **ÃO** e o **NH** aparecendo como os contextos com maiores percentuais de acertos desde o início do ano letivo, e o **N em final de sílaba** como a terceira regularidade com maior percentual de acertos, sobretudo na escrita dos aprendizes da escola privada.

Em seguida, temos o **M em final de sílaba**, o qual, segundo os dados da tabela 5, apresentou considerável aumento no percentual de acertos na escrita dos aprendizes da escola privada ao final do ano. Por fim, temos o **Ã**, que apareceu como o contexto de uso da nasalização que mais impôs dificuldade à escrita dos aprendizes de ambas as escolas, com menor percentual de acertos nos dois períodos do ano.

Destacamos a redução no percentual de acertos no emprego do **NH**, na escrita dos aprendizes da escola privada, ao final do ano letivo. Também enfatizamos o significativo aumento no percentual de acertos na escrita dessa regularidade pelos aprendizes da escola pública, passando de 40% para 68% ao final do ano.

Em se tratando do **M** e do **N em final de sílaba**, se destacam, como já mencionado, como as regularidades que apresentaram considerável percentual de acertos na escrita dos aprendizes da escola privada, ao final do ano letivo. Enquanto isso, na escrita dos aprendizes da escola pública, os percentuais de acertos na escrita dessas duas regularidades ficaram ainda abaixo de 50% ao final do ano letivo.

Para finalizar, temos o **Ã**, que, como já dito, mais impôs dificuldade à escrita dos aprendizes de ambas as escolas, nos dois períodos do ano. Enquanto na escrita dos aprendizes da escola privada, o percentual de acertos na escrita dessa regularidade ficou em 50%, entre os aprendizes da escola pública alcançou apenas 30% de acertos ao final do ano letivo.

Vejamos agora o resultado da análise qualitativa dos dados da escrita dos vários contextos da nasalização.

4.3.2.8 Variedade de erros na escrita dos vários contextos da nasalização.

No **Quadro 10** apresentamos os principais erros verificados na escrita dos vários contextos da nasalização, sendo eles: **ÃO**, **NH**, **Ã**, **M** e **N** final de sílaba.

Quadro 10 - Principais erros verificados na escrita dos vários contextos da nasalização, pelos aprendizes de escola pública e privada, no início e no final do ano letivo.

Escola	Período do ano	Regularidade Contextual						Total
ÃO								
		Omissão do til	Troca do ão por L	Troca do ão por M	Troca do ão por outras letras	_____	Outros	
Pública	Início	04	-	-	05	-	-	09
	Final	03	-	-	02	-	-	05
Privada	Início	13	04	04	-	-	-	21
	Final	06	-	03	-	-	-	09
NH								
		Omissão do NH	Escrita penas do H	Escrita apenas do N	Troca do NH por LH	Troca do NH por ão	Outros	
Pública	Início	18	02	06	02	02	06	36
	Final	07	01	01	07	01	02	23
Privada	Início	01	04	02	-	02	-	09
	Final	02	-	-	-	-	-	02
Ã								
		Omissão do til	Troca do til por N	Troca do ã por ão	Troca do til por M	Omissão da sílaba	Outros	
Pública	Início	30	-	12	-	04	05	51
	Final	40	-	07	-	-	02	49
Privada	Início	31	07	06	05	-	-	49
	Final	29	05	03	03	-	-	40
M final de sílaba								
		Omissão do M	Troca do M por ão	Troca do M por N	_____	_____	Outros	
Pública	Início	35	04	07	-	-	05	49
	Final	28	02	09	-	-	-	39
Privada	Início	14	-	25	-	-	-	39
	Final	06	-	14	-	-	-	20
N final de sílaba								
		Omissão do N	Troca do N por M	Troca do N por ão	Troca no N por NH	Inversão do grafema na sílaba	Outros	
Pública	Início	30	01	07	-	02	06	46
	final	25	01	03	01	01	02	33
Privada	Início	15	03	-	-	01	03	22
	Final	04	-	-	-	-	-	04

Um ponto a destacar na escrita dos vários contextos de nasalização inseridos no **quadro 5**, diz respeito à considerável variação nos tipos de erros em todos eles, nos dois períodos do ano, com um pouco mais de variação na escrita dos aprendizes da escola pública, o que condiz com o menor percentual de acerto na escrita desses aprendizes. Destacamos o **NH**, por ter apresentado maior variação nos erros em comparação às demais regularidades.

Seguindo a ordem de apresentação do **quadro 5**, temos, inicialmente, os erros e avanços verificados na escrita do **ÃO**. Vemos que a **omissão do til**, presente na escrita dos aprendizes da escola pública e privada, se sobressaiu nos dois períodos do ano, mas com frequência um pouco maior na escrita dos aprendizes da escola privada, notando-se, por exemplo, *FEJAO/*FEGAU para FEIJÃO, *MACARAU/*MACARRAO para MACARRÃO.

Também identificamos alguns erros restritos à escrita dos aprendizes da escola privada, sendo eles: **troca do ÃO por L**, apenas no início do ano letivo, verificando-se, por exemplo, *FEIJAL/FEGAL para FEIJÃO, *MACARRAL para MACARRÃO; e **troca do ÃO por M**, com aparecimento nos dois períodos do ano, notando-se, por exemplo, *MACARAM/*MACARRAM para a palavra MACARRÃO.

Em se tratando da escrita dos aprendizes da escola pública, além dos erros por **omissão da nasalização**, identificamos também alguns erros por **troca do ÃO por outras letras**, dando origem ao que denominamos “palavra sem significado”, notando-se, por exemplo, *FEGEO/FEIGO para FEIJÃO, e *MACARIU/*MACARNA para MACARRÃO, com menor frequência ao final.

Com base na descrição dos erros verificados na escrita do **ÃO**, podemos observar que, enquanto entre os aprendizes da escola pública, os erros estiveram distribuídos na omissão do til e na troca do **ÃO** por outras letras, dando origem a “palavras sem significado”, na escrita dos aprendizes da escola privada, os erros se concentraram na omissão do til e na troca do **ÃO** por L (restrito ao início do ano) e por M (com aparecimento apenas no final do ano), o que nos pareceu ser decorrente da percepção, por parte das crianças, da possibilidade de uso do M para marcar a nasalização, mas ainda sem compreensão do contexto de uso.

Dando continuidade à análise dos contextos da nasalização do quadro 5, temos o dígrafo **NH**, que se caracterizou como a regularidade em que mais identificamos variação nos tipos de erros (embora em pequena quantidade), principalmente na escrita dos aprendizes da escola pública. Em se tratando da escola privada, identificamos um pouco mais de variação dos erros na escrita do NH apenas no início do ano letivo, com quase nenhum erro ao final do ano.

De acordo com os dados, a **omissão do NH** foi o erro mais presente na escrita dos aprendizes da escola pública nos dois períodos do ano, mas com significativa redução ao final do ano, sendo identificado apenas na escrita da palavra GALINHA, notando-se, por exemplo, *GALIA. Na escrita dos aprendizes da escola privada,

identificamos apenas um erro no início do ano, em AMANHÃ, notando-se *AMAIA. Ao final do ano, identificamos dois erros, sendo um na palavra GALINHA, notando-se *GALIA, e um erro em AMANHÃ, notando-se *AMAIA.

Continuando, temos o erro decorrente da escrita do **N no lugar do NH**, verificado entre os aprendizes da escola pública nos dois períodos do ano, mas com praticamente o desaparecimento ao final do ano, e com ocorrência na escrita dos aprendizes da escola privada apenas no início do ano, notando-se *GALINA para GALINHA, e *AMANA para AMANHÃ.

Identificamos também alguns erros causados pela escrita apenas do **H no lugar do NH**, restrito à palavra GALINHA, com presença de alguns poucos erros na escrita dos aprendizes da escola pública no início do ano e apenas um erro ao final do ano. Já na escrita dos aprendizes da escola privada, verificamos frequência desse erro um pouco maior no início do ano letivo (notando-se *GALINA para GALINHA), mas com desaparecimento ao final do ano.

Outro erro identificado na escrita de ambas as escolas foi o decorrente da **troca do NH por ãO**, com presença baixa na escrita dos aprendizes da escola privada apenas no início do ano letivo, e na escrita dos aprendizes da escola pública nos dois períodos do ano (entre 1 e 2 erros), estando restrito à palavra AMANHÃ, notando-se *AMÃO/*AMANÃO.

Já o erro por troca do **NH por LH** foi identificado apenas na escrita dos aprendizes da escola pública, nos dois períodos do ano, com maior frequência ao final do ano letivo, e restrito à escrita da palavra AMANHÃ, notando-se, por exemplo, *AMALHA/*AMALHAN.

Por fim, outro erro também identificado apenas na escrita dos aprendizes da escola pública, com maior frequência no início do ano letivo, foi aquele devido à **escrita de outras letras no lugar do NH**, acarretando, assim, a escrita de palavras que intitulamos “sem significado”, notando-se, por exemplo, *GALIRIA/*LASAGA para GALINHA e *AMASO para AMANHÃ.

Conforme a descrição e análise dos erros na escrita do dígrafo **NH** realizada acima, apesar da significativa variação dos erros verificada na escrita dessa regularidade, sobretudo no início do ano e na escrita dos aprendizes da escola pública, verificamos também considerável evolução da escrita por ocasião da última coleta, com exceção do erro por troca do NH por LH, que teve leve aumento dos erros na escrita dos aprendizes da escola pública ao final do ano. Ressaltamos também o

quase desaparecimento de erros na escrita dos aprendizes da escola privada ao final do ano.

Outro ponto a destacar diz respeito à maior presença dos erros por omissão do NH, sobretudo no início do ano e na escrita dos aprendizes da escola pública, principalmente na palavra GALINHA, notando-se *GALIA. Interpretamos que essa omissão do dígrafo pode ter sido decorrente tanto da forma de pronunciar a palavra /ga/ - /l~i/ - /a/, nos dialetos pernambucanos, ocasionando a omissão do dígrafo também na escrita, assim como pelo apego ao princípio alfabético de “uma letra, um som”, ocasionando certa dificuldade na compreensão e escrita dos dígrafos, considerando que são duas letras representando um único fonema, notando-se, assim, a vogal oral pela vogal nasalizada (SOARES, 2016).

Vejamos agora o resultado da análise dos erros e avanços identificados na escrita do **Ã**, reconhecidamente o contexto da nasalização que mais impôs dificuldade à escrita dos aprendizes, com menor percentual de acerto em ambas as escolas, nos dois períodos do ano, e menor evolução na escrita correta ao final do ano letivo, em comparação aos demais contextos de marcação da nasalização.

Outro ponto a destacar, quanto à notação do **Ã**, diz respeito à variação dos erros identificados na escrita dessa regularidade nos dois períodos do ano, principalmente na escrita dos aprendizes da escola privada, conforme evidenciam os dados do quadro 5.

De acordo com nossas análises, a **omissão do til (~)** foi o erro mais frequente na escrita dos aprendizes de ambas as escolas, nos dois períodos do ano, com pouca redução na escola privada, e com leve aumento na escola pública ao final do ano, notando-se, por exemplo, *MAÇA/*MASA para MAÇÃ, *AMANHA/*AMAIA para AMANHÃ.

O segundo erro com mais frequente na escrita dos aprendizes de ambas as escolas, mas com redução ao final do ano, foi aquele devido à **troca do ã por ão**, decorrente da tentativa de marcar a nasalização, notando-se, por exemplo, *MAÇÃO/*MASÃO para MAÇÃ, *AMANÃO para AMANHÃ.

Também identificamos alguns erros **por troca do til por N e M**, na tentativa de marcar a nasalização, restritos à escrita dos aprendizes da escola privada, com menor quantidade ao final do ano, notando-se, por exemplo, *MAÇAN para MAÇÃ, e *AMANHAM para AMANHÃ, o que evidencia avanço na percepção da nasalidade, embora sem o conhecimento convencional de como notá-la na escrita.

Já o erro por **omissão da sílaba correspondente ao grafema**, também inserido no quadro 5, foi identificado apenas na escrita dos aprendizes da escola pública, restrito ao início do ano e à palavra AMANHÃ, notando-se, por exemplo, *AMA/*AMO/*AMI, o que também evidencia evolução na escrita desses aprendizes, tendo em vista que não foram identificados ao final do ano.

Por fim, também verificamos alguns erros na escrita dos aprendizes da escola pública que classificamos como “outros”, sendo sua frequência baixa ao final do ano letivo. Conforme evidenciado na descrição e análise realizada acima, a omissão da marca da nasalização, no caso, o til (~), foi o erro mais presente na escrita dos aprendizes de ambas as escolas, com pouco avanço entre o início e o final do ano letivo.

Finalizamos a análise da marcação da nasalização na escrita, com os contextos de nasalização participantes da formação da coda nasal, sendo eles, o **M** e o **N em final de sílaba**, os quais também se mostraram contextos difíceis de serem notados por aprendizes que ainda estão se apropriando das convenções da escrita, principalmente o M, por ser aquele em que mais identificamos escritas incorretas, em comparação ao N.

Conforme podemos observar no quadro 5, na escrita do **M em final de sílaba**, o erro por **omissão do M** foi o mais presente na escrita dos aprendizes de ambas as escolas, nos dois períodos do ano, com maior frequência na escrita dos aprendizes da escola pública, notando-se, por exemplo, *LAPADA para LÂMPADA, *COPARA/*COPRARÃO para COMPRARAM.

Outro erro que apresentou um pouco mais de frequência foi o causado pela **troca do M por N**, presente na escrita dos aprendizes de ambas as escolas, nos dois períodos do ano, com leve aumento na escrita dos aprendizes da escola pública, e com mais frequência na escrita dos aprendizes da escola privada, notando-se, por exemplo, *LANPADA para LÂMPADA, *CONPRARA/*CONPRARAU para COMPRARAM.

Por fim, também identificamos alguns erros causados pela **troca do M por ÃO**, decorrentes da tentativa de marcar a nasalização, restritos apenas à escrita dos aprendizes da escola pública e à palavra LÂMPADA, nos dois períodos do ano, mas com redução ao final do ano, notando-se, por exemplo, *LÃOPADA. Também verificamos alguns erros que classificamos como “outros” na escrita dos aprendizes da escola pública.

Com base na descrição realizada acima, ressaltamos a reduzida variação nos tipos de erros na escrita do **M em final de sílaba**, em comparação aos demais contextos de marcação de nasalização, mesmo com elevada quantidade de escritas incorretas, principalmente no início do ano letivo. Outro ponto a ressaltar diz respeito ao desaparecimento dos erros por troca do M por ÑO na escrita dos aprendizes da escola pública, e a permanência de erros por omissão do M, ocasionando a omissão da nasalização. Também ressaltamos a permanência dos erros por troca do M por N, com leve aumento desse erro na escrita dos aprendizes da escola pública, e considerável redução na escrita dos aprendizes da escola privada ao final do ano.

Por fim, nos deteremos agora na descrição e análise dos erros e avanços identificados na escrita do **N em final de sílaba**, em que verificamos significativa variação nos tipos de erros, decorrentes da tentativa de escrita do grafema, principalmente na escrita dos aprendizes da escola pública, o que condiz com o menor avanço no uso correto desse contexto de nasalização na escrita desses aprendizes.

Como já mencionado acima, o erro devido a **omissão do N** e, conseqüentemente, da nasalização, foi o mais frequente nas duas escolas, nos dois períodos do ano, com maior presença na escrita dos aprendizes da escola pública, inclusive ao final do ano, notando-se, por exemplo, *COETRO/*COETO para COENTRO, *LARAGA/*LARAJA para LARANJA.

De acordo com os dados do quadro 5, o segundo erro mais frequente, porém restrito à escrita dos aprendizes da escola pública e à palavra LARANJA, foi a **troca do N por ÑO**, aparecendo nos dois períodos do ano, mas com redução ao final do ano, notando-se, por exemplo, *LARÑOGA/*LARÑOJA.

Já o erro por **troca do N por M**, foi identificado na escrita dos aprendizes da escola privada apenas no início do ano, enquanto na escrita dos aprendizes da escola pública foi identificado nos dois períodos do ano, mas com a frequência de apenas 1 caso, notando-se, por exemplo, *LARAMJA para LARANJA, e *QUEMTO para COENTRO.

Outro erro comum à escrita dos aprendizes de ambas as escolas foi aquele decorrente da **inversão do grafema na sílaba**, com aparecimento de dois erros no início do ano na escrita dos aprendizes da escola pública, e de um erro ao final do ano; e apenas um erro no início do ano na escrita de um aprendiz da escola privada, na palavra COENTRO, notando-se *CONETRO/*CONETO. Identificamos também a

presença de um erro por **troca do N por NH**, no final do ano, na escrita de um aprendiz da escola pública, em COENTRO, notando-se, *CONHETRO.

Por fim, também verificamos alguns poucos erros que classificamos como “outros”, com aparecimento na escrita dos aprendizes da escola pública nos dois períodos do ano, e na escrita dos aprendizes da escola privada ao final do ano.

Com base na descrição realizada acima, ressaltamos o expressivo avanço na escrita correta do N em final de sílaba pelos aprendizes da escola privada, com a permanência de apenas alguns erros causados pela omissão do N, por ocasião da última coleta, enquanto na escrita dos aprendizes da escola pública, ainda identificamos considerável quantidade de erros por omissão do grafema e, conseqüentemente, da nasalização, e alguns poucos erros nas demais categorias elencadas, embora em menor quantidade, uma vez que também ocorreram avanços na escrita desses aprendizes no que diz respeito à notação correta do N em final de sílaba.

4.4 Síntese e discussão dos resultados da Tarefa de Escrita do Estudo 1.

Nesta seção apresentamos a síntese e discussão dos resultados verificados na tarefa de escrita das palavras com regularidades diretas e contextuais analisadas em nosso estudo, pelos aprendizes do 2º ano de escola pública e privada, no início e no final do ano letivo. Para isto, faremos menção aos resultados de outros importantes estudos que também buscaram analisar a escrita de tais regularidades por aprendizes dos anos iniciais, e que podem auxiliar-nos no entendimento dos nossos resultados e trazer significativas contribuições para nosso estudo.

Iniciando pela escrita das regularidades diretas, os dados revelaram que, com exceção de alguns erros por omissão do grafema e/ou da sílaba correspondente ao grafema, de possíveis trocas visuais e do possível “efeito de vizinhança”, na escrita de alguns aprendizes da escola pública, todos os outros erros na escrita dessas regularidades foram decorrentes de substituições de grafemas que notam fonemas produzidos no mesmo ponto de articulação (CRISTÓFARO-SILVA, 2003; MORAIS, 2003; SOARES, 2020).

O maior percentual de acertos nas regularidades diretas, em comparação às regularidades contextuais, corrobora as evidências do estudo de Morais (1995), e

Lemle (2009) e Soares (2016, 2020), quando dizem que as relações diretas entre letra e som normalmente não oferecem dificuldades para a criança que já compreendeu o princípio alfabético de nossa escrita, sendo os erros poucos e restritos ao início da alfabetização, com tendência a desaparecer à medida que os alunos avançam na aprendizagem da escrita

Com relação aos resultados da escrita das regularidades contextuais, em se tratando dos vários contextos de notação do R, verificamos menor quantidade de erro na escrita do R inicial de sílaba e do r brando, nos dois períodos do ano e em ambas as turmas. O bom desempenho na escrita desses dois contextos do R, evidenciado em nossos dados, corrobora os resultados dos estudos de Monteiro (1995), Meireles e Correia (2005) e Pessoa (2007), que também constataram pouca dificuldade na escrita dessas regularidades por aprendizes dos anos iniciais.

Em se tratando dos contextos de notação do R que mais impuseram dificuldade à escrita dos aprendizes, com maior quantidade de erro e menor evolução na escrita correta, sobretudo na escrita dos aprendizes da escola pública, estão nesse grupo os dois contextos inseridos em sílabas complexas, sendo eles, o R do encontro consonantal em sílaba CCV, e o R em final de sílaba CVC, além do dígrafo RR, sendo este último o contexto em que mais identificamos erros.

Enquanto na escrita dos aprendizes da escola privada ocorreu unanimidade de erro por omissão do R tanto em ataque (em sílaba CCV) como em coda (em sílaba CVC), na escrita dos aprendizes da escola pública, além dos erros por omissão do grafema, que apareceram em maior quantidade nos dois períodos do ano, também identificamos alguns erros causados pela escrita do que denominamos “*palavra sem significado*”.

Os erros por omissão do grafema em coda ou no ataque em sílaba complexa, evidenciados em nossos resultados, são analisados por estudiosas como Abaurre (2001) e Soares (2016), como indícios da dificuldade de aprendizes com hipótese alfabética na notação de sílabas que fogem ao padrão silábico CV, mais consolidado no período alfabético. Também de acordo com Silva (2007), uma das dificuldades que as crianças enfrentam na fase de consolidação da escrita alfabética incorre em unidades ataque/rima de sílabas complexas do tipo CCV e CVC, com tendência à omissão da consoante em segunda posição do ataque ou em coda.

Já os erros decorrentes da *escrita de palavra sem significado*, verificados apenas entre os aprendizes da escola pública, nos levaram a supor que, para além

da dificuldade imposta pela escrita do grafema em sílaba complexa, em se tratando das palavras com R em encontro consonantal, também houve dificuldade imposta pelas próprias palavras, uma vez que se tratavam de palavras trissílabas, compostas por sílabas complexas e com sílaba anterior em contexto de nasalização (COENTRO/COMPRARAM).

A mesma interpretação atribuímos às palavras com R em final de sílaba, cujos poucos erros que classificamos como “*escrita de palavra sem significado*”, pareceram remeter a uma escrita silábico-alfabética (por exemplo, *MHANINA para MARGARINA, e *HNI para CARNE), o que corrobora Soares (2020), quando diz que podem acontecer eventualmente regressões para uma fase anterior, na escrita de crianças que já apresentam uma hipótese alfabética, devido à tentativa de escrita das palavras e do pouco domínio das convenções da escrita.

Na escrita do RR, os dados evidenciaram maior quantidade de erro devido à descon sideração da relação contextual, notando-se apenas um R no lugar do RR, na escrita dos aprendizes de ambas as escolas, com significativa redução dos erros na escrita dos aprendizes da escola privada, ao final do ano, e pouca redução na escrita dos aprendizes da escola pública.

Essa mesma dificuldade na escrita do RR já havia sido evidenciada nos estudos de Morais (1995), Rego e Buarque (1999) e Pessoa (2007). Além da maior quantidade de erros por descon sideração da relação contextual no uso do R na escrita, essas pesquisas também evidenciaram, dentre outros aspectos, o melhor desempenho no uso correto do dígrafo por aprendizes inseridos nas séries posteriores à alfabetização e com bom rendimento escolar.

Considerando o resultado do nosso estudo e de outros citados acima, sobre a dificuldade imposta pela notação do som do “r forte” entre vogais, na escrita de aprendizes dos anos iniciais e com hipótese alfabética, na análise de Nunes e Bryant (2014), tal dificuldade pode ter explicação no fato de as crianças com hipótese alfabética basearem suas grafias na ideia de que se escreve usando uma letra para cada som, descon siderando, assim, a necessidade do RR para notar o som forte entre vogais.

Essa possível explicação retomada por Nunes e Bryant (2014), nos remete a Soares (2020), quando, ao analisar a escrita de aprendizes que estão em processo de aprendizagem das relações contextuais, propõe o desenvolvimento de atividades que permitam à criança comparar palavras com “r forte” e “r fraco” entre vogais, para

que perceba que, no primeiro caso se faz necessário o uso do RR na escrita, enquanto no segundo é preciso apenas escrever o R.

Dando continuidade, ressaltamos o excelente desempenho dos alunos da escola privada na escrita do C e do G antes de A, O, U, ambas inseridas em sílaba CV, nos dois períodos do ano, assim como também enfatizamos o bom desempenho dos aprendizes da escola pública na escrita contextual do C antes do A, O, U, e a considerável evolução na escrita correta do G antes do A, O, U, evidenciada, principalmente, na redução dos erros devidos à escrita do *H* para representar a sílaba *ga*.

Com base em Soares (2016), interpretamos essa troca da sílaba *GA*, das palavras GALINHA e MARGARINA, pelo grafema H, como causada pela influência do nome da letra (*agá*). Segundo Soares, os nomes de algumas letras podem causar ambiguidades, o que pode levar as crianças em início da alfabetização, a usá-las no lugar da sílaba que remete ao seu nome, como no caso da escrita do grafema H para notar a sílaba GA, aqui descrito. Considerando a quase ausência dessa troca ao final do ano, entendemos que tal “ambiguidade” foi praticamente superada na escrita desses aprendizes por ocasião da última coleta.

Seguindo, temos os resultados da escrita dos dígrafos QU e GU. Em se tratando do QU, a maior frequência dos erros foi devida à escrita apenas do Q seguido de vogal, com pouca redução na escrita dos aprendizes da escola pública ao final do ano, e foi interpretado, com base em Lemle (2009), como possivelmente causado pela dificuldade imposta à escrita de aprendizes com hipótese alfabética, pela notação de um som com mais de uma letra, decorrente do apego à hipótese alfabética de “uma letra, um som” (LEMLE, 2009).

Em se tratando especificamente dos nossos resultados, consideramos também o efeito do nome da letra apontado por Soares (2016), principalmente na escrita de QUEIJO, no que diz respeito ao erro devido a escrita apenas do Q para representar a sílaba gráfica QUE, na escrita de aprendizes da escola pública, mas sem aparecimento ao final do ano, o que demonstra que houve avanço.

Destacamos, também, o leve aumento de escritas incorretas devido à desconsideração da relação contextual, notando-se C no lugar do QU, na escrita dos aprendizes da escola pública ao final do ano, e a permanência na quantidade desse erro na escrita dos aprendizes da escola privada. Lemle (2009), ao abordar a transição da primeira etapa da alfabetização, que ela denomina “monogamia entre letra e som”,

construída na fase alfabética, para uma segunda etapa, que ela denomina de “poligamia com restrição de posição”, própria do período pós-alfabético, deixa claro que tal transição só está completa quando o alfabetizando não comete mais erros que evidenciam desconhecimento das restrições de ocorrência das letras conforme a posição (contexto) na palavra.

Com relação ao GU, reconhecidamente uma das regularidades que mais impôs dificuldade à escrita dos aprendizes de ambas as escolas, a maior frequência do erro devido à escrita apenas do G na representação do dígrafo, nos dois períodos do ano, inclusive com leve aumento na escrita dos aprendizes da escola pública ao final do ano, nos fez presumir como decorrente da dificuldade de notar um som com mais de uma letra, o que exige desprendimento da hipótese alfabética, assim como a falta de conhecimento do contexto de uso do dígrafo.

Em se tratando das substituições do GU por QU, o segundo erro mais frequente, consideramos que pode ter ocorrido de uma indiferenciação entre os dois dígrafos (QU/GU), mas também pelo fato de a escrita do QU já parecer mais consolidada entre os aprendizes, o que é demonstrado nos dados sobre a escrita do QU (analisados anteriormente).

Com relação ao melhor desempenho nessa escrita do QU em comparação ao GU, para 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, com relação ao melhor desempenho na escrita do QU, o fato de a letra G aparecer combinando-se com vogais para notar as sílabas orais /ga/, /go/, /gu/, sem o U do dígrafo GU, o que poderia se configurar como um fator complicador, ausente nas sílabas orais /ka/, /ko/, /ku/. Nesses casos, outra letra, o C, seria adequada para o contexto, limitando-se o emprego do dígrafo QU para as sílabas orais /ke/, /ki/ com suas variações (vogais abertas, fechadas ou nasais).

Também identificamos alguns erros devidos à troca do GU por outras consoantes (T, D, H e C), na escrita dos aprendizes de ambas as escolas, com um pouco mais de frequência no início do ano letivo. Nunes e Bryant (2014), ao examinar os dados do estudo de Rego e Buarque (2010), sobre a representação do som /g/ antes do A, O e U, por aprendizes dos anos iniciais, verificaram que o domínio do uso do dígrafo precede a fase em que a criança atenta para a existência do “C” e do “G” e

dos dígrafos “QU” e “GU”, mas ainda não sabem como escolher a letra e o dígrafo em função do contexto, o que pode explicar certas substituições dos dígrafos QU/GU por essas ou outras letras.

No caso do nosso estudo, também ressaltamos como possível causa para a maior quantidade e variedade de escritas incorretas nessa regularidade, a falta de familiaridade com as palavras ditadas (AGUIAR, ENGUIÇOU), o que, certamente, não possibilitou a recuperação das palavras na memória visual, tendo em vista que não são palavras frequentes no cotidiano das crianças, diferentemente das palavras QUEIJO/QUIABO, usadas para a avaliação do dígrafo QU, as quais, certamente, devem aparecer com mais frequência, inclusive nas atividades de leitura e escrita realizadas em sala de aula, principalmente a palavra QUEIJO.

A descrição dos erros observados na escrita do GU confirma a maior dificuldade imposta por esse dígrafo à escrita dos aprendizes, inclusive na escrita de aprendizes em anos posteriores ao ciclo de alfabetização, como atestado em estudos como os de Monteiro (1995), Rego e Buarque (1999), Pessoa (2007) e Melo (2017). No caso do nosso estudo, o maior desafio imposto pela escrita do GU ficou evidenciada na pouca redução dos erros e na permanência dos vários tipos de erros ao final do ano, principalmente na escrita dos aprendizes da escola pública, embora em menor quantidade,

Dando continuidade à ordem de apresentação da análise quantitativa e qualitativa feita previamente, temos as regularidades inseridas em sílabas CV, sendo elas, o J antes de A, O, U, o SA...SU e o ZA...ZU. Com relação ao JA...JU, ficou evidenciado o predomínio dos erros devidos à desconsideração da relação contextual, com escrita do G no lugar do J, na escrita dos aprendizes de ambas as escolas, mas com maior quantidade e menor redução na escrita dos aprendizes da escola pública.

Segundo Soares (2016), erros causados pela substituição do J pelo G, sugerem que os aprendizes ainda não se apropriaram da relação contextual do G antes de A, O, U, ocasionado, assim, a troca pelo grafema J. O curioso é que não verificamos dificuldade tão expressiva no uso do G antes de A, O, U, como demonstrado nas análises do GA/GO/GU, muito menos troca do G por J, o que não deixa de prescindir da necessidade de aprendizagem do uso contextual da regularidade em questão.

Em nossos dados também verificamos um possível *efeito da palavra* sobre os erros, tendo em vista a maior quantidade de erro na escrita de LARANJA, nos dois períodos do ano, em comparação a CAJU.

Em se tratando do SA...SU, se diferenciou pela ausência de erro na escrita dos aprendizes da escola privada, com os poucos erros na escrita dos aprendizes da escola pública sendo causados apenas pela desconsideração da relação contextual, com troca do S por C. Nos reportamos ao estudo de Oliveira e Morais (2016), que também identificou poucos erros ao analisar a escrita do **SA...SU**, entre aprendizes com hipótese alfabética, também causados pela troca do S por C. Soares (2016), ao examinar a escrita de palavras por aprendizes em fase de transição da hipótese alfabética para a fase que ela denomina “ortográfica”, deixa claro que erros por troca do S por C, J por G, entre outros, são comuns no início da aprendizagem da escrita e da leitura, cabendo ao ensino propiciar à criança a compreensão e aprendizagem do contexto de uso das regularidades, para que tais equívocos sejam superados.

Continuando, temos o ZA...ZU, que se diferenciou pela maior quantidade de erros na escrita dos aprendizes da escola privada, mas com redução da diferença entre as escolas ao final do ano, devido ao aumento dos erros na escrita dos aprendizes da escola pública. Com exceção de alguns poucos erros por troca do Z pelas consoantes fricativas F e V, todos os demais erros foram decorrentes da troca do Z por S, inclusive com aumento na escrita dos aprendizes da escola pública ao final do ano. Tal resultado nos levou a supor como decorrente da compreensão da possibilidade de o S representar o som de /z/, mas ainda sem clareza do contexto de uso nas palavras.

Os erros nas regularidades contextuais descritos acima nos permitem afirmar a compreensão da relação contextual como uma das imprescindíveis aprendizagens desse período de transição entre a hipótese alfabética e as convenções ortográficas. Caso não ocorra de forma efetiva, poderá causar a permanência de erros na leitura e na escrita. Para 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 de escrita.

Em seguida, temos os contextos de uso da tonicidade, analisados por meio das vogais átonas [e] e [i] e tônicas [o] e [u] em que os resultados evidenciaram bom desempenho na escrita das referidas vogais entre aprendizes de ambas as escolas

desde o início do ano letivo. Enquanto na escrita dos aprendizes da escola privada os poucos erros estiveram restritos ao início do ano e às vogais tônicas [o] e [u] na escrita dos aprendizes da escola pública, os dados revelaram a presença de erros nos dois períodos do ano, embora em pequena quantidade.

Tais resultados corroboram os encontrados por Moraes (1995) e Pessoa (2007), no que diz respeito à notação do O átono final e do I tônico, uma vez que também evidenciaram bom desempenho dos aprendizes de escola pública e privada dos anos iniciais na escrita dessas vogais. No estudo de Melo (2017), com aprendizes do 3º ao 5º ano, também foi observado bom desempenho na escrita de todas as vogais tônicas e átonas, em todos os anos, inclusive com 100% de acerto na maioria delas.

Com relação aos tipos de erros, os resultados revelaram que, com exceção de alguns poucos erros causados pela escrita de “palavra sem significado” e na categoria “outros”, na palavra MARGARINA, que entendemos como decorrentes da possível dificuldade de alguns aprendizes na escrita de palavras maiores e com sílabas complexas, todos os demais erros foram provenientes da desconsideração da tonicidade na escrita das vogais.

Lemle (2009, p. 30), ao discutir alguns erros decorrentes da troca de [o] por [u] e de [e] por [i], entre aprendizes em início da aprendizagem da escrita, diz que “a lógica desses erros é sempre a mesma: falta aprendizagem das restrições que a posição na palavra impõe à distribuição das letras e dos sons”. Também de acordo com ela, são erros de escrita característicos dos alfabetizando que ainda se encontram na etapa monogâmica do vínculo entre letras e sons, necessitando, assim, que sejam orientados a observar que há posição em que o som da letra *O* é de [u] e o som da letra *E* é de [i].

Finalizamos nossa síntese e discussão dos resultados da escrita das regularidades contextuais com a retomada dos principais resultados verificados na notação dos vários contextos da nasalização, sendo eles, o *ÃO*, o *NH*, o *Ã*, e o *M* e *N* final de sílaba. O primeiro ponto a destacar diz respeito às significativas diferenças nas dificuldades impostas por tais regularidades à escrita dos aprendizes, com algumas se mostrando bem mais difíceis que outras, sobretudo para os aprendizes da escola pública.

Iniciamos destacando a menor dificuldade imposta pelo *ÃO*, principalmente na escrita dos alunos da escola pública, com a maioria dos erros resultando da omissão

do til, provocando, conseqüentemente, a omissão da nasalização, e alguns poucos erros decorrentes da troca do ÑO por consoantes.

Tal resultado corrobora os resultados do estudo de Ferreira e Correa (2010), com aprendizes do 2º ao 5º ano, o qual buscou analisar, dentre outros aspectos, o domínio de diferentes contextos de nasalização na escrita de tais aprendizes, evidenciando o uso do ditongo nasal “ão” em substantivos, como o contexto de nasalização em que menos identificaram erros desde o 2º ano. No estudo de Mendonça (S/D), com aprendizes do ciclo de alfabetização, foi observada a presença de erros por omissão da nasalização no uso do “ão” apenas na escrita dos aprendizes do 1º ano.

Com base em nossos dados e nos resultados dos estudos acima referenciados, cogitamos como uma possível explicação para o melhor desempenho na escrita do ÑO, a sua maior frequência nas práticas de ensino e aprendizagem da escrita nos primeiros anos do ensino fundamental, com presença frequente em livros de histórias infantis e nas atividades com parlendas, cantigas populares, rimas, entre outras.

Com relação ao NH, com exceção dos erros por troca do NH por LH, que teve leve aumento da frequência ao final do ano, todos os outros erros verificados na escrita desse dígrafo apresentaram redução por ocasião da última coleta, inclusive o erro por omissão do dígrafo, que tinha se mostrado o mais frequente no início do ano, sobretudo na escrita dos aprendizes da escola pública, sendo interpretado como a possível influência da forma de pronunciar a palavra /ga/ - /l~i/ - /a/, nos dialetos pernambucanos, ocasionando a omissão do dígrafo também na escrita, bem como ao apego à hipótese alfabética de “um som, uma letra”.

Entendemos que esse possível apego à hipótese alfabética de “um som, uma letra” também se aplica aos erros por escrita do N ou H no lugar do NH, embora tenham aparecido em bem menor quantidade em comparação aos erros por omissão do dígrafo. Com relação ao erro por troca do NH por LH, restrito à escrita dos aprendizes da escola pública, com aparecimento apenas ao final do ano, poderia ser decorrente do avanço no conhecimento dos dígrafos, embora ainda sem diferenciação dos contextos de uso.

No estudo de Miranda e Teixeira (2008), em que se buscou analisar a escrita dos dígrafos, dentre eles o NH, por aprendizes das séries iniciais, também foram identificados erros por troca do NH por LH, e pelo uso apenas da letra H na

representação do dígrafo, sendo interpretados pelas pesquisadoras como relacionados à aquisição ortográfica do dígrafo.

Em se tratando da maior evolução na escrita correta do dígrafo NH, por ocasião do último bimestre, em comparação aos demais contextos de marcação de nasalização analisados (Ã, M e N final de sílaba), na concepção 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.

Em se tratando da marcação na nasalização com ã, que se configurou como a mais difícil, com maior presença de escritas incorretas em ambas as escolas, nos dois períodos do ano, os resultados revelaram a omissão da marca da nasalização, no caso, o til (~), como o erro mais presente na escrita dos aprendizes de ambas as escolas, com pouco avanço entre o início e o final do ano letivo. No estudo de Oliveira e Morais (2016) também foi verificado percentual expressivo de erros na notação do “ã”, na escrita de aprendizes do 2º ano, com hipótese alfabética, com predomínio de erros por omissão do acento marcador da nasalidade.

Com relação aos demais erros decorrentes da tentativa de marcação da nasalização, e que geraram as variadas escritas incorretas, já descritas, Ferreira e Correia (2010), ao também constatarem variação semelhante no uso da nasalização, principalmente na escrita dos aprendizes do 2º e 3º ano, apontaram para o tratamento não uniforme no uso da nasalização, com alguns contextos se mostrando bem mais complexos que outros, dentre eles a marcação da vogal nasal com o uso do til.

Finalizamos a síntese dos resultados da escrita das regularidades contextuais com os dois contextos da nasalização inseridos em CVC, sendo eles, o M e o N em final de sílaba.

Com relação ao M em final de sílaba, ressaltamos a maior presença dos erros por omissão do grafema e, conseqüentemente, da nasalização, nos dois períodos do ano, com maior frequência entre os aprendizes da escola pública, apesar dos avanços registrados ao final do ano. Assim como também destacamos a frequência um pouco maior do erro por troca do N por M, principalmente ao final do ano, o qual, em

comparação à omissão da nasalização, sugere avanço, uma vez que é indicativo da percepção da nasalização em coda, mas ainda sem clareza quanto ao grafema a ser notado. Tal erro foi interpretado no estudo de Ferreira e Correa (2010) como decorrente da maior frequência da consoante nasal “N” na marcação da nasalização, em comparação ao M, sendo, por isso, escolhida para a marcação da vogal nasal no meio da palavra, em substituição ao M.

A dificuldade imposta pelo M em final de sílaba à escrita dos aprendizes dos anos iniciais evidenciada em nossos dados, corrobora os resultados de estudos como os de Meireles e Correa (2005), Ferreira e Correa (2010), Rego e Buarque (2010), Miranda (2009, 2010, 2012) e Melo (2017), os quais, ao analisarem a escrita de aprendizes que estavam cursando o primeiro e/ou o segundo ciclo do ensino fundamental, também constataram significativa dificuldade na escrita dessa regularidade, com melhor desempenho no uso correto da nasalização com M em final de sílaba para os aprendizes das séries ou anos posteriores à alfabetização, evidenciando, assim, o efeito da escolarização sobre a aprendizagem do M em final de sílaba na escrita desses aprendizes.

De acordo com Ferreira e Correa (2010), apesar de as crianças identificarem a nasalização, a sua representação muitas vezes não é realizada de forma convencional, sobretudo pelos aprendizes inseridos no ciclo de alfabetização, o que resulta nas trocas, por vezes, do M por N ou por Ñ, uma vez que estes são os primeiros contextos notados de forma convencional por esses alunos, sendo usados, muitas vezes, indistintamente em outros contextos, na tentativa de marcar o som nasal.

Quanto aos erros verificados na escrita do N em final de sílaba, destacamos a maior presença dos casos por omissão da nasalização, principalmente na escrita dos aprendizes da escola pública, apesar dos avanços na escrita, com todos os demais erros, já descritos em momento anterior.

Em se tratando da “maior facilidade” no uso do N em final de sílaba para marcar a nasalização em coda, aqui evidenciada, corrobora os resultados do estudo de Ferreira e Correa (2010), que, ao analisar a escrita dos vários contextos de nasalização por aprendizes do 2º ao 5º ano, constatou melhor resultado para a notação do N em comparação ao M, para a marcar a nasalização.

Porém, diferentemente dos resultados do estudo agora referido, que constatou maior tendência de marcação da nasalização, embora, muitas vezes, de forma não

convencional, e menor tendência para a omissão do grafema marcador da nasalização, nossos resultados apontaram para certa tendência de omissão da nasalização na escrita, inclusive ao final do ano.

Essa maior tendência para omissão da consoante em coda, sendo M ou N, evidenciada em nossos dados, corrobora os resultados dos estudos de Miranda (2009, 2010, 2012), realizados a partir da análise de escritas de aprendizes dos anos iniciais de escola pública e privada da cidade de Pelotas-RS, evidenciando, dentre outros aspectos, maior tendência de erro por omissão da consoante em coda nasal, referida naqueles estudos como uma sílaba CVN.

Na análise de Miranda (2009, p. 125), em se tratando da representação da estrutura CVN, na escrita,

Em um primeiro momento, a tarefa da criança seria dar conta da representação gráfica da vogal que ela percebe possuir características particulares, em se considerando suas contrapartes orais, para, em um momento subsequente, após um contato mais intenso com as práticas de letramento proporcionadas pela escola, reestruturar a representação fonológica de uma sequência que seria CV [nasal] para uma representação bimorfêmica CVN (...).

Considerando a ênfase no ensino das vogais orais no início da alfabetização, e a frequência de erros na representação das vogais nasais em coda, evidenciada em nossos resultados e nas várias pesquisas sobre o assunto, para Soares (2016, p. 320), “o ensino deve orientar a criança para o confronto entre as vogais nasais e suas *contrapartes orais*, e para as marcas de nasalidade que as diferenciam, a fim de que compreendam que a estrutura oral CV[nasal] é ortograficamente grafada com uma sílaba CVC.

Passemos agora à descrição e análise quantitativa e qualitativa dos erros verificados na leitura das mesmas regularidades diretas e contextuais, pelos aprendizes do 2º ano das escolas pública e privada, no início e no final do ano letivo, e as principais “condutas de leitura” em que tais erros foram identificados.

4.5 Análise quantitativa e qualitativa da leitura de aprendizes de escola pública e privada, no início e no final do ano letivo

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”.

Além da descrição e análise dos erros na leitura de cada relação direta e contextual, também analisamos a forma como as crianças leram as palavras, que denominamos “**Condutas de Leitura**”, e a possível influência dessas condutas de leitura sobre os erros na pronúncia das regularidades diretas e contextuais analisadas.

As Condutas de Leitura por nós elaboradas, a partir da análise da leitura das palavras realizada pelos aprendizes de ambas as escolas, no início e no final do ano letivo, são as seguintes:

1. *Leitura não segmentada. Ex.: /sapOti/ (SAPOTI).*
2. *Leitura segmentada, sem síntese. Ex.: ki – a – bO/ (QUIABO).*
3. *Leitura segmentada, com síntese. Ex.: /le- i – tE →leitE/ (LEITE).*
4. *Leitura com repetição de letras e/ou sílabas, sem síntese. Ex.: R – ja/ / na – R – ja – ri – na/ (MARGARINA).*
5. *Leitura com repetição de letras e/ou sílaba, sem síntese: /sa- bO/ /sa – bO → sabOnetE/. (SABONETE).*
6. *Junção de letras para formar sílaba, sem síntese. Ex.: /c – a - ka – R – n – a – na/ / c- a- ka – R – n- e – nE/ (CARNE).*
7. *Junção de letras para formar sílaba, com síntese. Ex.: / m- a- ma – c – a - ka/ /R/ / m – a – ma- c- a – ka /R/ /R/ → marau/ (MACARRÃO).*

Na apresentação da forma como as crianças realizaram a leitura das palavras, a leitura segmentada com menos prolongamento, estará representada por apenas um traço (-), enquanto a leitura segmentada com maior prolongamento, estará representada por dois traços (- -).

4.5.1 Leitura das regularidades diretas.

Na **tabela 6**, a seguir, estão representados os percentuais de acertos verificados na leitura de cada Regularidade Direta, nas turmas de ambas as escolas, no início e no final do ano letivo. Após o exame desses dados, passaremos à análise qualitativa dos mesmos, com foco sobre os principais erros e avanços. Um tratamento idêntico será dado à análise da leitura das regularidades contextuais, apresentadas posteriormente.

Tabela 6- Percentagens médias de acertos na leitura das Regularidades Diretas, por aprendizes da escola pública e privada, no início e no final de cada ano letivo.

PERÍODO DO ANO	ESCOLA	REGULARIDADES DIRETAS								
		P	B	T	D	F	V	M inicial de sílaba	N inicial de sílaba	L inicial
INÍCIO DO ANO	PÚBLICA	98%	98%	98%	92%	100%	100%	92%	95%	96%
	PRIVADA	100%	98%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	98%
FINAL DO ANO	PÚBLICA	97%	100%	97%	97%	100%	100%	97%	95%	100%
	PRIVADA	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Semelhante à tarefa de escrita, as regularidades diretas obtiveram elevado percentual de acerto na leitura dos aprendizes de ambas as escolas, inclusive com 100% de acerto em muitas delas, sobretudo na leitura dos aprendizes da escola privada, em que os poucos erros estiveram restritos à leitura de um único aprendiz e aos grafemas /b/ e //, devido a troca do /p/ pelo /j/ em QUIABO, na “leitura segmentada, sem síntese”, lendo-se /ku-li-jO/, e em LARANJA, por meio da qual avaliamos a leitura do // inicial, com pronúncia de /a-ra-ra/ no lugar da palavra estímulo.

Na leitura dos aprendizes da escola pública, os poucos erros foram identificados no início do ano na leitura do /p/, /b/, /t/, e /m/, /n/ e // inicial, enquanto que ao final do ano, continuou aparecendo no /b/, /t/, /d/ e /m/ e /n/ inicial.

Em se tratando dos erros verificados na leitura dos aprendizes da escola pública, com exceção de alguns poucos erros decorrentes da pronúncia de outras palavras no lugar de LARANJA, ao final da “leitura segmentada e com repetição de letras e ou sílabas, com síntese”, pronunciando-se “joão” e “mariana”, todos os demais

erros foram decorrentes de troca entre grafemas que são produzidos no mesmo ponto de articulação e que constituem pares mínimos.

Também destacamos a presença dos poucos erros causados por trocas visuais entre o /m/ e o /n/, e por troca entre o /n/ e do /d/, que gerou a pronúncia de palavra semelhante (MARGARINA/*MARGARIDA), também verificado na tarefa de escrita.

Por fim, ressaltamos o predomínio da conduta “**Leitura segmentada**”, sobretudo na leitura dos aprendizes da escola pública, seja essa leitura com síntese, nas palavras que pareceram menos difíceis de serem sintetizadas, seja essa leitura sem síntese, nas palavras que pareceram mais difíceis de serem sintetizadas, como, por exemplo, a palavra MARGARINA.

4.6 Análises quantitativa e qualitativa da leitura de regularidades contextuais por aprendizes de escola pública e privada, no início e no final do ano letivo.

Nesta seção, apresentaremos a análise quantitativa e qualitativa da leitura das regularidades contextuais, por meio das quais descrevemos os percentuais de acertos verificados na leitura de cada regularidade, provenientes da análise quantitativa, e a descrição dos erros e os avanços na leitura de cada uma das regularidades contextuais, no início e no final do ano letivo, pelos aprendizes das escolas pública e privada.

Semelhante à tarefa de escrita, considerando a variedade de regularidades contextuais analisadas no presente estudo, para uma melhor compreensão dos resultados, os percentuais de acertos na leitura das regularidades e a descrição dos erros serão apresentados por blocos de contextos.

Na descrição e análise dos erros, daremos destaque às formas de leitura incorretas em que mais identificamos erros, uma vez que, em muitos casos de leitura incorretas, identificamos apenas um ou dois erros.

Em cada quadro da análise qualitativa dos erros e das condutas de leitura em que tais foram identificados, haverá exemplos de leitura das palavras com os erros que apareceram com maior frequência.

4.6.1 Análise quantitativa e qualitativa da leitura dos vários contextos do /R/ e /r/.

Nesta seção, apresentaremos a análise quantitativa e qualitativa da leitura dos vários contextos do /R/ e /r/, com análise dos percentuais de acertos e a descrição dos erros verificados no início e no final do ano letivo, na leitura dos aprendizes das escolas pública e privada.

4.6.1.2 Percentuais de acerto na leitura dos vários contextos do /R/ e /r/.

Na **tabela 7** estão descritos os percentuais de acertos verificados na leitura dos vários contextos de uso do R, sendo eles: R inicial, R final de sílaba, R brando, R do encontro consonantal e RR.

Tabela 7- Percentagens médias de acertos na leitura dos contextos de uso do R, por aprendizes de escolas pública e privada, no início e no final do ano letivo.

PERÍODO DO ANO	ESCOLA	REGULARIDADES CONTEXTUAIS				
		R inicial	R final de sílaba	R brando	R encontro consonantal	RR
INÍCIO DO ANO	PÚBLICA	92%	50%	78%	43%	60%
	PRIVADA	95%	98%	92%	91%	91%
FINAL DO ANO	PÚBLICA	97%	80%	88%	80%	83%
	PRIVADA	100%	100%	100%	98%	96%

Conforme podemos observar na tabela 7, na escrita dos aprendizes da escola privada, todos os contextos do R alcançaram mais de 90% de acerto desde o início do ano letivo, chegando a 100% de acerto no R inicial, no R final de sílaba e no R brando, no final do ano, o que indica ausência total de erros na leitura dessas regularidades por ocasião da última coleta.

Na escola pública, com exceção do R inicial de sílaba, que alcançou mais de 90% de acerto desde o início do ano letivo, todos os demais contextos do R apresentaram percentual de acertos abaixo de 80%, no início do ano letivo, mas com alcance de 80% de acerto, ou mais, ao final do ano.

Em se tratando da escola pública, como dito, os contextos do R /r/ que apresentaram maiores percentuais de acerto na leitura, desde o início do ano letivo,

foram o R inicial (92%) e o /r/ brando (78%). Isso, recordemos, também ocorreu na tarefa de escrita de palavras. Ao final do ano, podemos verificar uma aproximação nos percentuais de acerto nos vários contextos do R /r/ na leitura dos aprendizes de ambas as escolas.

O terceiro contexto do R que apresentou maior percentual de acerto desde o início do ano letivo foi o RR. Na tarefa de escrita, diferentemente, o contexto de uso do RR foi o que obteve o menor percentual de acerto nos dois períodos do ano, tanto na escrita dos aprendizes da escola pública como na escrita dos aprendizes da escola privada.

Por fim, temos o /r/ em final de sílaba e o /r/ do encontro consonantal, os quais, de acordo com a tabela 7, apresentaram percentuais de acertos aproximados no início do ano letivo (50% e 43%, respectivamente), e mesmo percentual de acertos ao final do ano (80%). Destacamos o considerável aumento nos percentuais de acerto na leitura de ambos os contextos de uso R na leitura dos aprendizes da escola pública, ao final do ano letivo. Na tarefa de escrita, recordemos, ambos os contextos de uso do R obtiveram percentual de acerto abaixo de 60%.

Vejamos agora o resultado da análise qualitativa da leitura dos vários contextos do R /r/, na leitura dos aprendizes das escolas pública e privada, no início e no final do ano letivo.

4.6.1.3 Variedade de erros na leitura do R inicial de sílaba.

No **Quadro 11** estão descritos os erros observados na leitura do R inicial de sílaba e as condutas de leitura em que apareceram.

Quadro 11 - Principais erros verificados na leitura do R inicial, pelos aprendizes da escola pública e privada, no início e no final do ano letivo

Conduta de leitura	Escola	Período do ano	R inicial			
			Leitura do /R/ forte como /r/ fraco	Acréscimo de fonema no início da sílaba	Outros	Total
<i>Leitura não segmentada</i>	Pública	Início	03- Ex.: /repOl*u/	-	-	03
		final	01	-	-	01
	Privada	Início		01 - /prE-po-l*u/	-	01
		Final		-	-	-
<i>Leitura segmentada, sem síntese</i>	Pública	Início		-	-	-
		final		-	-	-
	Privada	Início	02- Ex.: /re-po-l*u/	-	-	02
		final		-	-	-
<i>Leitura segmentada, com síntese</i>	Pública	Início		-	-	-
		final	01- /re-po-l*u → repol*u	-	-	01
	Privada	Início		-	-	-
		final		-	-	-
<i>Junção de letras para formar sílaba, com síntese.</i>	Pública	Início	01- /R com a – ra- p com a pa- d com u du – R com a -ra → rapadura/	-	-	01
		final		-	-	-
	Privada	Início		-	-	-
		final		-	-	-
Total de erros	Pública	Início	03	00	00	03
		Final	02	00	00	02
	Privada	Início	02	01	00	03
		Final	00	00	00	00
Total geral			07	01	00	08

A distribuição dos erros identificada na leitura do R inicial confirma os dados quantitativos e evidenciam que, com exceção de um único erro por acréscimo de fonema à sílaba, na leitura “não segmentada” de um aprendiz da escola privada, todos dos demais erros foram causados pela desconsideração da relação contextual, pronunciando-se o R forte como /r/ fraco, com um pouco mais de frequência na “leitura não segmentada”.

Os dados também evidenciaram o desaparecimento dos erros na leitura dos aprendizes da escola privada ao final do ano, e a permanência de apenas dois erros na leitura dos aprendizes da escola pública, na “leitura não segmentada” e “segmentada, sem síntese”, decorrentes também da pronúncia do R forte como /r/ fraco.

4.6.1.4 Variedade de erros na leitura do R brando.

No **Quadro 12** estão descritos os erros observados na leitura do R brando e as condutas de leitura em que apareceram.

Quadro 12 - Principais erros verificados na leitura do R brando, pelos aprendizes da escola pública e privada, no início e no final do ano letivo.

Conduta de leitura	Escola	Período do ano	R brando					
			Leitura do /r/ brando como /R/ forte	Acréscimo de fonema à sílaba	Pronúncia do nome da letra	Pronúncia de outra palavra	Outros	Total
<i>Leitura não segmentada</i>	Pública	Início	01- /foRäu/		-	-	-	01
		Final			-		01	01
	Privada	Início	01- /foRa/		-	03- Ex.: /fogäu/	-	04
		Final						
<i>Leitura segmentada, sem síntese</i>	Pública	Início	01- Ex.: /fo – Räu/		-	-		01
		Final	01					01
	Privada	Início		-	-	-	-	
		Final		-	-	-	-	
<i>Leitura segmentada, com síntese</i>	Pública	Início	01- Ex.: /la- Ra- ja → laRaja/	-	-			01
		Final	02	02- Ex.: /fO- Ra- mE → fORamE/	-	-	-	04
	Privada	Início						
		Final		-	-	-		
<i>Leitura com repetição de letras e/ou sílabas, sem síntese</i>	Pública	Início	02- Ex.: /fO- Ra/ /fO-Ra→ fORa/	-				02
		Final	01	-	-	-	-	01
	Privada	Início						
		Final		-	-	-	-	
<i>Leitura com repetição de letras e/ou sílabas, com síntese.</i>	Pública	Início	01- Ex.: /la-Ra -ja/ /la-Ra-N-ja→ laRaja/	02- Ex.: /fo-Ra/ /fO-Ra- ma→ fORama/	-	02- /juäu/ /mariana/		05
		Final	01		-	-	-	01
	Privada	Início		-				
		Final		-	-	-		
<i>Junção de letras para formar sílaba, sem síntese.</i>	Pública	Início	-	-	01- /f-O-fO-R-a-M/-			01
		Final	-	-	-	-	-	-
	Privada	Início						
		Final		-	-	-	-	
Total de erros	Pública	Início	06	02	01	02	00	11
		Final	05	02	00	00	01	08
	Privada	Início	01	00	00	03	00	04
		Final	00	00	00	00	00	00
Total geral			12	04	01	05	01	23

Os erros verificados na leitura do /r/ brando estiveram distribuídos pela maioria das condutas de leitura, mas com a frequência de apenas um ou dois erros, principalmente na leitura dos aprendizes da escola pública, tendo em vista que identificamos apenas alguns poucos erros na leitura dos aprendizes da escola privada, todos restritos ao início do ano e à “leitura não segmentada”, com apenas um erro decorrente da desconsideração da relação contextual, pronunciando-se o /r/ brando como R forte, e os demais erros causados pela pronúncia de “fogão” e “formiga” no lugar de FORAM, e “arara” para LARANJA, o que nos pareceu influenciados aparentemente por uma análise visual ou fonológica, conforme apontado no estudo de Monteiro e Soares (2016).

Com relação aos erros identificados na leitura dos aprendizes da escola pública, como já mencionado, verificamos a permanência de erros na maioria das condutas de leitura ao final do ano, embora em menor quantidade, com um pouco mais de erro devido à desconsideração da relação contextual, pronunciando-se o /r/ brando como R forte, e alguns poucos erros causados pelo acréscimo de fonema à sílaba, transformando-a em uma sequência CVCV, todos decorrentes da “leitura segmentada com ou sem repetição de letras e/ou sílabas, e com síntese”.

Também verificamos dois erros causados pela pronúncia de outras palavras em LARANJA, ao final da decodificação, pronunciando-se “joãu” e “mariana”. Nas demais categorias, a frequência foi de apenas um erro.

Ao final do ano, os dados revelaram a permanência de apenas alguns erros devido a pronúncia do /r/ brando como R forte, e apenas um erro causado pelo acréscimo de fonema à sílaba, todos eles nas condutas de “leitura segmentada, com ou sem repetição de letras e/ou sílabas”.

4.6.1.5 Variedade de erros na leitura do R do encontro consonantal.

No **Quadro 13** estão descritos os erros observados na leitura do R do encontro consonantal e as condutas de leitura em que apareceram.

Quadro 13 - Principais erros verificados na leitura do R do encontro consonantal, pelos aprendizes da escola pública e privada, no início e no final

Conduta de leitura	Escola	Período do ano	R (encontro consonantal)							Total
			Omissão do grafema	Acréscimo de fonema à sílaba	Redução da sílaba ao padrão CV	Inversão do grafema	Pronúncia do nome da letra	Pronúncia de outra palavra	Outros	
<i>Leitura não segmentada</i>	Pública	Início	03- Ex.: /kôpara/	-	-	-	-	-	-	03
		final	01	-	-	-	-	-	-	01
	Privada	Início		-	-	-	-	01- /kOzinha/	-	01
		Final		-	-	-	-	-	-	-
<i>Leitura segmentada, sem síntese</i>	Pública	Início		01- Ex.: /ko-me-pa-ra/	03-Ex.:/ko-N-P-Ra-Ra-N/		01-/kO-E-N-T-R-O/	-	-	05
		final			02- Ex.:/ko-E-N-T-RO/					03
	Privada	Início	01 – Ex.: /kô-pa-râu/	01-Ex.:/KO-mi-ra-ra-ma/	01-/kO-pE-ra/	01- /kO-nE-tor/	-	-	-	04
		final		01	-	-	-	-	-	01
<i>Leitura segmentada, com síntese</i>	Pública	Início	02- Ex.: /kO – pa – ra → kOpara/.		-			01-/ko-E-N-T-RO→ i-teRO/		03
		final	01	01-Ex:/kO – me – pE – Ra – ra → kOmEpErara/			-	01 /kO-e-l*O→ kOel*O/	-	03
	Privada	Início		-	-	-	-	-	-	-
		final		-	-	-	-	-	-	-
<i>Leitura com repetição de letras e/ou sílabas, sem síntese</i>	Pública	Início		-	02-Ex.:/kO-M-P-ra-ra/ /kO-M-P-ra-ra-M/	01-/ko-ma-P-R-a-paR—ra-ma/ /ko-M-paR-RA-M/				03
		final		-	-	-	-	-	02	02
	Privada	Início		-	-	-	-	-	-	-
		final		-	-	-	-	-	-	-
<i>Leitura com repetição de letras e/ou sílabas, com síntese.</i>	Pública	Início	02-Ex.:/kO-pra/ /kO-pa-ra→ kOpara/	-	-			01-/kO-ra-ra/ /kO-ra-ra → arara/		03
		final		-	-	-	-	-	-	-
	Privada	Início		-	-	-	-	-	-	-
		final		-	-	-	-	-	-	-
Total de erros	Pública	Início	07	01	06	01	01	02	00	17
		Final	02	01	05	00	00	01	02	09
	Privada	Início	01	01	01	01	00	01	00	05
		Final	00	01	00	00	00	00	00	01
Total geral		10	04	12	02	01	04	02	32	

Conforme podemos observar no quadro acima, os erros na leitura do R do encontro consonantal estiveram distribuídos pela maioria das condutas de leitura, sobretudo na leitura dos aprendizes da escola pública, tendo em vista a menor quantidade de erros na leitura dos aprendizes da escola privada, com aparecimento de apenas um erro ao final do ano na leitura de um aprendiz, devido o acréscimo de fonema à sílaba, transformando, assim, a sílaba CCV em uma sequência CVCV.

Enquanto no início do ano, verificamos maior variedade de erro na leitura desses aprendizes, embora em pequena quantidade (entre 1 e 2 erros), identificados, em sua maioria, na “leitura segmentada, sem síntese”, sendo eles, pronúncia de outra palavra, omissão do grafema, acréscimo de fonema à sílaba correspondente ao grafema, redução da sílaba ao padrão CV e inversão do grafema na sílaba.

Já na leitura dos aprendizes da escola pública, a maior parte dos erros foi devido a omissão do grafema e a redução da sílaba ao padrão CV, com aparecimento em ambas as palavras (COENTRO/COMPRARAM), e principalmente nas condutas de leitura em que ocorreu segmentação de letras e/ou sílabas, com apenas um ou dois erros nas demais categorias.

Ao mesmo tempo que ressaltamos a redução da quantidade de erros na leitura dos aprendizes da escola pública ao final do ano, também destacamos a permanência da frequência dos erros por ocasião da última coleta, embora em menor quantidade, aparecendo, principalmente, na “leitura com ou sem repetição e com ou sem síntese”, o que parece ser indicativo da dificuldade imposta pelas palavras, além do grafema em questão, à leitura de alguns dos aprendizes.

Considerando o fato de quase metade dos erros terem revelado uma tentativa de redução da sílaba CCV a uma sílaba CV ou resultar do acréscimo de um fonema vocálico, paralelamente a alta frequência de condutas de leitura segmentada, revelam que, no caso específico da leitura, a dificuldade com uma estrutura silábica não canônica parece ser um fator determinante da dificuldade em lidar com o R em posição de ataque em sílaba CCV.

4.6.1.6 Variedade de erros na leitura do R final de sílaba.

No **Quadro 14** estão descritos os erros observados na leitura do R final de sílaba e as condutas de leitura em que apareceram.

Quadro 14 - Principais erros verificados na leitura do R final de sílaba, pelos aprendizes da escola pública e privada, no início e no final do ano letivo.

Conduta de leitura	Escola	Período do ano	R final de sílaba						Total
			Omissão do grafema	Acréscimo de fonema à sílaba	Omissão da sílaba correspondente ao grafema	Pronúncia de outra palavra	Pronúncia do nome da letra	Outros	
<i>Leitura não segmentada</i>	Pública	Início	04- Ex.: /kani/	-	-	-	-	-	04
		final	02	-	-	-	-	-	02
	Privada	Início		-	-	-	-	-	-
		Final		-	-	-	-	-	-
<i>Leitura segmentada, sem síntese</i>	Pública	Início	03- Ex.: /ma-ga-ri-na/	01- /ma-rã-já-Ra-ni-a/	-	-	04- Ex.: /ka- R – na/	-	08
		final	02- /ka - - nE/	-	-	04-/ma – R – já – ri – na/	-	06	
	Privada	Início	01- /ka-nE/	-	-	-	-	-	01
		final		-	-	-	-	-	-
<i>Leitura segmentada, com síntese</i>	Pública	Início	02- Ex.: /ka- - ne → kanE/	-	-	-	-	-	02
		final	02	01- /ma-ra-ka-ri→marakarina/	-	-	-	-	03
	Privada	Início		-	-	-	-	-	-
		final		-	-	-	-	-	-
<i>Leitura com repetição de letras e/ou sílabas, sem síntese</i>	Pública	Início	-	-	-	-	01--/ma- R-gu-ri-na/ /ma-R-ga-ri-na/	-	01
		final		-	-	-	01-/ka-ka-ka-R-N-E/	-	01
	Privada	Início		-	-	-	-	-	-
		final		-	-	-	-	-	-
<i>Leitura com repetição de letras e/ou sílabas, com síntese.</i>	Pública	Início	04- Ex.: /ma-ga-Ri-na/ /ma- ga-Ri-ri-na→magarina/	-	01- /ma-ka/ (ka, não!) /já- Ri – na → jaRina/	01 /mãu/ 01- /goiaba/	-	-	07
		final		-	-	-	-	-	-
	Privada	Início		-	-	-	-	-	-
		final		-	-	-	-	-	-
<i>Junção de letras para formar sílaba, sem síntese.</i>	Pública	Início		-	-	-	04- Ex.: /m-a-ma-R-g-a-já-R-i-M-a/	-	04
		final		-	-	-	-	-	-
	Privada	Início		-	-	-	-	-	-
		final		-	-	-	-	-	-
Total de erros	Pública	Início	14	01	01	02	09	00	26
		Final	06	01	00	00	05	00	12
	Privada	Início	01	00	00	00	00	00	01
		Final	00	00	00	00	00	00	00
Total geral		21	02	01	02	14	00	39	

De acordo com os dados do quadro acima, com exceção de um único erro devido a omissão do grafema, na leitura de um aprendiz da escola privada, no início do ano, todos os erros verificados na leitura do /R/ em final de sílaba CVC foram decorrentes da leitura dos aprendizes da escola pública, com a maior parte dos erros por omissão do grafema, nos dois períodos do ano, mas com um pouco mais de frequência no início do ano e na “leitura segmentada, com síntese”.

Já o segundo erro que apareceu com um pouco mais de frequência foi o erro decorrente da pronúncia do nome da letra, principalmente no início do ano e na “leitura segmentada, sem síntese”. Nas demais categorias, a frequência foi de apenas um ou dois erros, estando restritos ao início do ano, com exceção do erro por acréscimo de fonema à sílaba, o qual ainda foi verificado por ocasião da última coleta, mas com apenas um erro.

Ressaltamos a significativa redução dos erros na leitura dos aprendizes da escola pública ao final do ano, em se tratando do /R/ em final de sílaba, ao mesmo tempo em que destacamos a permanência dos erros por omissão do grafema e pronúncia no nome da letra ao final do ano, aparecendo na leitura de ambas as palavras (COENTRO/COMPRARAM), e, principalmente, nas condutas de leitura segmentada, com ou sem repetição de letras e/ou sílabas.

Sendo assim, entendemos que, o fato de, ao final do ano, metade dos erros de leitura dos alunos da escola pública ainda terem sido devido à omissão do grafema em coda em sílaba CVC e à pronúncia do nome da letra, parece revelar, mais uma vez, a dificuldade em processar o R como coda em uma sílaba não canônica, acompanhado da falta de familiaridade com as palavras ditadas, o que, certamente, impediu a recuperação da palavra no léxico mental. Além disso, a falta de síntese nas “leituras segmentada, sem síntese”, também parece ter dificultado o alcance do significado das palavras e a correção da pronúncia.

4.6.1.7 Variedade de erros na leitura do RR.

No **Quadro 15** estão descritos os erros observados na leitura do RR e as condutas de leitura em que aparecem.

Quadro 15 - Principais erros verificados na leitura do RR, pelos aprendizes da escola pública e privada, no início e no final do ano letivo.

Conduta de leitura	Escola	Período do ano	RR			
			Pronúncia do /R/ forte como /r/ fraco.	Pronúncia do nome da letra	Outros	Total
<i>Leitura não segmentada</i>	Pública	Início	10- Ex.: /zora/	-	01	11
		final	04- Ex.: /makarãu/	-	-	04
	Privada	Início	04	-	-	04
		Final	02	-	-	02
<i>Leitura segmentada, sem síntese</i>	Pública	Início	02- Ex.: /zO - - ra/	-	-	02
		final	01- /ma – ka – rãu	-	-	01
	Privada	Início	01- /zo-ra/	-	-	01
		final	-	-	-	-
<i>Leitura segmentada, com síntese</i>	Pública	Início	05- EX.: /zo - - ra → zora/	-	-	05
		final	02	-	-	02
	Privada	Início	-	-	-	-
		final	-	-	-	-
<i>Leitura com repetição de letras e/ou sílabas, sem síntese</i>	Pública	Início	01- /zo - - ra/ /zo - - ra/	-	-	01
		final	-	-	-	-
	Privada	Início	-	-	-	-
		final	-	-	-	-
<i>Leitura com repetição de letras e/ou sílabas, com síntese.</i>	Pública	Início	-	-	-	-
		final	-	-	-	-
	Privada	Início	-	-	-	-
		final	-	-	-	-
<i>Junção de letras para formar sílaba, com síntese</i>	Pública	Início	-	01- /m-a-ma-c-a-ka-R-R-a-o/	-	01
		final	-	-	-	-
	Privada	Início	-	-	-	-
		final	-	-	-	-
Total de erros	Pública	Início	18	01	01	20
		Final	07	00	00	07
	Privada	Início	05	00	00	05
		Final	02	00	00	02
Total geral			32	01	01	34

A análise da leitura do dígrafo RR evidenciou que, com exceção de um único erro devido à pronúncia do nome da letra e de um erro classificado como “outros”, na leitura de aprendizes da escola pública, todos os demais erros na leitura do dígrafo, em ambas as palavras (ZORRA/MACARRÃO), foram decorrentes da desconsideração da relação contextual, pronunciando-se som do /R/ forte como /r/ fraco, nos dois períodos do ano, mas com bem menor quantidade ao final do ano, devido à redução dos erros.

Conforme evidenciado no quadro acima, a maior quantidade de erro por desconsideração da relação contextual esteve na leitura dos aprendizes da escola pública, mas com significativa redução dos erros por ocasião da última coleta, com pouca presença desse erro na leitura dos aprendizes da escola privada nos dois períodos do ano.

No início do ano, verificamos erros na maioria das condutas de leitura, com maior quantidade na “leitura não segmentada”, enquanto que ao final do ano, devido à redução dos erros, verificamos erros apenas na “leitura não segmentada” e “segmentada com ou sem síntese”.

4.6.2 Análise quantitativa e qualitativa da leitura do GA/GO/GU, GUE/GUI, CA/CO/CU e QUE/QUI.

Nesta seção, apresentaremos a análise quantitativa e qualitativa da leitura do GA/GO/GU, GUE/GUI, CA/CO/CU e QUE/QUI, por meio das quais apresentamos os percentuais de acertos e a descrição dos erros verificados no início e no final do ano letivo, pelos aprendizes das escolas pública e privada.

4.6.2.1 Percentuais de acertos na leitura do GA/GO/GU, GUE/GUI, CA/CO/CU e QUE/QUI.

Na **tabela 8** estão representados os percentuais de acertos verificados na leitura do GA/GO/GU, GUE/GUI, CA/CO/CU e QUE/QUI.

Tabela 8 – Percentagens médias de acerto na leitura do **GA/GO/GU**, **GUE/GUI**, **CA/CO/CU** e **QUE/QUI**, por aprendizes de escolas pública e privada, no início e no final do ano letivo.

PERÍODO DO ANO	ESCOLA	REGULARIDADES CONTEXTUAIS			
		GA/GO/GU	GUE/GUI	CA/CO/CU	QUE/QUI
INÍCIO DO ANO	PÚBLICA	77%	30%	93%	72%
	PRIVADA	98%	65%	100%	98%
FINAL DO ANO	PÚBLICA	85%	40%	97%	95%
	PRIVADA	100%	93%	100%	100%

Conforme podemos observar, no final do ano, com exceção do **GUE/GUI**, todas as demais regularidades contextuais obtiveram 100% de acerto na leitura dos aprendizes da escola privada, e mais de 80% de acerto na leitura dos aprendizes da escola pública.

Em se tratando do **CA/CO/CU**, verificamos a ausência de erros na leitura dos aprendizes da escola privada desde o início do ano letivo, e mais de 90% de acertos na leitura dos aprendizes da escola pública desde o início do ano letivo. Esse bom desempenho na leitura dessa regularidade, também foi verificado na escrita dos aprendizes de ambas as escolas.

Outra regularidade inserida em sílaba CV, e que também obteve elevado percentual de acerto na leitura dos aprendizes de ambas as escolas, desde o início do ano letivo, foi o **GA/GO/GU**, com alcance de 100% de acerto na leitura dos aprendizes da escola privada ao final do ano, e de mais de 80% de acerto na leitura dos aprendizes da escola pública. Na tarefa de escrita dessa regularidade também foi verificado bom desempenho, sobretudo ao final do ano letivo.

Dando continuidade, temos o dígrafo **QUE/QUI**, inserido em sílaba gráfica CVV, que também obteve elevado percentual de acertos na leitura dos aprendizes de ambas as escolas, sobretudo ao final do ano letivo, alcançando 100% de acertos na leitura dos aprendizes da escola privada. Na tarefa de escrita, o **QUE/QUI** obteve percentual de acerto menor, em comparação a tarefa de leitura, principalmente no início do ano letivo e na escrita dos aprendizes da escola pública.

Para finalizar, temos o dígrafo **GUE/GUI**, também inserido em sílaba gráfica CVV, que se caracterizou como a regularidade contextual inserida na tabela 8 que

apresentou menor percentual de acertos nos dois períodos do ano, sobretudo na leitura dos aprendizes da escola pública. Enquanto, na escola privada, a leitura do GUE/GUI alcançou 90% de acertos ao final do ano, na escola pública, o percentual de acertos ficou abaixo dos 70%. Na tarefa de escrita, o **GUE/GUI** obteve percentual de acerto bem menor, em comparação à tarefa de leitura, sobretudo na escrita dos aprendizes da escola pública.

Vejamos agora a apresentação e análise dos erros observados na leitura de cada uma dessas regularidades, nos dois períodos do ano, na leitura dos aprendizes da escola pública e privada.

4.6.2.2 Variedade de erros na leitura do GA/GO/GU.

No **Quadro 16** estão descritos os erros observados na leitura do GA/GO/GU e as condutas de leitura em que apareceram.

Quadro 16 - Principais erros verificados na leitura do GA/GO/GU, pelos aprendizes da escola pública e privada, no início e no final do ano letivo.

Conduta de leitura	Escola	Período do ano	GA/GO/GU						Total
			Troca do /g/ pelo /j/	Pronúncia de outra palavra	Pronúncia de palavra sem significado	Omissão da sílaba correspondente ao grafema	Omissão do grafema	Outros	
<i>Leitura não segmentada</i>	Pública	Início	-	-	-	-	-	-	-
		final	01- /jalinaka/	-	-	-	-	-	01
	Privada	Início		-	-	-	-	-	-
		Final		-	-	-	-	-	-
<i>Leitura segmentada, sem síntese</i>	Pública	Início	04- Ex.:/já-li-na/	-	-	-	-	-	04
		final	04-Ex.: /ma-já-ri-na/	-	-	-	-	-	04
	Privada	Início		-	-	-	01-/a-li-na/	-	01
		final		-	-	-	-	-	-
<i>Leitura segmentada, com síntese</i>	Pública	Início		-	-	-	-	-	-
		final	-	-	-	-	-	-	-
	Privada	Início		-	-	-	-	-	-
		final		-	-	-	-	-	-
<i>Leitura com repetição de letras e/ou sílabas, sem síntese</i>	Pública	Início		-	-	-	-	-	-
		final	02- /já- --li/ /já - - li- -ña/	-	-	-	-	-	02
	Privada	Início		-	-	-	-	-	--
		final		-	-	-	-	-	-
<i>Leitura com repetição de letras e/ou sílabas, com síntese.</i>	Pública	Início	01-/ma-ka-ka/ /já-Ri-na → jarina/	03- Ex.:/jogar/ para GALINHA	-	01-/ma/-ra-ri/ /marari---na → marina/	-	-	05
		final	01- /ma-já-ri/ /ma-já-ri-na → majarina/	-	-	-	-	-	01
	Privada	Início		-	-	-	-	-	-
		final		-	-	-	-	-	-
<i>Junção de letras para formar sílaba, sem síntese.</i>	Pública	Início	02- Ex.:/m-a-ma-R-g-a-já-R-M-a/	-	-	-	-	-	02
		final		-	-	-	-	-	-
	Privada	Início		-	-	-	-	-	-
		final		-	-	-	-	-	-
<i>Junção de letras para formar sílaba, com síntese</i>	Pública	Início		-	01-/g -a -já- l-i-li-k -a -ga-N-H-a → maralil*a/	-	-	-	01
		final		-	-	-	-	-	-
	Privada	Início		-	-	-	-	-	-
		final		-	-	-	-	-	-
Total de erros	Pública	Início	07	03	01	01	00	00	12
		Final	10	00	00	00	00	00	10
	Privada	Início	00	00	00	00	01	00	01
		Final	00	00	00	00	00	00	00
Total geral			17	03	01	01	01	00	23

Conforme podemos observar, identificamos apenas um erro na leitura de um aprendiz da escola privada, no início do ano letivo, devido a omissão do grafema, na “leitura segmentada, sem síntese”, com maior quantidade de erros na leitura dos aprendizes da escola pública, e pouca redução dos erros ao final do ano.

Em se tratando especificamente dos erros, a maior parte foi devido a desconsideração da relação contextual, com troca do /g/ por /j/, inclusive com leve aumento ao final do ano, aparecendo em maior quantidade na “leitura segmentada, com ou sem repetição, e sem síntese”.

O outro erro com um pouco mais de frequência foi aquele devido à pronúncia de outra palavra, todos decorrentes da “leitura com repetição de letras e/ou sílabas, com síntese”. Nos demais erros, a frequência foi de apenas um erro, decorrentes da “leitura com repetição de letras e/ou sílabas” e da “leitura com junção de letras para formar sílabas”.

Sendo assim, podemos afirmar que ocorreu predomínio dos erros por desconsideração do uso contextual do /g/ antes do a, o, u, na leitura dos aprendizes da escola pública. A maior frequência dos erros na “leitura segmentada, com ou sem repetição de letras e/ou sílabas”, no nosso entendimento, evidencia a dificuldade imposta pelas palavras a serem lidas (MARGARINA/GALINHA), à leitura de alguns dos aprendizes, devido ao contexto de sílaba complexa e dígrafo.

4.6.2.3 Variedade de erros na leitura do GUE/GUI.

No **Quadro 17** estão descritos os erros observados na leitura do GUE/GUI e as condutas de leitura em que apareceram.

Quadro 17 - Principais erros verificados na leitura do GUE/GUI, pelos aprendizes da escola pública e privada, no início e no final do ano letivo.

Conduta de leitura	Escola	Período do ano	GUE/GUI					Outros	Total
			Redução da sílaba correspondente ao grafema ao padrão CV	Pronúncia de outra palavra	Pronúncia de palavra sem significado	Redução da sílaba correspondente ao grafema ao padrão CV, com troca do /g/ por /j/			
<i>Leitura não segmentada</i>	Pública	Início	06-Ex.: /e~gu-isou/	-	-	-	-	06	
		final	01- Ex.: /agu-ia/	02-Ex.: /agu-l*a/	-	01-/e~ju-isou/	-	05	
	Privada	Início		-	-	-	-	-	
		Final		-	-	-	-	-	
<i>Leitura segmentada, sem síntese</i>	Pública	Início	05-/e~ gu-i-sou/	-	-	11-Ex.:/E-N-ju-i-kO-u/	-	16	
		final	05	-	-	02	-	07	
	Privada	Início	19- Ex.:/e~ -gu-i-sou/	-	-	-	-	19	
		final	03	-	-	-	-	03	
<i>Leitura segmentada, com síntese</i>	Pública	Início	05- /E-Es-gu-i → Esgu-ikOu/	01- /já-u-la →jaula/	02- Ex.:/Enu-i-sou → Enuisou/			08	
		final	-	03-Ex.: /a-gu-l*a→ agul*a/	02-	01-/e~ju-i-zou→ e~juizou/	-	06	
	Privada	Início		-	-	-	-	-	
		final		-	-	-	-	-	
<i>Leitura com repetição de letras e/ou sílabas, sem síntese</i>	Pública	Início	04- /E-gu-ka-u/ /E-gu-i-kO-u/	-		04-Ex.:/nE-ju-ki-O/ /nE-ki-ju-O-u/		08	
		final	01	-	-	06	-	07	
	Privada	Início	02- Ex.: /a-gu/ /a-gu-ia/					02	
		final		-	-	-	-	-	
<i>Leitura com repetição de letras e/ou sílabas, com síntese.</i>	Pública	Início		01-Ex.: /ju---ra/ /ju---ra→ jura/	01- Ex.: /E-N-já-L-kO-bi/ /E-M-já-L-ko-u→jakO/			02	
		final	01- /a-gu-i-a/ /a-gu-ia→ agu-ia/	01- /a-ju-da/ /a---ju-da→ ajuda/	-	-	-	02	
	Privada	Início		-	-	-	-	-	
		final		-	-	-	-	-	
<i>Junção de letras para formar sílaba, sem síntese.</i>	Pública	Início	-	-		01-/E-N-g-u-ju-i -c-O-kO-u/		01	
		final		-	-	-	-	-	
	Privada	Início						-	
		final		-	-	-	-	-	
<i>Junção de letras para formar sílaba, com síntese</i>	Pública	Início		02- Ex.: /n-E-nE/ /g-u-ju/ /L/ /nE - ju→ jul*O/	-			01	
		final		-	-	-	-	-	
	Privada	Início		-	-	-	-	-	
		final		-	-	-	-	-	
Total de erros	Pública	Início	22	04	03	15	00	44	
		Final	10	05	02	10	00	27	
	Privada	Início	21	00	00	00	00	21	
		Final	03	00	00	00	00	03	
Total geral			56	09	05	25	00	95	

Conforme podemos observar no quadro 17 acima, o GU se configurou como a regularidade que mais impôs dificuldade à leitura dos aprendizes, com maior quantidade de erros, sobretudo no início do ano e na leitura dos aprendizes da escola pública.

No entanto, apesar da maior quantidade de erro na leitura dessa regularidade, os erros se concentraram, basicamente, em duas categorias, sendo elas, redução da sílaba correspondente ao grafema ao padrão CV, com um pouco mais de erro na leitura dos aprendizes da escola privada, sendo o único erro identificado na leitura desses aprendizes, aparecendo em maior quantidade na “leitura segmentada, sem síntese”, sobretudo no início do ano, com apenas dois erros na “leitura com repetição de letras e/ou sílabas, sem síntese”, mas com significativa redução na quantidade ao final do ano.

Na leitura dos aprendizes da escola pública, esse erro foi identificado nos dois períodos do ano, mas com redução ao final do ano, com um pouco mais de aparecimento na “leitura não segmentada”, principalmente no início do ano, e na “leitura segmentada, sem síntese”, nos dois períodos do ano.

Outro erro que apareceu com maior frequência foi aquele devido a redução da sílaba ao padrão CV, com troca do /g/ por /j/, restrito à leitura dos aprendizes da escola pública, com aparecimento nos dois períodos do ano, e com leve redução na quantidade ao final do ano, com aparecimento na maioria das condutas de leitura, e com um pouco mais de frequência na “leitura segmentada, com síntese”.

Os outros erros também verificados na leitura das palavras por meio das quais analisamos a leitura do /gu/, foram os erros por pronúncia de outra palavra e pronúncia de palavra sem significado, restritos à leitura dos aprendizes da escola pública, com aparecimento nos dois períodos do ano, mas com menor quantidade ao final do ano, todos decorrentes da “leitura com síntese”.

A maior frequência de erros nessa regularidade e a maior presença dos erros por redução da sílaba ao padrão CV, juntamente com a maior presença de erros na “leitura segmentada, com ou sem síntese”, evidencia a dificuldade imposta pelo dígrafo à leitura dos aprendizes, sobretudo da escola pública, somado a falta de familiaridade com as palavras estímulos (AGUIAR/ENGUIÇOU), o que, certamente, dificultou a correção da pronúncia das palavras.

4.6.2.4 Variedade de erros na leitura do CA/CO/CU.

No **Quadro 18** estão descritos os erros observados na leitura do CACO/CU e as condutas de leitura em que apareceram

Quadro 18 - Principais erros verificados na leitura do CA/COCU, pelos aprendizes da escola pública e privada, no início e no final do ano letivo.

Condutas de leitura	Escola	Período do ano	CA/CO/CU				
			Troca do C por S	Pronúncia de outra palavra	Omissão da sílaba correspondente ao grafema	Outros	Total
<i>Leitura segmentada, sem síntese</i>	Pública	Início		-	-	-	
		final	02- Ex.: /na-sa-Rãu/	-			02
	Privada	Início		-	-	-	-
		final		-	-	-	-
<i>Leitura com repetição de letras e/ou sílabas, com síntese.</i>	Pública	Início		01- /arara/ para COMPRARAM	-		01
		final		-	-	-	-
	Privada	Início		-			
		Final--		-	-	-	-
<i>Junção de letras para formar sílaba, com síntese</i>	Pública	Início		01- /programa/ para COMPRARAM	01- /m -a – ma – c -a -ka- R – R- A → maraO/		02
		final		-	-	-	-
	Privada	Início		-			
		final		-	-	-	-
Total de erros	Pública	Início	00	02	01	00	03
		Final	02	00	00	00	02
	Privada	Início	00	00	00	00	00
		Final	00	00	00	00	00
Total geral			02	02	01	00	05

De acordo com os dados do quadro acima, os erros na leitura do CA/CO/CU foram poucos e todos restritos à leitura dos aprendizes da escola pública, com apenas dois erros por desconsideração da relação contextual, pronunciando-se /s/ para o som de /k/, dois erros por pronúncia de outra palavra, e apenas um erro por omissão da sílaba correspondente ao grafema, ambos na leitura de COMPRARAM.

Sendo assim, podemos afirmar que praticamente não houve dificuldade no uso dessa regularidade na leitura dos aprendizes de ambas as escolas, com bom domínio, na leitura, desde o início do ano letivo.

4.6.2.5 Variedade de erros na leitura do QUE/QUI.

No **Quadro 19** estão descritos os erros observados na leitura do QUE/QUI e as condutas de leitura em que apareceram.

Quadro 19 - Principais erros verificados na leitura do QUE/QUI, pelos aprendizes da escola pública e privada, no início e no final do ano letivo.

Conduta de leitura	Escola	Período do ano	QUE/QUI				
			Redução da sílaba correspondente ao grafema ao padrão CV	Redução da sílaba correspondente ao grafema ao padrão CV, com troca do QU por J	Pronúncia dos nomes das letras correspondentes ao grafema	Outros	Total
<i>Leitura segmentada, sem síntese</i>	Pública	Início	01- /ku-li-jO/	01-/ju- e- i-jO/	-	-	02
		final	01	01	-	-	02
	Privada	Início	01- /ku-E-i-jO/	-	-	-	01
		final	-	-	-	-	-
<i>Leitura segmentada, com síntese</i>	Pública	Início	07- Ex.:/ku-i-a-bo → kiabo/	01-/ju -i - a - bO → juiabO/	-	-	08
		final	01- /ku-li-ni-jO → kulinijO/	-	-	-	01
	Privada	Início	-	-	-	-	-
		final	-	-	-	-	-
<i>Leitura com repetição de letras e/ou sílabas, sem síntese</i>	Pública	Início	01- /ku-ei-jO/ /ku-E-i-jO/	-	-	-	01
		final	-	-	-	-	-
	Privada	Início	-	-	-	-	-
		final	-	-	-	-	-
<i>Leitura com repetição de letras e/ou sílabas, com síntese.</i>	Pública	Início	03- Ex.: /ku-E-E-i-jO/ /E-u-i-jO → kurujju/	-	02- Ex.: /Q- i -a -ba/ /a/ /ka - Q-i - ba/	-	05
		final	-	-	-	-	-
	Privada	Início	-	-	-	-	-
		final	-	-	-	-	-
<i>Junção de letras para formar sílaba, com síntese</i>	Pública	Início	01-/q - u- ku- E-i-j- o - jO → juijO/	-	-	-	-
		final	-	-	-	-	-
	Privada	Início	-	-	-	-	-
		final	-	-	-	-	-
Total de erros	Pública	Início	13	02	02	00	17
		Final	02	01	00	00	03
	Privada	Início	01	00	00	00	01
		Final	00	00	00	00	00
Total geral			16	03	02	00	21

De acordo com análise qualitativa expressa no quadro acima, com exceção de um único erro devido à redução da sílaba correspondente ao grafema ao padrão CV, na leitura de um aprendiz da escola privada, todos os demais erros foram verificados na leitura dos aprendizes da escola pública, com a maior parte deles causada pela redução da sílaba correspondente ao grafema ao padrão CV, com maior frequência no início do ano letivo e na “leitura segmentada, com síntese”.

Nas demais categorias, a frequência foi de apenas um ou dois erros, todos restritos à leitura dos aprendizes da escola pública, sendo elas, redução da sílaba correspondente ao grafema ao padrão CV, com troca do QU por J, restritos ao início do ano, e pronúncia dos nomes das letras, também restritos ao início do ano.

Ressaltamos também a significativa redução dos erros ao final do ano na leitura dos aprendizes da escola pública, com a permanência de alguns poucos erros devido à redução da sílaba correspondente ao grafema ao padrão CV. Outro ponto a destacar em relação à leitura das palavras com QU diz respeito a menor variação das condutas de leitura, com aparecimento de erro ao final do ano apenas na “leitura segmentada, com ou sem síntese”.

Com base na análise realizada acima, ressaltamos a maior presença de erros na leitura dos aprendizes da escola pública, mas com significativa redução da frequência ao final do ano. Embora em menor frequência que ante a leitura de GUE e GUI, pareceu haver certa tendência a separar as duas letras do dígrafo, seja pronunciando-as isoladamente, seja separando-as da vogal posterior a vogal U.

4.6.3 Análise quantitativa e qualitativa da leitura do JA...JU, ZA...ZU, E/I final, O/U final.

Nesta seção, apresentaremos a análise quantitativa e qualitativa da leitura do JA...JU, ZA...ZU, E/I final, O/U final, por meio das quais apresentamos os percentuais de acertos e a descrição dos erros verificados no início e no final do ano letivo, pelos aprendizes das escolas pública e privada.

4.6.3.1 Percentuais de acertos na leitura do JA...JU, ZA...ZU, E/I final, U/O final.

Na **tabela 9** estarão representados os percentuais de acertos verificados na leitura do **JA...JU, ZA...ZU, E/I final, U/O final**.

Tabela 9 - Percentagens médias de acerto na leitura do JA...JU, ZA...ZU, E/I final, O/U final, por aprendizes de escolas pública e privada, no início e no final do ano letivo.

PERÍODO Ver ANO	ESCOLA	REGULARIDADES CONTEXTUAIS					
		JA...JU	ZA...ZU	E final	I final	O final	U final
INÍCIO DO ANO	PÚBLICA	95%	97%	47%	88%	37%	97%
	PRIVADA	100%	96%	90%	100%	98%	100%
FINAL DO ANO	PÚBLICA	100%	100%	57%	96%	50%	98%
	PRIVADA	100%	100%	93%	100%	98%	100%

Diferentemente da tarefa de escrita, a maior diferença nos percentuais de acertos entre as escolas pública e privada pôde ser verificada na leitura do E final e do O final, com melhor desempenho para os aprendizes da escola privada na leitura dessas regularidades, nos dois períodos do ano. Em se tratando do **JA...JU** e do **ZA...ZU**, verificamos elevado percentual de acerto na leitura dos aprendizes de ambas as escolas desde o início do ano letivo.

Com relação ao **JA...JU**, verificamos a presença apenas de alguns erros na leitura dos aprendizes da escola pública no início do ano letivo, com alcance de 100% de acerto ao final do ano.

Em se tratando do **ZA...ZU**, verificamos percentual de acertos acima 90% no início do ano, em ambas as escolas, e 100% de acertos ao final do ano. Destacamos o melhor desempenho na leitura dessa regularidade em comparação à tarefa de escrita, pelos aprendizes de ambas as escolas.

Dando continuidade, temos as vogais tônicas (I/U) e as vogais átonas finais (E/O), as quais, de modo semelhante à tarefa de escrita, obtiveram elevado percentual de acerto na leitura dos aprendizes da escola privada desde o início do ano letivo.

No que diz respeito ao I tônico, os dados revelaram aumento no percentual de acerto na leitura dos aprendizes da escola pública, e um leve decréscimo no

percentual de acertos na leitura na leitura dos aprendizes da escola privada ao final do ano.

Já na leitura do U tônico, os dados revelaram o alcance de 100% de acerto na leitura dessa vogal pelos aprendizes da escola privada, desde o início do ano letivo, e percentual de acertos acima de 90% na leitura dos aprendizes da escola pública, nos dois períodos do ano.

Por fim, temos as vogais átonas E e O, as quais se diferenciam das vogais anteriormente citadas, por terem apresentado elevado percentual de acerto na leitura dos aprendizes da escola privada, alcançando mais de 90% de acerto nos dois períodos do ano, e menor percentual de acertos na leitura dos aprendizes da escola pública, nos dois períodos do ano. Em se tratando do E átono, o percentual de acerto esteve um pouco acima de 50% ao final do ano, enquanto no O átono, o percentual de acertos ficou em 50% ao final do ano.

4.6.3.2 Variedade de erros na leitura do JA...JU.

No **Quadro 20** estão descritos os erros observados na leitura do JA...JU e as condutas de leitura em que apareceram.

Quadro 20 - Principais erros verificados na leitura do JA/JO/JU, pelos aprendizes da escola pública e privada, no início e no final do ano letivo

Conduta de leitura	Escola	Período do ano	JA/JO/JU			
			Troca do /j/ pelo /ñ/	Pronúncia de outra palavra	Outros	Total
<i>Leitura com repetição de letras e/ou sílabas, sem síntese</i>	Pública	Início	01- /la-Rã/ /la- Rã-ña/	-		01
		final	-	-	-	-
	Privada	Início	-			
		final	-	-	-	-
<i>Leitura com repetição de letras e/ou sílabas, com síntese.</i>	Pública	Início	-	02- /juãu/ /mariana/		02
		final	-	-	-	-
	Privada	Início	-	-		
		final	-	-	-	-
Total de erros	Pública	Início	01	02	00	03
		Final	00	00	00	00
	Privada	Início	00	00	00	00
		Final	00	00	00	00
Total geral			01	02	00	03

Conforme podemos observar no quadro acima, em se tratando do /j/, não verificamos erros na leitura dos aprendizes da escola privada, como já anunciado na análise quantitativa, com aparecimento de alguns poucos erros apenas na leitura dos aprendizes da escola pública, mas restritos ao início do ano letivo e à palavra LARANJA, sendo esses erros: troca do /j/ pelo /ñ/ na “leitura com repetição de letras e/ou sílabas, sem síntese”, e dois erros por pronúncia de outras palavras ao final da decodificação na “leitura segmentada, com repetição de letras e/ou sílabas, com síntese”.

Sendo assim, podemos afirmar que praticamente não houve dificuldade no uso correto do /j/ na leitura dos aprendizes de ambas as escolas. Os erros por “pronúncia de outras palavras” no lugar da palavra estímulo pareceram ser uma dificuldade imposta pela leitura da palavra em si, e não propriamente do desconhecimento da relação contextual no uso do grafema na leitura.

4.6.3.3 Variedade de erros na leitura do ZA...ZU.

No **Quadro 21** estão descritos os erros observados na leitura do ZA...ZU e as condutas de leitura em que aparecem.

Quadro 21 - Principais erros verificados na leitura do ZA...ZU, pelos aprendizes da escola pública e privada, no início e no final do ano letivo.

Conduta de leitura	Escola	Período do ano	ZA...ZU			
			Troca do /z por /s/	Pronúncia de outra palavra	Outros	Total
<i>Leitura não segmentada</i>	Pública	Início		-	-	-
		final		-		
	Privada	Início	02- /sEsinhu/ /soRa/	-	-	02
		Final	-	-		
<i>Leitura segmentada, sem síntese</i>	Pública	Início		-	-	
		final		-		
	Privada	Início		-	-	-
		final		-	-	-
<i>Leitura segmentada, com síntese</i>	Pública	Início	01- /sE-si-u → sEsiu/	-	-	01
		final		-	-	-
	Privada	Início		-	-	
		final		-	-	
<i>Leitura com repetição de letras e/ou sílabas, com síntese.</i>	Pública	Início		01- /se-se-si/ /sE-si-O→ sEu/	-	01
		final		-	-	-
	Privada	Início		-	-	
		final		-	-	
Total de erros	Pública	Início	01	01	00	02
		Final	00	00	00	00
	Privada	Início	02	00	00	02
		Final	00	00	00	00
Total geral			03	01	00	04

Conforme podemos observar, os poucos erros na leitura do /z/ estiveram restritos ao início do ano, com frequência de um ou dois erros decorrentes da troca do /z/ por /s/, na leitura de aprendizes de ambas as escolas, e apenas um erro devido a pronúncia de outra palavra ao final de decodificação, na leitura de um aprendiz da escola pública.

Dessa forma, podemos afirmar a quase inexistência de erro e dificuldade na leitura do /z/, na leitura dos aprendizes de ambas as escolas, nos dois períodos do ano.

4.6.3.4 Variedade de erros na leitura do E átono.

No **Quadro 22** estão descritos os principais erros observados na leitura do E átono e as condutas de leitura em que apareceram.

Quadro 22 - Principais erros verificados na leitura do E átono, pelos aprendizes da escola pública e privada, no início e no final do ano letivo.

Conduta de leitura	Escola	Período do ano	E átono			
			Artificialização da pronúncia	Troca do /e/ pela vogal o	Outros	Total
<i>Leitura não segmentada</i>	Pública	Início	06- Ex.: /sabonetE/	-		06
		final	15-Ex.: /leitE/			15
	Privada	Início	02	-		02
		Final	-			-
<i>Leitura segmentada, sem síntese</i>	Pública	Início	06- Ex.: /sa-bo-ne-tE/	-		06
		final	01			01
	Privada	Início	04- Ex.: /le – i – tE/	-		04
		final	02	-		02
<i>Leitura segmentada, com síntese</i>	Pública	Início	07			07
		final	09- Ex.: /sa-bO-ne-tE → sabOnetE/	-		09
	Privada	Início				-
		final		-		-
<i>Leitura com repetição de letras e/ou sílabas, sem síntese</i>	Pública	Início	03- Ex.: /sa---bO/ /sa-bO-ne-tE/			03
		final		-		-
	Privada	Início				-
		final		-		-
<i>Leitura com repetição de letras e/ou sílabas, com síntese.</i>	Pública	Início	04- /IE – i -tO/ /IE-i-tO → leitE/		01	05
		final	01	-		01
	Privada	Início				-
		final		-		-
<i>Junção de letras para formar sílaba, sem síntese.</i>	Pública	Início				-
		final		01- /I-E – tE – i- t – O – tO/		01
	Privada	Início				-
		final		-		-
<i>Junção de letras para formar sílaba, com síntese</i>	Pública	Início	03- /s – a- sa- b – O – bO- n – E – nE- t- E – tE → sabOnetE/			03
		final		-		-
	Privada	Início				--
		final		-		-
Total de erros	Pública	Início	28	01	01	32
		Final	26	01	00	27
	Privada	Início	06	00	00	06
		Final	02	00	00	02
Total geral			62	02	01	65

De acordo com os dados do quadro 22, em se tratando do /e/ átono, com exceção de um erro por troca do [e] pela vogal [o], e de um erro classificado como “outro”, todos dos demais erros na leitura do /e/ átono foram devido a artificialização da pronúncia, nos dois períodos do ano, com presença na maioria das condutas de leitura, mas com maior frequência na “leitura não segmentada”, sobretudo ao final do ano, o que, certamente, se deve ao fato de as palavras por meio das quais avaliamos a leitura do /e/ átono terem sido palavras compostas por sílabas simples (SABONETE/LEITE), propiciando uma leitura sem tanta segmentação ou repetição de letras e/ou sílabas.

Na leitura dos aprendizes da escola pública, além da maior quantidade de erros, também verificamos pouca redução dos erros por ocasião da última coleta. Já na leitura dos aprendizes da escola privada, identificamos poucos erros nos dois períodos do ano.

4.6.3.5 Variedade de erros na leitura do I átono.

No **Quadro 23** estão descritos os principais erros observados na leitura do E átono e as condutas de leitura em que aparecem.

Quadro 23 - Principais erros verificados na leitura do I tônico, pelos aprendizes da escola pública e privada, no início e no final do ano letivo.

Conduta de leitura	Escola	Período do ano	I tônico				
			Não marcação da sílaba forte	Pronúncia de outra palavra	Pronúncia do nome da letra	Outros	Total
Leitura não segmentada	Pública	Início	04- Ex.: /sapOtE/	-	-	-	04
		final	02	-	-	-	02
	Privada	Início		-	-	-	-
		Final		-	-	-	-
Leitura segmentada, com síntese	Pública	Início	03- Ex.: /sa – sa – pO- ti→ sapOtE/	-	-	-	03
		final		-	-	-	-
	Privada	Início		-	-	-	-
		final		-	-	-	-
Leitura com repetição de letras e/ou sílabas, sem síntese	Pública	Início		-	-	-	-
		final		-	-	-	-
	Privada	Início		-	-	-	-
		final		-	-	-	-
Leitura com repetição de letras e/ou sílabas, com síntese.	Pública	Início	01- /sa---sa—pa---ti/ /sa—pa—pa—ti → sapotE/	02- /goiaba/ /mãu/ para MARGARINA	-	-	03
		final		-	-	-	-
	Privada	Início		-	-	-	-
		final		-	-	-	-
Junção de letras para formar sílaba, sem síntese.	Pública	Início		-	01- /m-a-ma-g-a-já- R-l-M-a/	-	01
		final		-	-	-	-
	Privada	Início		-	-	-	-
		final		-	-	-	-
Total de erros	Pública	Início	08	02	01	00	11
		Final	02	00	0-	00	02
	Privada	Início	00	00	00	00	00
		Final	00	00	00	00	00
Total geral			10	02	01	00	13

Verificamos leitura incorreta do /i/ tônico apenas na leitura dos aprendizes da escola pública, com a maior parte deles decorrentes da não marcação da sílaba forte, mas com redução significativa ao final do ano.

Além dos erros por não marcação da tonicidade na leitura do /i/ tônico, identificamos também alguns erros devido a pronúncia de outra palavra em MARGARINA (goiaba/mãe), ao final da decodificação na “leitura segmentada com repetição de letras e/ou sílabas, com síntese”, o que parece evidenciar a dificuldade imposta pela leitura da palavra, e não propriamente da leitura do grafema.

Outro erro também identificado foi aquele devido à pronúncia do nome da letra, decorrente da “leitura com junção de letras e sem síntese”.

Dessa forma, podemos afirmar que praticamente não verificamos dificuldade na leitura do /i/ tônico, em ambas as escolas, nos dois períodos do ano.

4.6.3.6 Variedade de erros na leitura do O átono.

No **Quadro 24** estão escritos os principais erros observados na leitura do O átono e as condutas de leitura em que apareceram.

Quadro 24 - Principais erros verificados na leitura do O átono, pelos aprendizes da escola pública e privada, no início e no final do ano letivo.

Conduta de leitura	Escola	Período do ano	O átono					
			Artificialização da pronúncia	Pronúncia de outra palavra	Pronúncia do nome da letra	Pronúncia de palavra sem significado	Outros	Total
<i>Leitura não segmentada</i>	Pública	Início	08- Ex.: /kOe~trO/	01-/kOel*O/ para COENTRO	-	01- /kOEerO/	-	10
		final	14- Ex.: /OvOs/	-	-	-	-	14
	Privada	Início		01-/kOziña/ para COENTRO	-	-	-	01
		Final		-	-	-	-	-
<i>Leitura segmentada, sem síntese</i>	Pública	Início	06- Ex.: /kO-e~-trO/	-	02- Ex.: /kO -E-N-T-RO/	-	01	09
		final	07- Ex.: /O—vOs/	-	-	-	01	08
	Privada	Início	01	-	-	-	-	01
		final	-	-	-	-	-	-
<i>Leitura segmentada, com síntese</i>	Pública	Início	06- Ex.:/kO-e~-trO → kue~tru/	01- /kO-e~-trO→ i~teRO/ para COENTRO	-	02- Ex.: /kO-nE-rO →kOnErO/	-	09
		final	02	01- /kO-e-l*O→ koel*O/ para COENTRO	-	-	-	07
	Privada	Início		-	-	-	-	-
		final		-	-	-	-	-
<i>Leitura com repetição de letras e/ou sílabas, sem síntese</i>	Pública	Início		-	-	-	-	-
		final		-	-	-	-	-
	Privada	Início		-	-	-	02	02
		final		-	-	01	01	01
<i>Leitura com repetição de letras e/ou sílabas, com síntese.</i>	Pública	Início	01- Ex.: /vO—se/ /vOse/ /O--vO→ OvO/	02-Ex.: /kO-kOe-to/ /kOetO → kOetO/ para COENTRO	-	01- /vO—sO/ /vO-vO-vOu-sO→ vOusO/	-	04
		final		-	-	01 /kO- kO- ne – RE-tO → kOrnetO/	-	01
	Privada	Início		-	-	-	-	-
		final		-	-	-	-	-
<i>Junção de letras para formar sílaba, com síntese</i>	Pública	Início		-	-	02-Ex.: /kO- nE/ /n – E -nE – T-R-O-RO/	-	02
		final		-	-	-	-	-
	Privada	Início		-	-	-	-	-
		final		-	-	-	-	-
Total de erros	Pública	Início	21	04	02	06	03	36
		Final	24	01	00	01	02	28
	Privada	Início	00	01	00	00	00	01
		Final	01	00	00	00	00	01
Total geral			46	06	02	06	05	65

Os resultados da análise da leitura do /o/ átono revelaram maior frequência de erros por artificialização da pronúncia nos dois períodos do ano, principalmente na leitura dos aprendizes da escola pública, tendo em vista que identificamos apenas um erro no início do ano e ao final do ano na leitura dos aprendizes da escola privada, sendo um erro por artificialização da pronúncia e um erro devido a pronúncia de /koziña/ para COENTRO.

Além dos erros por artificialização da pronúncia do /o/ átono, inclusive com leve aumento ao final do ano, também verificamos, na leitura dos aprendizes da escola pública, alguns erros decorrentes da pronúncia de outras palavras e pronúncia de palavra sem significado, a maioria deles em COENTRO, e decorrentes da “leitura segmentada, com ou sem repetição de letras e/ou sílabas, com síntese”. Assim como também identificamos alguns erros que classificamos como “outros”.

O predomínio dos erros por pronúncia de outra palavra e de palavra sem significado na leitura de COENTRO, pareceu evidenciar a influência das características da palavra sobre tais erros, sendo eles, contexto de nasalização e sílaba complexa. Outro ponto a ressaltar em se tratando da leitura dos aprendizes da escola pública diz respeito à presença de erros na maioria das condutas de leitura, nos dois períodos do ano.

4.6.3.7 Variedade de erros na leitura do U tônico.

No **Quadro 25** estão descritos os principais erros observados na leitura do U tônico e as condutas de leitura em que apareceram.

Quadro 25 - Principais erros verificados na leitura do U tônico, pelos aprendizes das escolas pública e privada, no início e no final do ano letivo.

Conduta de leitura	Escola	Período do ano	U tônico			
			Pronúncia do /u/ como /o/	Pronúncia de outra palavra	Outros	Total
<i>Leitura não segmentada</i>	Pública	Início	01- /fOba/		-	01
		final		-		
	Privada	Início		-	-	-
		Final		-		
<i>Leitura segmentada, sem síntese</i>	Pública	Início	01- /fO-fO-bE→fObE/	-		01
		final		-	-	
	Privada	Início		-	-	-
		final		-	-	-
<i>Leitura com repetição de letras e/ou sílabas, sem síntese</i>	Pública	Início		01-/fu-la/ /fa-da/	-	01
		final		-	-	-
	Privada	Início				
		final		-	-	-
Total de erros	Pública	Início	00	01	00	02
		Final	01	00	00	01
	Privada	Início	00	00	00	00
		Final	00	00	00	00
Total geral			01	01	00	03

Conforme evidenciado no quadro acima, não verificamos erros na leitura dos aprendizes da escola privada na leitura do /u/ tônico, com apenas três erros na leitura dos aprendizes da escola pública, todos restritos ao início do ano, com dois deles decorrentes da pronúncia do /u/ como /o/, na “leitura não segmentada” e “segmentada, com síntese”, e lendo-se /fOba/, e um erro devido à pronúncia de outra palavra, na “leitura com repetição de letras e/ou sílabas, sem síntese”,

Sendo assim, podemos afirmar que praticamente não ocorreu dificuldade na leitura do /u/ tônico em ambas as turmas, nos dois períodos do ano.

4.6.4 Análise quantitativa e qualitativa da leitura dos vários contextos da nasalização.

Nesta seção, apresentaremos a análise quantitativa e qualitativa da leitura dos vários contextos da nasalização, por meio das quais apresentamos os percentuais de acertos e a descrição dos erros verificados no início e no final do ano letivo, pelos aprendizes das escolas pública e privada.

4.6.4.1 Percentual de acerto na leitura do ãO, NH, ã, M em final de sílaba e N em final de sílaba.

Na **tabela 10** estão representados os percentuais de acertos verificados na leitura do ãO, NH, ã, M em final de sílaba e N em final de sílaba.

Tabela 10 – Percentagens médias de acerto na leitura dos vários contextos da nasalização, por aprendizes de escolas pública e privada, no início e no final do ano letivo.

PERÍODO DO ANO	ESCOLA	REGULARIDADES CONTEXTUAIS				
		ÃO	NH	Ã	M final de sílaba	N final de sílaba
INÍCIO DO ANO	PÚBLICA	87%	63%	55%	42%	63%
	PRIVADA	100%	95%	83%	93%	95%
FINAL DO ANO	PÚBLICA	97%	78%	71%	77%	85%
	PRIVADA	100%	98%	96%	100%	100%

Conforme podemos observar, diferentemente da tarefa de escrita, o maior percentual de acertos na leitura do **ÃO** foi verificado na leitura dos aprendizes da escola privada, com 100% de acerto nos dois períodos do ano. Também podemos observar elevado percentual de acertos na leitura dessa regularidade pelos aprendizes da escola pública, sobretudo ao final do ano letivo.

Dando continuidade, temos o **NH**, que também apresentou elevado percentual de acerto na leitura dos aprendizes da escola privada, nos dois períodos do ano (acima de 90%), e menor percentual de acertos na leitura dos aprendizes da escola pública, embora tenha alcançado um percentual de acertos acima de 60% desde o início do ano letivo na leitura desses aprendizes.

Em seguida, temos o **N em final de sílaba CVC**, que alcançou 100% de acertos na leitura dos aprendizes da escola privada, ao final do ano letivo, e percentual de acertos acima de 80% ao final do ano na leitura dos aprendizes da escola pública. Na tarefa de escrita, recordemos, o percentual de acertos no N em final de sílaba ficou abaixo de 50% na escrita dos aprendizes da escola pública, ao final do ano.

Outro contexto da nasalização que alcançou 100% de acerto na leitura dos aprendizes da escola privada, ao final do ano, e considerável aumento no percentual de acertos na leitura dos aprendizes da escola pública, alcançando mais de 70% de acerto ao final do ano, foi o **M em final de sílaba**. Destacamos também a significativa diferença nos percentuais de acerto na leitura e escrita dessa regularidade, com alcance de apenas 35% de acerto na escrita dos aprendizes da escola pública e 66% de acerto na escrita dos aprendizes da escola privada, ao final do ano letivo.

Por fim, temos o **Ã**, que apresentou elevado percentual de acerto na leitura dos aprendizes da escola privada, desde o início do ano letivo, alcançando mais de 90%

de acerto ao final do ano, e percentual de acertos de 71% na leitura dos aprendizes da escola pública, somente ao final do ano letivo. Também ressaltamos a significativa diferença nos percentuais de acerto na leitura e na escrita dessa regularidade, com o alcance de apenas 31% de acerto na escrita dos aprendizes da escola pública, e 51% de acerto na escrita dos aprendizes da escola privada, ao final do ano letivo.

Vejamos agora o resultado da análise qualitativa da leitura dos vários contextos de nasalização, na leitura dos aprendizes das escolas pública e privada, no início e no final do ano letivo.

4.6.4.2 Variedade de erros na leitura do ão

No **Quadro 26** estão descritos os erros observados na leitura do ão e as condutas de leitura em que aparecem.

Quadro 26 - Principais erros verificados na leitura do **ÃO**, pelos aprendizes da escola pública e privada, no início e no final do ano letivo.

Conduta de leitura	Escola	Período do ano	ÃO					Total	
			Omissão da nasalização	Pronúncia de palavra sem significado	Troca do ãu pela vogal o	Pronúncia de outra palavra	Outros		
<i>Leitura não segmentada</i>	Pública	Início	-	-	-	-	-	-	
		final	01-/makarauo/	-	-	-	-	01	
	Privada	Início	-	-	-	-	-	-	
		Final	-	-	-	-	-	-	
<i>Leitura segmentada, sem síntese</i>	Pública	Início	01-/na-ka-R-R-aO/	-	-	-	-	01	
		final	-	-	-	-	-	-	
	Privada	Início	-	-	-	-	-	-	
		final	-	-	-	-	-	-	
<i>Leitura segmentada, com síntese</i>	Pública	Início	-	-	01-/ma-ka-RO→makaRO/	-	-	01	
		final	01-/ma-ka-rau→makarau/	-	-	01-/fE-is-ta→fEsta/ para FEIJÃO	-	02	
	Privada	Início	-	-	-	-	-	-	
		final	-	-	-	-	-	-	
	<i>Junção de letras para formar sílaba, com síntese</i>	Pública	Início	01-/m-a-ma-c-a-ka-R-R-m-a-ma →maraO/	-	-	-	-	01
			final	-	-	-	-	-	-
Privada		Início	-	-	-	-	-	-	
		final	-	-	-	-	-	-	
Total de erros	Pública	Início	03	00	01	00	00	04	
		final	01	00	00	01	00	02	
	Privada	Início	00	00	00	00	00	00	
		final	00	00	00	00	00	00	
Total geral			04	00	01	01	00	06	

Conforme indicado no quadro acima, verificamos pouquíssimos erros na marcação da nasalização com “ão”, estando restritos à leitura dos aprendizes da escola pública, tendo em vista que não identificamos erros na leitura dos aprendizes da escola privada.

Ocorreu um pouco mais de erro por omissão da nasalização no início do ano letivo, com apenas um erro ao final do ano. Enquanto nas demais categorias, a frequência foi de apenas um erro, sendo eles, troca do ão pela vogal /o/, e um erro por pronúncia de outra palavra, com pronúncia de /festa/ para FEIJÃO, influenciado, assim, aparentemente, por uma análise visual ou fonológica da palavra.

Sendo assim, podemos afirmar que praticamente não houve dificuldade na marcação da nasalização com “ão”, em ambas as turmas, nos dois períodos do ano.

4.6.4.3 Variedade de erros na leitura do NH.

No **Quadro 27** estão descritos os erros observados na leitura do NH e as condutas de leitura em que forma identificados.

Quadro 27 - Principais erros verificados na leitura do NH, pelos aprendizes da escola pública e privada, no início e no final do ano letivo.

Conduta de leitura	Escola	Período do ano	NH							Total
			Troca do nh por lh	Pronúncia do nome da letra	Troca do nh pelo g	Pronúncia apenas n no lugar do nh	Pronúncia de outra palavra	Pronúncia de palavra sem significado	Omissão da sílaba	
Leitura não segmentada	Pública	Início	04-Ex.:/amal*a/	-	-	-	-	-	-	04
		final			-	-	-	02-Ex.: /âna/	-	02
	Privada	Início			-	01-/amañau/	02-/makaRäu/ /jabuti/	-	-	03
		Final			-	-	-	-	-	-
Leitura segmentada, sem síntese	Pública	Início			01-Ex.:/a-ma-ga/	-	-	-	01-/a-na/	02
		final			01	-	-	-	-	01
	Privada	Início			-	-	-	-	-	-
		final			-	-	-	-	-	-
Leitura segmentada, com síntese	Pública	Início	02- Ex.:/a—ma—l*a	-	-	-	01-/já-nE-la→janEla/	01-/a-na-ja→anaja/	-	04
		final	01		01-Ex.:a-ma-gO→amagO/	-	-	-	-	02
	Privada	Início			-	-	-	-	-	-
		final			-	-	-	-	-	-
Leitura com repetição de letras e/ou sílabas, sem síntese	Pública	Início	01-Ex.:-/a-ma-l*O/ /a-ma-l*a/		-				01-/a-ma/a-ma/	02
		final	01-		01-/a-na-N-G-A/ /a-na-N-ga/	-	-	-	-	02
	Privada	Início			-	-	-	-	-	-
		final			-	-	-	-	-	-
Leitura com repetição de letras e/ou sílabas, com síntese.	Pública	Início			-	-	01-/je-li-N-ga/ /jo--ga	02-Ex.: /ma-na-ka→manaka/	-	03
		final	01-/a-ma-ia/ /a-ma-l*âu→amal*âu		-	-	-	-	-	01
	Privada	Início			-	-	-	-	-	-
		final			-	-	-	-	-	-
Junção de letras para formar sílaba, sem síntese.	Pública	Início		01-/g-a-ga-l-i-li-N-H-A/	-	-	-	-	-	01
		final			-	-	-	-	-	-
	Privada	Início			-	-	-	-	-	-
		final			-	-	-	-	-	-
Junção de letras para formar sílaba, com síntese	Pública	Início			-	-	-	02-/m-a-ma—n-	-	02
		final			-	-	-	-	-	-
	Privada	Início			-	-	-	-	-	-
		final			-	-	-	-	-	-
Total de erros	Pública	Início	07	01	01	01	02	05	02	18
		Final	03	00	03	00	00	02	00	08
	Privada	Início	00	00	00	00	02	00	00	03
		Final	00	00	00	00	00	00	00	00
Total geral			10	01	04	01	04	07	02	29

De acordo com os dados do quadro acima, ocorreu um pouco mais de erro por troca do nh /ɲ/ pelo lh /ʎ/, principalmente no início do ano, mas apenas na leitura dos aprendizes da escola pública, seguido do erro por pronúncia de palavra sem significado, também restrito à leitura dos aprendizes da escola pública.

Nas demais categorias, a frequência foi de apenas um ou dois erros, sendo eles, troca do nh /ɲ/ pelo /g/, restrito à leitura dos aprendizes da escola pública, pronúncia de outra palavra, com aparecimento na leitura dos aprendizes de ambas as escolas, mas restritos ao início do ano.

Também identificamos erro por pronúncia do /n/ no lugar do nh /ɲ/, com apenas um erro em ambas as escolas, pronúncia do nome da letra, e o erro por omissão da sílaba correspondente ao grafema, esses dois últimos restritos ao início do ano e à leitura dos aprendizes da escola pública.

Ao final do ano, identificamos redução significativa dos erros na leitura dos aprendizes da escola pública e desaparecimento dos erros na leitura dos aprendizes da escola privada. Mais uma vez, os erros por pronúncia de outra palavra e de palavra sem significado pareceram ser mais uma dificuldade imposta pelas características das palavras estímulos (GALINHA/AMANHÃ), do que propriamente um erro por dificuldade imposta pela pronúncia do grafema.

4.6.4.4 Variedade de erros na leitura do ã.

No **Quadro 28** estão descritos os erros observados na leitura do ã e as condutas de leitura em que apareceram.

Quadro 28 - Principais erros verificados na leitura do ã, pelos aprendizes da escola pública e privada, no início e no final do ano.

Conduta de leitura	Escola	Período do ano	Ã						
			Omissão da nasalização	Troca do ã por äu	Omissão da sílaba correspondente ao grafema	Pronúncia de palavra sem significado	Pronúncia de outra palavra	Outros	Total
<i>Leitura não segmentada</i>	Pública	Início	08- Ex.:/amal*a/	-	-	-	-	-	08
		final	03	-	-	01-/amanakO/	-	-	03
	Privada	Início	06-Ex.:/masa/	01-/amañau/	-	-	01-/mala/	-	08
		Final	02	-	-	-	-	-	02
<i>Leitura segmentada, sem síntese</i>	Pública	Início	02- Ex.:/a-ma-ga/	-	01-/a-na/	-	-	-	03
		final	04	01-/ma---Räu/	-	-	-	-	05
	Privada	Início	-	-	-	-	-	-	-
		final	-	-	-	-	-	-	-
<i>Leitura segmentada, com síntese</i>	Pública	Início	06-Ex.:/ma---sa →masa/	01-/ma---käu→makäu/	-	01-/a-na-ja→anaja/	-	-	08
		final	01	-	-	01-/a-ma-go→amago/	-	-	03
	Privada	Início	-	-	-	-	-	-	-
		final	-	-	-	-	-	-	-
<i>Leitura com repetição de letras e/ou sílabas, sem síntese</i>	Pública	Início	02-Ex.: /ma---ka/ /ma---ma---ka/	-	01-/a-ma/ /a-ma/ /a—ma/	-	-	-	04
		final	-	-	-	-	01	01	
	Privada	Início	-	-	-	-	-	-	02
		final	-	-	-	-	-	-	-
<i>Leitura com repetição de letras e/ou sílabas, com síntese.</i>	Pública	Início	-	02-Ex.:/maR-maR→maRkäu	-	02-Ex.:/ma-na-ko//ma-ma-na-ka→manaka/	-	-	04
		final	01- a-ma-ia/ /a-ma-l*a→amal*a/	-	-	-	-	-	01
	Privada	Início	-	-	-	-	-	-	-
		final	-	-	-	-	-	-	-
<i>Junção de letras para formar sílaba, sem síntese.</i>	Pública	Início	-	-	-	-	-	-	-
		final	-	-	-	-	-	-	-
	Privada	Início	-	-	-	-	-	-	-
		final	-	-	-	-	-	-	-
<i>Junção de letras para formar sílaba, com síntese</i>	Pública	Início	-	01-/m-a-ma-C-äu/	-	01/m-a-ma-n-a-na-h-a-ga/	-	-	02
		final	-	-	-	-	-	-	-
	Privada	Início	-	-	-	-	-	-	-
		final	-	-	-	-	-	-	-
Total de erros	Pública	Início	18	03	02	04	00	00	27
		Final	09	01	00	02	00	01	13
	Privada	Início	06	01	00	00	01	00	08
		Final	02	00	00	00	00	00	02
Total geral			35	05	02	06	01	01	52

Semelhante as demais regularidades já analisadas, a maior parte dos erros na leitura do “ã” foi verificada na leitura dos aprendizes da escola pública, com erros na maioria das condutas de leitura nos dois períodos do ano, embora tenha ocorrido redução significativa dos erros ao final do ano.

Outro ponto a destacar diz respeito à maior quantidade de erros por omissão da nasalização, nos dois períodos do ano, mas com maior frequência no início do ano letivo, principalmente na leitura dos aprendizes da escola pública.

Com relação aos demais erros descritos no quadro 28, a frequência foi de apenas um ou dois erros, sendo eles, omissão da sílaba correspondente ao grafema, restritos ao início do ano e à leitura dos aprendizes da escola pública, troca do ã por ãu, aparecendo com a mesma frequência na leitura dos aprendizes de ambas as escolas, e o erro por pronúncia de palavra sem significado, restritos à leitura dos aprendizes da escola pública, com aparecimento nos dois períodos do ano, embora em pequena quantidade.

4.6.4.5 Variedade de erros na leitura do M em final de sílaba.

No **Quadro 29** estão descritos os erros observados na leitura do M em final de sílaba e as condutas de leitura em que apareceram.

Quadro 29 - Principais erros verificados na leitura do M final de sílaba, pelos aprendizes da escola pública e privada, no início e no final do ano letivo.

Conduta de leitura	Escola	Período do ano	M final de sílaba						Total
			Omissão da nasalização	Acréscimo de fonema à sílaba	Pronúncia do grafema	Pronúncia de outra palavra	Pronúncia de palavra sem significado	Outros	
<i>Leitura não segmentada</i>	Pública	Início	06-Ex.:/lapada/	-	-	-	-	-	06
		final		-	-	-	-	-	-
	Privada	Início			-	-	-	-	-
		Final			-				
<i>Leitura segmentada, sem síntese</i>	Pública	Início	02- Ex.: /la—pa—da/	01-/kO-pE-ra-ra-M/	02-/Ko-N-P-Ra-Ra-N/	-	-	-	06
		final	01-	-	04				05
	Privada	Início	02	03-Ex.: /koO-me-ra-ra/	-	-	-	-	05
		final			-	-	-	-	-
<i>Leitura segmentada, com síntese</i>	Pública	Início	02-Ex.:/la—pa--da→lapada/	-	-		02-Ex.: /ko-ma→koma/		04
		final	05	-	-	-	-	-	-
	Privada	Início		-					-
		final		-	-	-	-	-	-
<i>Leitura com repetição de letras e/ou sílabas, sem síntese</i>	Pública	Início	01-/la—pe—da/ /pa—pa---da/	-	05-Ex.:/la-N-pa-da/ /la-N-pada/				06
		final	01-	01-/kO-me-pra-me//kO-me-pra-mE/	01	-	-	01	04
	Privada	Início							
		final		-	-	-	-	-	-
<i>Leitura com repetição de letras e/ou sílabas, com síntese.</i>	Pública	Início	05-Ex.:/la-ma—ma/ /la-ma-M-pa-da→lapada/	-	-	01-/arara/ para COMPRARAM	-		06
		final	01	-	-	-	-	-	01
	Privada	Início		-					-
		final		-	-	-	-	-	-
<i>Junção de letras para formar sílaba, sem síntese.</i>	Pública	Início		-	02-Ex.:c-o-ko-M-P-P-ra-ra/	-			02
		final		-	-	-	-	-	-
	Privada	Início							-
		final		-	-	-	-	-	-
<i>Junção de letras para formar sílaba, com síntese</i>	Pública	Início		01/l-a-la-p-a-pa-d-a-da→lamapada/	-	01-/programa/ para COMPRARAM			02
		final		-	-	-	-	-	-
	Privada	Início		-					-
		final		-	-	-	-	-	-
Total de erros	Pública	Início	15	02	09	02	02	00	31
		Final	08	01	05	00	00	01	15
	Privada	Início	02	03	00	00	00	00	05
		Final	00	00	00	00	00	00	00
Total geral			25	06	14	02	03	02	51

De modo semelhante aos outros grafemas analisados até aqui, a maioria dos erros foi identificada na leitura dos aprendizes da escola pública, com aparecimento na maioria das condutas de leitura, com poucos erros na leitura dos aprendizes da escola privada, todos eles restritos ao início do ano letivo.

Com relação especificamente aos erros, verificamos maior quantidade de erro por omissão da nasalização nos dois períodos do ano, principalmente na leitura dos aprendizes da escola pública, tendo em vista que não identificamos esse erro na leitura dos aprendizes da escola privada por ocasião da última coleta.

Na leitura dos aprendizes da escola pública, o erro por omissão da nasalização apareceu com mais frequência na “leitura não segmentada” no início do ano, e na “leitura segmentada, com síntese”, nos dois períodos do ano. O segundo erro com um pouco mais de frequência foi aquele decorrente da pronúncia do nome da letra, restrito à leitura dos aprendizes da escola pública, com menor frequência ao final do ano letivo.

Outro erro comum à leitura dos aprendizes de ambas as escolas, embora em menor quantidade que os erros já descritos, foi o erro decorrente do acréscimo de fonema à sílaba correspondente ao grafema, transformando-a em uma sequência CVCV, mas com apenas um erro na escola pública ao final do ano, e sem aparecimento na escola privada nesse mesmo período. Nas demais categorias, a frequência foi de apenas um ou dois erros, restritos à leitura dos aprendizes da escola pública.

Sendo assim, ressaltamos o desaparecimento de erros na leitura dos aprendizes da escola privada ao final do ano, bem como a significativa redução dos erros na leitura dos aprendizes da escola pública, embora ainda tenhamos verificado a presença, principalmente, dos erros por omissão da nasalização e pronúncia do nome da letra, por ocasião da última coleta na leitura de alguns aprendizes.

4.6.4.6 Variedade de erros na leitura do N em final de sílaba.

No **Quadro 30** estão descritos os erros observados na leitura do N em final de sílaba e as condutas de leitura em que apareceram

Quadro 30- Principais erros verificados na leitura do N final de sílaba, pelos aprendizes da escola pública e privada, no início e no final do ano letivo.

Conduta de leitura	Escola	Período do ano	N final de sílaba					Inversão da sílaba	Outros	Total
			Omissão da nasalização	Pronúncia do grafema	Pronúncia de palavra sem significado	Pronúncia de outra palavra	Acréscimo de fonema à sílaba			
<i>Leitura não segmentada</i>	Pública	Início		-	-	01-/kOel*O/ para COENTRO	-	-		01
		final		-	-					
	Privada	Início		-	-	02-/rara/ /koziña/ para COENTRO	-	-		02
		Final		-	-					
<i>Leitura segmentada, sem síntese</i>	Pública	Início		05-Ex.:/ko-E-NT-RO/	-	-	-			05
		final		03						03
	Privada	Início		-	-	-	-	01-/kO-ne-tO/		01
		final		-	-	-	-	-		-
<i>Leitura segmentada, com síntese</i>	Pública	Início		-	-	01- ko-E-T-ro →i-teRO/ para COENTRO		01- /kO-nE-Ro→kOnErO/		02
		final		-	-	01//kO-e-l*o→kOel*O/ para COENTRO	-	02-Ex.:/kO-nE-tE-rO→kOnEtErO/		03
	Privada	Início		-	-	-	-			-
		final		-	-	-	-			-
<i>Leitura com repetição de letras e/ou sílabas, sem síntese</i>	Pública	Início	02-Ex.:/la-Ra-ga/ /la---Ra-ga/	01-Ex.:/la—Ra—já/ /la—Ra—N-já/				01-/kO-nE-i-RO/ /kO-nE-T-RO/	01	05
		final		02	-	-	-	-	01	03
	Privada	Início								-
		final								-
<i>Leitura com repetição de letras e/ou sílabas, com síntese.</i>	Pública	Início		-	02-Ex.:/laRa-já/ /la-Ra-já-a→laRajata/	01-/jOãu/ para LARANJA	01- /ko—ne/ /kone-to-pro→kOnetErO/			07
		final		-	-	-	-	-		-
	Privada	Início		-	-	-	-			-
		final		-	-	-	-			-
<i>Junção de letras para formar sílaba, sem síntese.</i>	Pública	Início		01-l-a-la-R-a-ra-N-j-a-já/						01
		final		-	-	-	-	-		-
	Privada	Início								-
		final								-
Total de erros	Pública	Início	02	07	02	05	01	02	01	20
		Final	00	05	00	01	00	02	01	09
	Privada	Início	00	00	00	02	00	01	00	03
		Final	00	00	00	00	00	00	00	00
Total geral			02	12	02	08	01	05	02	32

Ao contrário do verificado no /m/ em final de sílaba, quase não ocorreu erro por omissão da nasalização do /n/ em final de sílaba, com os poucos erros por omissão da nasalização restritos ao início do ano e à leitura dos aprendizes da escola pública. O erro com mais frequência foi aquele decorrente da pronúncia do grafema, mas restrito à leitura dos aprendizes da escola pública, com aparecimento na “leitura segmentada, sem síntese”.

O segundo erro com um pouco mais de frequência foi aquele devido a pronúncia de outra palavra, mas sem aparecimento na leitura dos aprendizes da escola privada ao final do ano, e com aparecimento de apenas um erro na leitura de um aprendiz da escola pública ao final do ano.

Outro erro também verificado com um pouco mais de frequência foi o erro devido à inversão do grafema na sílaba, com aparecimento apenas no início do ano na leitura de um aprendiz da escola privada, e com a permanência de alguns poucos erros na leitura de aprendizes da escola pública ao final do ano. Nas demais categorias, a frequência foi de apenas um ou dois erros.

Ressaltamos a quase ausência de erros na conduta de leitura que denominamos “leitura não segmentada”, estando os erros distribuídos na maioria das condutas de leitura, principalmente em se tratando da leitura dos aprendizes da escola pública, embora em pequena quantidade, sobretudo ao final do ano. Também ressaltamos o desaparecimento dos erros na leitura dos aprendizes da escola privada por ocasião da última coleta nessa regularidade.

4.7 Síntese e discussão dos resultados da Tarefa de Leitura do Estudo 1.

Para uma melhor compreensão dos resultados, nesta seção realizaremos a síntese das principais evidências provenientes da tarefa de leitura das palavras por meio das quais avaliamos a pronúncia das regularidades diretas e contextuais com aprendizes do 2º ano de escola pública e privada, no início e no final do ano letivo, com atenção à influência das características das palavras a serem lidas sobre os

erros, bem como das “condutas de leitura”¹² sobre os erros verificados na pronúncia das regularidades.

Apesar de o foco serem os erros observados na pronúncia das relações grafema-fonema, destacaremos os erros decorrentes da dificuldade imposta por determinadas palavras e pela forma como os aprendizes realizaram a leitura dessas palavras, que pareceram provocar maior dificuldade, sendo elas, palavras de maior extensão, pouco frequentes, com padrão silábico complexo, com dígrafos e com contexto de nasalização em sua composição.

Conforme será descrito na síntese dos resultados a seguir, alguns erros pareceram específicos de certas palavras e de determinadas “condutas de leitura”, enquanto outros erros só foram verificados na leitura dos aprendizes da escola pública, com alguns deles sendo superados ao final do ano, e outros ainda permanecendo por ocasião da última coleta.

Considerando a escassez de estudos que priorizam especificamente a análise das estratégias utilizadas por aprendizes dos anos iniciais na leitura de palavras com diferentes relações grafema-fonema e diferentes estruturas silábicas, e a influência de tais estratégias sobre os erros, na discussão dos resultados, daremos destaque aos resultados as pesquisas desenvolvidas por Monteiro (2007) e Monteiro e Soares (2014), que também buscaram analisar a influência das “estratégias de reconhecimento de palavras”, e como tais estratégias impossibilitaram a identificação da pronúncia da palavra e, conseqüentemente, o alcance do significado.

Destacamos, de entrada, o excelente desempenho nas regularidades diretas na leitura dos aprendizes de ambas as escolas, desde o início do ano letivo, assemelhando-se, assim, aos resultados verificados na tarefa de escrita dessas mesmas regularidades.

De modo semelhante à tarefa de escrita, entendemos que o melhor desempenho dos aprendizes na leitura das regularidades diretas deve-se 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 escritas e lidas de modo correto por aprendizes com uma hipótese alfabética. Outro

¹² A categorização das formas de leitura foi necessária para demonstrarmos o modo como os aprendizes realizaram a leitura das palavras e a influência de tais “condutas de leitura” sobre os erros.

ponto que destacamos para o melhor desempenho na escrita e leitura das regularidades diretas diz respeito ao fato de serem as primeiras a serem ensinadas.

Outra similaridade que destacamos entre ambas as tarefas, em se tratando das regularidades diretas, diz respeito ao predomínio de erros por substituições de grafemas que notam fonemas produzidos do mesmo ponto (MORAIS, 2003), seja na troca do /t/ por /d/, ou na troca do /p/ por /b/, também verificado na tarefa de escrita das palavras.

Com relação às regularidades contextuais, para uma melhor compreensão, iniciaremos com a síntese dos resultados verificados na leitura das regularidades em que identificamos erros apenas no início do ano letivo, em ambas as escolas, seguida da síntese das regularidades contextuais que permaneceram com erros apenas na leitura dos aprendizes da escola pública ao final do ano, apesar dos avanços. Por fim, apresentaremos a síntese dos resultados das regularidades que permaneceram com erros na leitura dos aprendizes das escolas pública e privada, apesar dos avanços ao final do ano.

No grupo das regularidades que apresentaram erros apenas no início do ano, está o /j/, com os poucos erros restritos à leitura dos aprendizes da escola pública e à palavra LARANJA, ocasionado pela troca do /j/ por /ñ/ e pela pronúncia de outras palavras. Dessa forma, para além do domínio da relação contextual do /j/, que pareceu já estar consolidada na leitura dos aprendizes, uma vez que praticamente não ocorreram erros por desconsideração da relação contextual na pronúncia desse grafema, o erro, em se tratando da palavra LARANJA, nos pareceu ser uma dificuldade imposta pela palavra em si e decorrente da “leitura segmentada com repetição e com síntese”, ocasionando a pronúncia de outras palavras na síntese final da leitura (“joão”/ “mariana”).

Outra regularidade inserida nesse primeiro grupo foi o /z/, cujos pouquíssimos erros foram quase todos causados pela desconsideração da relação contextual, e a nasalização com [ãu”] (ÃO), cujos poucos erros foram identificados apenas na leitura dos aprendizes da escola pública, alguns deles decorrentes da omissão da nasalização, independentemente da conduta de leitura empreendida, e um erro causado pela pronúncia de outra palavra (“festa”) no lugar de FEIJÃO, ao final da leitura segmentada, o que pareceu ser decorrente de uma troca visual ou fonológica.

Tais resultados se diferenciam dos provenientes da tarefa de escrita dessa regularidade, uma vez que ocorreu maior quantidade de erros na escrita dos

aprendizes da escola privada, com redução da diferença entre as escolas ao final do ano, e maior variação dos tipos de erros, com um pouco mais de erro devido à omissão da nasalização.

De acordo com as análises detalhadas dos erros na leitura das regularidades contextuais, estão no grupo das regularidades que permaneceram com erro apenas na leitura dos aprendizes da escola pública, a maioria das relações grafema-fonema. Apesar de termos constatado redução da frequência dos erros na leitura dos aprendizes da escola pública em tais regularidades, o que significou avanço na pronúncia dessas relações grafema-fonema no decorrer do ano, alguns erros ainda foram identificados por ocasião da última coleta, bem como algumas formas de “leitura segmentada, com ou sem repetição de letras e/ou sílabas”, principais causadoras dos erros por *pronúncia no nome da letra, pronúncia de outra palavra e pronúncia de palavra sem significado*.

Nesse segundo grupo, incluímos o /R/ inicial de sílaba, em que ainda identificamos alguns erros por desconsideração da relação contextual ao final do ano. É importante ressaltar que, além dos poucos erros na leitura dessa regularidade, também não verificamos a presença de erros na “leitura com repetição de letras e/ou sílabas”, nas duas palavras utilizadas na análise dessa regularidade (REPOLHO e RAPADURA), o que, certamente, foi devido à maior presença de sílabas CV na composição dessas palavras, embora sejam palavras de maior extensão. Ao mesmo tempo, ressaltamos alguns casos de falta de correção da pronúncia das palavras na “leitura segmentada, com síntese”, inclusive ao final do ano, o que nos pareceu ser decorrente da falta de familiaridade com as palavras-estímulos.

Também incluímos nesse grupo o /r/ brando, em que a maior parte dos erros foi causada pela desconsideração da relação contextual, pronunciando-se o /r/ brando como /R/ forte, com presença na maioria das “condutas de leitura”, embora em pequena quantidade. A descrição detalhada dos erros na leitura do /r/ brando nos possibilitou perceber diferenças nos tipos de erros a depender da palavra a ser lida e da conduta de leitura empreendida na leitura das palavras, pois, enquanto o erro por *acréscimo de fonema à sílaba* só foi identificado em FORAM, decorrente da “leitura segmentada, com repetição e com síntese”, o erro por *pronúncia de outra palavra* foi verificado em FORAM, em se tratando dos aprendizes da escola privada, pronunciando-se “fogão” e “formiga”, e na leitura apenas de LARANJA, em se tratando

dos aprendizes da escola pública, pronunciando-se “joão’ e “mariana” ao final da decodificação.

Dessa forma, ressaltamos como possíveis causas para a ausência de pronúncia correta da palavra, além do desconhecimento da relação contextual, a pouca familiaridade com as palavras-estímulos, impossibilitando, assim, a sua recuperação na memória visual, bem como a presença da “leitura segmentada e/ou com repetição”, que pareceu dificultar a pronúncia correta da palavra ao final da decodificação, e, conseqüentemente, o alcance do significado e a correção da leitura.

Nesse grupo de regularidades que permaneceram com erros apenas na leitura dos aprendizes da escola pública ao final do ano, também incluímos o /R/ em final de sílaba CVC, cujos erros, em sua maioria, foram decorrentes da *omissão do grafema*, seguido do erro por *pronúncia do nome da letra*, com aparecimento de apenas um erro na leitura de um aprendiz da escola privada.

Enquanto o erro por omissão do grafema foi identificado, geralmente, na leitura com síntese (seja essa leitura com ou sem repetição de sílabas), o erro por pronúncia do nome da letra foi verificado apenas na “leitura segmentada, sem síntese”, em ambas as palavras (CARNE e MARGARINA), sendo interpretados como decorrentes da dificuldade de processamento do grafema em coda, por aprendizes com uma hipótese alfabética.

Também ressaltamos a presença de determinados erros apenas na leitura de MARGARINA, todos restritos ao início do ano e à “leitura segmentada, com síntese”, sendo eles, *pronúncia de outra palavra ao término da decodificação* (mãe e goiaba), *acréscimo de fonema à sílaba* e *omissão da sílaba correspondente ao grafema*. Interpretamos tais erros como causados pelo *efeito de extensão* da palavra e pela *pouca familiaridade* com a palavra, bem como pela forma de leitura da palavra, indicativo do uso da rota fonológica na leitura desses aprendizes.

Continuando, temos o /k/ antes do A, O e U, representado nas sílabas **CA/CO/CU**, cujos únicos dois erros pareceram ser decorrentes da dificuldade de processamento de palavras maiores, com sílabas complexas e com contexto de nasalização (COMPRARAM/MACARRÃO), e não propriamente da decodificação da relação grafema-fonema, tendo em vista termos identificado erro apenas por *pronúncia de outra palavra* em COMPRARAM, na “leitura segmentada com repetição”, pronunciando-se “programa”, e o erro por *omissão da sílaba correspondente ao grafema*, na “leitura com junção de letras e/ou sílabas”.

Nesse grupo também incluímos o /g/ representado pelas sílabas **GA/GO/GU**, com a maior parte dos erros causada pela desconsideração da relação contextual, com troca do /g/ por /j/, com presença na maioria das condutas de leitura, com pouca redução da quantidade de erros ao final do ano. Mais uma vez, ressaltamos a presença de erros causados pela dificuldade imposta pela leitura das palavras e decorrentes da “leitura segmentada com repetição de letras e/ou sílabas”, sendo eles, pronúncia de outras palavras em MARGARINA, pronunciando-se “mão” e “goiaba”, e “jogar” para GALINHA, ao final da decodificação, além da pronúncia de palavra sem significado em GALINHA, e da omissão da sílaba correspondente ao grafema em MARGARINA.

Outro contexto incluído nesse grupo foi o dígrafo QU, em que a maior parte dos erros foi devida à redução da sílaba correspondente ao grafema (CVV) ao padrão CV, mas com o desaparecimento quase completo, ao final do ano letivo, na leitura dos aprendizes da escola pública, o que evidencia evolução no domínio dessa regularidade na leitura desses aprendizes.

Em se tratando dos contextos de nasalização, não identificamos erro, ao final do ano, na leitura dos aprendizes da escola privada, no M e no N em final de sílaba CVC. Com relação ao /m/ em final de sílaba, identificamos maior quantidade de erro por omissão da nasalização nos dois períodos do ano, seguido do erro por acréscimo de fonema à sílaba, transformando-a em uma sequência CVCV, decorrente da “leitura segmentada, sem síntese”, e do erro por pronúncia do grafema, também decorrente da “leitura segmentada, sem síntese”.

Todos os erros descritos acima, bem como a utilização da “leitura segmentada, com ou sem síntese”, foram interpretados como a dificuldade imposta pelo grafema em coda, pelo efeito de extensão das palavras e da falta de familiaridade com as palavras (LÂMPADA/COMPRARAM), impedindo, inclusive, a sua recuperação na memória visual e a possível correção da leitura. É importante ressaltar o aparecimento do erro por omissão da nasalização apenas na leitura de LÂMPADA, presente em diferentes condutas de leitura, o que nos levou a interpretar como decorrente do fato de a omissão do M ter provocado a pronúncia de outra palavra real (LAPADA) no lugar de LÂMPADA, o que pode ter impedido a correção da pronúncia. Também destacamos o desaparecimento dos erros por pronúncia de outra palavra e de palavra sem significado ao final do ano, indicativo de avanços na leitura.

Em se tratando do N em final de sílaba, diferentemente do M em final de sílaba, a maior parte dos erros na leitura dessa regularidade foi decorrente da pronúncia do grafema, proveniente da “leitura segmentada, sem síntese” (com ou sem repetição de letras e/ou sílabas), seguido do erro por pronúncia de outra palavra ao final da decodificação (kOel*O / jOãu).

Também incluímos nesse grupo de regularidades, que apresentaram erros apenas na leitura dos aprendizes da escola pública ao final do ano, o /i/ e /u/ tônicos, com alguns poucos erros devido a não marcação da sílaba forte e do erro por pronúncia de outra palavra.

Para finalizar, apresentamos as regularidades contextuais em que ainda identificamos erros na leitura dos aprendizes de ambas as escolas ao final do ano letivo. Iniciamos pelos dois contextos do R, que provocaram maior quantidade de erros na leitura dos aprendizes da escola pública e alguns poucos erros na leitura dos aprendizes da escola privada ainda ao final do ano, sendo eles, o R do encontro consonantal em sílaba CCV e o dígrafo RR.

Com relação ao R do encontro consonantal, a maior parte dos erros foi devida à redução da sílaba ao padrão CV e à omissão do grafema, decorrentes, principalmente, da “leitura segmentada” (com ou sem repetição), com maior aparecimento na leitura dos aprendizes da escola pública.

Da mesma forma que em outras regularidades, alguns erros estiveram restritos a determinadas palavras. Sendo assim, enquanto os erros *por acréscimo de fonema à sílaba* e *à inversão do grafema na sílaba*, só foram verificados na leitura de COMPRARAM, o erro por *pronúncia do nome da letra* só foi verificado em COENTRO. Também destacamos os erros por pronúncia de outra palavra, em ambas as palavras-estímulos, todos decorrentes da “leitura segmentada, com síntese”.

No RR, de modo semelhante à tarefa de escrita, ocorreu a quase unanimidade de erros por desconsideração da relação contextual, pronunciando-se o R forte como /r/ fraco, assim como menor presença de “leitura segmentada”, principalmente ao final do ano, o que interpretamos como influenciado, possivelmente, pelas palavras a serem lidas (ZORRA/MACARRÃO). A falta de familiaridade com as palavras pareceu influenciar na correção da pronúncia, sobretudo em ZORRA.

Em se tratando dos contextos de nasalização que ainda apresentaram erros na leitura dos aprendizes de ambas as escolas ao final do ano, embora em bem menor quantidade na leitura dos aprendizes da escola privada, estão nesse grupo o NH e o

Ã. Na leitura do NH, os dados revelaram um pouco mais de erros por troca do NH /ɲ/ pelo LH /ʎ/, mas com redução ao final do ano, com aparecimento apenas na leitura dos aprendizes da escola pública, seguido dos erros por *pronúncia de palavra sem significado* e por troca do NH /ɲ/ por /g/. É importante ressaltar que o erro por troca do NH /ɲ/ pelo LH /ʎ/ e pelo /g/, também ocasionaram pronúncia de palavra sem significado, impossibilitando, assim, o alcance do significado da palavra, sua possível correção e seu arquivamento no léxico mental. Já os erros por pronúncia de outra palavra estiveram restritos ao início do ano e à “leitura segmentada, com síntese”.

Com relação à nasalização com ã, avaliada por meio da leitura das palavras AMANHÃ e MAÇÃ, identificamos maior quantidade de erros por omissão da nasalização, com maior presença no início do ano letivo e na leitura dos aprendizes da escola pública. Também destacamos o aparecimento de erros por *pronúncia de palavra sem significado* e do erro *por omissão da sílaba correspondente ao grafema* apenas na palavra AMANHÃ, o que nos permite, mais uma vez, reafirmar a influência do dígrafo na constituição da palavra e da pouca familiaridade com a forma escrita daquela palavra, evidenciada também na maior utilização da “leitura segmentada” (com ou sem repetição de sílabas).

Continuando, temos nesse grupo também o dígrafo /gu/ (**GU**), avaliado por meio da leitura das palavras AGUIAR e ENGUIÇOU, com a maior parte dos erros decorrente da redução da sílaba correspondente ao grafema ao padrão CV e da redução da sílaba correspondente ao grafema ao padrão CV, com troca do /g/ por /j/, presente na maioria das condutas de leitura, inclusive ao final do ano, embora em menor quantidade, o que evidencia o desafio imposto por ambas as palavras à leitura dos aprendizes. Também identificamos alguns erros por *pronúncia de outra palavra*, principalmente em AGUIAR, na “leitura segmentada, com síntese”, pronunciando-se “agulha”, “ajuda”, “julho” e “jaula”, ao final da decodificação, o que nos pareceu decorrente não só da não familiaridade com a palavra-estímulo, mas, também, da troca do /g/ por /j/. Já o erro por *pronúncia de palavra sem significado* só foi verificado em ENGUIÇOU.

Dessa forma, enfatizamos a influência do desconhecimento da relação grafema-fonema na leitura do dígrafo, assim como a influência da falta de familiaridade com as palavras, inclusive no que diz respeito à correção da pronúncia. No caso de ENGUIÇOU, também pareceu ocorrer a influência do contexto de nasalização sobre a leitura. A influência das palavras também foi evidenciada na

utilização da “leitura segmentada, com ou sem síntese”, por alguns aprendizes, inclusive ao final do ano.

Por fim, incluímos nesse último grupo e E e O átonos, cujos erros, em se tratando do E átono, foram quase unanimemente decorrentes da artificialização da pronúncia, o que, certamente, foi decorrente do fato de as palavras usadas para avaliar a pronúncia do grafema serem palavras mais frequentes e formadas por sílabas finais CV (LEITE/SABONETE), tendo em vista que não identificamos erro por pronúncia de outra palavra ou de pseudopalavras no lugar das palavras-estímulos.

Já no caso do O átono, apesar da maior quantidade de erros por artificialização da pronúncia, também verificamos a presença de alguns erros por pronúncia de outras palavras, pronúncia do nome da letra e pronúncia de palavra sem significado, todos restritos à palavra COENTRO e à leitura dos aprendizes da escola pública. O fato de tais erros terem aparecido apenas na leitura de COENTRO, nos permite, mais uma vez, reafirmar o desafio imposto à leitura de alguns aprendizes, por palavras pouco frequentes ao vocabulário das crianças e, no caso de COENTRO, com estrutura silábica complexa e com contexto de nasalização em sua constituição.

Com base na síntese dos resultados exposta acima, podemos afirmar que ocorreu evolução na leitura correta de muitas regularidades, ao se comparar os dados do início e do final do ano letivo, assim como a permanência da dificuldade imposta por certas regularidades contextuais, sobretudo aquelas inseridas em padrão silábico complexo e contexto de nasalização, com maior desafio à leitura de alguns aprendizes da escola pública, cuja leitura esteve baseada, principalmente, na segmentação de letras e/ou sílabas, impedindo, muitas vezes, a pronúncia correta da palavra e o alcance do significado. Isto pareceu ser provocado pelo desconhecimento da relação letra-som e pela dificuldade de decodificação de palavras poucos frequentes ao vocabulário das crianças, palavras com sílabas não canônicas, com dígrafos e com contexto de nasalização em sua composição.

Dessa forma, podemos afirmar que a principal implicação da permanência dos erros por desconsideração da relação contextual, em determinadas regularidades, assim como dos erros por omissão do grafema, pronúncia do nome da letra e pronúncia de palavra sem significado ao final da decodificação, foi o impedimento ao acesso ao significado da palavra e a possível correção da leitura, prejudicando, assim, a ampliação do léxico mental.

No estudo de Monteiro (2007), cujo foco foi a análise das dificuldades na leitura de sílabas não canônicas por aprendizes do 2º ano, em que também foram verificados erros por omissão do grafema, pronúncia do grafema, inserção de grafema à sílaba e pronúncia de palavra sem significado, a dificuldade de decodificação de sílabas não canônicas foi apontada como o principal fator de impedimento da fluência da leitura e do acesso ao significado da palavra.

Nossos resultados se assemelham também aos resultados do estudo de Monteiro e Soares (2016), ao demonstrar que a identificação da pronúncia e do significado das palavras dos aprendizes dos grupos 1 e 2, identificados no referido estudo, foram impedidos por aquelas estratégias de leitura que evidenciaram pouco conhecimento da relação grafema-fonema, atribuindo valor sonoro incorreto aos grafemas, e à dificuldade de decodificação de sílabas não canônicas, ocasionando pronúncia do nome da letra, omissão do grafema, acréscimo de fonema à sílaba, substituição da palavra, seja essa substituição por uma palavra com alguma semelhança visual ou fonológica com a palavra a ser lida, ou por palavra sem significado.

É ainda importante ressaltar que, embora tenhamos identificado erros na leitura que denominamos “não segmentada”, eles apareceram com maior frequência nas condutas de leitura em que ocorreu segmentação e/ou repetição de letras ou sílabas, evidenciando, assim, o uso da rota fonológica por muitos aprendizes, principalmente da escola pública, tendo em vista que só identificamos leitura com alguma segmentação, em se tratando dos aprendizes da escola privada, no início do ano, e em algumas palavras com dígrafos e sílabas complexas. Ao mesmo tempo, também destacamos a correção da leitura em determinadas palavras, na “leitura segmentada, com síntese”, o que demonstra capacidade de monitoramento e revisão da leitura, também verificada no estudo de Monteiro e Soares (2016), mas apenas nas palavras em que foi possível o alcance do significado no decorrer da decodificação.

5 ESTUDO 2: ANÁLISE DO DESEMPENHO DE CRIANÇAS DE DIFERENTES GRUPOS SOCIOCULTURAIS NO DOMÍNIO DA ESCRITA E DA LEITURA DE PALAVRAS COM VARIADAS ESTRUTURAS SILÁBICAS NO SEGUNDO E TERCEIRO ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

5.1 INTRODUÇÃO

O presente estudo teve como principal objetivo a análise do desempenho e das dificuldades de aprendizes de escolas pública e privada, na leitura e na escrita de palavras com diferentes estruturas silábicas do português (CV, VC, CVV, CVC, CCV, CCV nasal), ao final do 2º e 3º anos do Ensino fundamental.

Para iniciar, apresentamos os procedimentos metodológicos, em que descrevemos os sujeitos participantes do estudo, os modos de aplicação das tarefas de leitura e escrita de palavras, e os critérios adotados para a escolha do repertório de palavras.

Em seguida, faremos a apresentação e discussão da análise quantitativa e qualitativa da escrita das palavras com cada tipo de sílaba, seguida da apresentação e discussão da análise quantitativa da leitura das mesmas palavras com sílabas variadas.

5.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os dados aqui apresentados e discutidos foram produzidos a partir de um estudo transversal realizado com aprendizes de escolas pública e privada, alunos de meio popular e classe média, respectivamente, que estavam concluindo o segundo e terceiro anos do Ensino Fundamental no ano letivo de 2019. O estudo teve como referência a necessidade de compreensão das dificuldades vivenciadas pelos alfabetizandos na escrita e na leitura de sílabas não canônicas do português, após o alcance da hipótese alfabética, postulada por estudiosos como Nunes (1990), Morais (2012) e Soares (2016).

5.2.1 Sujeitos participantes

- 30 alunos de classe popular, matriculados em turmas do 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, que avançaram para além de uma hipótese alfabética, de uma escola da Rede Municipal da cidade da Vitória de Santo Antão, sendo 15 alunos do 2º ano e 15 alunos do 3º ano.
- 15 alunos de classe média, matriculados em turmas do 2º ano do Ensino Fundamental, que avançaram para além de uma hipótese alfabética, de uma escola da rede privada de Recife-PE¹³.

5.2.2 Tarefas e procedimentos de análise

As crianças dos dois grupos foram avaliadas no final do ano letivo de 2019, em duas tarefas: escrita de palavras sob ditado e leitura em voz alta de palavras isoladas.

Na tarefa de escrita, aplicada coletivamente, as crianças eram solicitadas a escrever palavras com sílabas CV, VC, CVV, CVC, CCV, CVV (nasal), inseridas em ditado “figurado”, isto é, com figuras e lacunas abaixo delas, onde os nomes das

¹³ Em se tratando da escola privada, nos restringiremos à análise da leitura e da escrita apenas dos aprendizes do 2º ano, porque esses revelaram desempenhos muito altos já ao final daquele ano escolar, observando-se, portanto, um “efeito de teto”.

imagens deveriam ser escritos (vide Apêndice 2). Antes da aplicação, a pesquisadora apresentou as figuras, combinando com os sujeitos como seriam chamadas e, portanto, quais palavras eles deveriam escrever.

Na tarefa de leitura em voz alta, realizada poucos dias depois, num procedimento individual, as mesmas palavras eram apresentadas “viradas para baixo”, uma, sobre a outra, em ordem aleatória, e a criança deveria virar uma por vez, lê-la em voz alta, depositá-la ao lado, e pegar a palavra seguinte, para fazer o mesmo, até que a última palavra fosse lida. A pesquisadora gravava e filmava todo o procedimento e, numa ficha, anotava eventuais condutas expressas pela criança.

Os critérios para escolha das palavras-estímulo escritas e lidas pelos aprendizes, foram os seguintes:

- Palavras compostas por duas sílabas (dissílabas).
- Palavras “desenháveis”, uma vez que utilizamos o ditado figurado (figura como apoio da memória de trabalho) na tarefa de escrita.
- Palavras familiares às crianças, mas não tão frequentes, a ponto de serem facilmente lidas ou escritas pela rota lexical, ou seja, selecionamos palavras que, provavelmente, não poderiam ter sido memorizadas pelas crianças.
- Palavras em que pudemos variar a consoante inicial e a vogal seguinte.

No quadro a seguir, apresentamos as seis estruturas silábicas analisadas e as quatro palavras utilizadas na análise de cada estrutura silábica. A estrutura silábica analisada em todas as palavras foi sempre apenas a da sílaba inicial de palavra.

Quadro 31 – Estruturas silábicas analisadas e suas respectivas palavras

Estrutura silábica	Palavras
CV	SACI, COLA, LIVRO, REDE
VC	ORCA, URSO, ISCA, ASMA
CVV	BAILE, CAUDA, LEITE, NOITE
CVC	CERCA, BARCO, MOSCA, PISTA
CCV	FLECHA, BLUSA, PRATO, GRILO
CCV (nasal)	TRANÇA, FRANJA, BRINCO, PLANTA

5.3 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

A apresentação dos resultados desse segundo estudo será realizada comparando, simultaneamente, os desempenhos das crianças do segundo e do terceiro anos da escola pública com o desempenho revelado por seus pares que frequentavam o segundo ano da escola privada. Seguiremos as seguintes etapas:

- Análise quantitativa e qualitativa dos erros nas estruturas silábicas na escrita das palavras;
- Análise quantitativa e qualitativa dos erros nas estruturas silábicas na leitura das palavras;

5.3.1 Análise quantitativa e qualitativa do domínio de sílaba consoante-vogal (CV) e de sílabas complexas na escrita de aprendizes de escola pública e privada, ao final do segundo e terceiro anos do ensino fundamental.

A análise quantitativa, em que apresentamos os percentuais de acertos verificados na escrita de cada uma das estruturas silábicas, será seguida da apresentação e discussão da análise qualitativa, em que descrevemos os principais erros verificados na escrita de cada uma das sílabas complexas analisadas. Para isto usaremos quadros com as diferentes categorias de erros.

5.3.1.1 Percentuais de acertos na escrita do padrão silábico CV.

Na tabela 11 a seguir, apresentamos os percentuais de acertos verificados na escrita das palavras com estrutura silábica CV, pelos aprendizes do segundo e terceiro anos de escola pública, e segundo ano de escola privada.

Tabela 11 – Percentuais de acertos na escrita de palavras com estrutura silábica **CV**, por aprendizes do 2º e 3º anos da escola pública e do 2º ano da escola privada.

Estrutura silábica CV					
Escola	Palavras				
	SACI	COLA	REDE	LIVRO	CV GERAL
2º. Pública	100%	100%	100%	93,3%	98,3%
3º. Pública	100%	100%	100%	100%	100%
2º. Privada	100%	100%	100%	100%	100%

Conforme podemos observar, com exceção da palavra **LIVRO**, que no segundo ano da escola pública obteve um percentual de acerto um pouco menor (93,3%), devido a escrita de ao que classificamos como “palavra sem significado” (LELACO), todas as demais palavras obtiveram 100% de acerto na escrita da sílaba CV por todos os aprendizes, o que evidencia o domínio da estrutura silábica em questão na escrita de aprendizes com hipótese alfabética.

5.3.1.2 Percentuais de acertos na escrita do padrão silábico VC.

Na **tabela 12**, abaixo, estão os percentuais de acertos verificados na escrita das palavras por meio das quais avaliamos a escrita da estrutura silábica **VC**.

Tabela 12 – Percentuais de acertos na escrita de palavras com estrutura silábica **VC**, por aprendizes do 2º e 3º anos da escola pública e do 2º ano de escola privada.

Estrutura silábica VC					
Escola	Palavras				
	ORCA	URSO	ISCA	ASMA	VC GERAL
2º. Pública	46,7%	20%	60%	60%	46,7%
3º. Pública	53,3%	33,3%	66,7%	60%	53,3%
2º. Privada	100%	100%	100%	100%	100%

Inicialmente, destacamos a significativa diferença no desempenho na escrita da sílaba VC pelos aprendizes da escola privada e pelos aprendizes da escola pública, tendo em vista que, enquanto na escrita dos aprendizes da escola privada, verificamos 100% de acertos, já ao final do 2º. ano, na escrita dos aprendizes da escola pública, considerando o total médio de acertos, pudemos observar um percentual de acertos abaixo de 50% na escrita da sílaba CV pelos aprendizes do 2º ano (46,7%), e percentual de acerto um pouco acima de 50% na escrita dos aprendizes do 3º ano (53,3%).

Na comparação dos resultados da escrita dos aprendizes do 2º e 3º anos da escola pública, ressaltamos a pouca diferença na escrita da sílaba em questão (46,7% e 53,3%, respectivamente), o que sugere que, ali, um ano a mais de escolarização não se mostrou um fator importante para que seus alunos avançassem em seus conhecimentos de notação de sílabas VC.

Em se tratando da diferença de desempenho na escrita da sílaba VC a depender da consoante em coda a ser escrita (S ou R), os dados da tabela 12 revelaram melhor desempenho na escrita do S em coda nas duas palavras, em comparação ao R em coda, na escrita dos aprendizes de ambas as turmas da escola pública, com cerca de 60% de acertos nas duas palavras-estímulo.

No que diz respeito ao R em coda, os dados evidenciaram melhor desempenho na escrita da palavra ORCA em comparação à palavra URSO, para os aprendizes de ambas as turmas, com menor percentual de acerto para a escrita de URSO ao se comparar os percentuais de acertos em todas as quatro palavras.

5.3.1.3 Variedade de erros na escrita do padrão silábico VC.

No Quadro **32** apresentamos os principais erros verificados na escrita das palavras por meio das quais avaliamos a escrita da sílaba VC.

Quadro 32 – Principais erros verificados na sílaba VC, na escrita de aprendizes do 2º e 3º ano de escola pública e do 2º ano de escola privada.

ESTRUTURA SILÁBICA VC							
ERRO	ESCOLA	ANO	PALAVRAS				TOTAL
			ORCA	URSO	ISCA	ASMA	
Omissão da consoante em coda	Pública	2º	08	11	04	03	26
		3º	02	10	03	02	17
	Privada	2º	-	-	-	-	
Troca de posição do grafema na sílaba	Pública	2º	02	-	01	02	05
		3º	01	-	-	01	02
	Privada	2º	-	-	-	-	
Acréscimo de vogal à sílaba	Pública	2º	-	-	-	01	
		3º	01		01	01	03
	Privada	2º	-	-	-	-	
Troca do R por outras consoantes (S e N)	Pública	2º	-	-	-	-	
		3º	02	-	-	-	02
	Privada	2º	-	-	-	-	
Troca do S por outras consoantes (C, N e L)	Pública	2º	-	-	-	-	
		3º	-	-	01	02	03
	Privada	2º	-	-	-	-	
Escrita de palavra sem significado	Pública	2º	-	01	-	-	01
		3º	-	-	-	-	
	Privada	2º	-	-	-	-	
Total por turma	Pública	2º	10	11	05	06	32
		3º	05	10	05	06	26
	Privada	2º	00	00	00	00	00

Em se tratando dos aprendizes da escola pública, apesar de no total, as quantidades de erros entre as turmas aparecerem próximas, quando olhamos a frequência dos erros em cada categoria, podemos perceber algumas diferenças que merecem ser ressaltadas, uma vez que podem evidenciar avanços entre os anos, ao se comparar tais dados.

A principal delas diz respeito à diferença na quantidade de erros por omissão da consoante em coda (**R** ou **S**), reconhecidamente o erro com maior frequência na escrita dos aprendizes de ambas as turmas, mas com maior frequência na escrita dos aprendizes do 2º ano.

A semelhança entre as turmas, em se tratando dos erros por omissão da consoante em coda, esteve por conta da maior quantidade de erros na escrita da palavra URSO, o que nos levou a supor como uma das possíveis causas, o fato de o R em coda da palavra [uRsw] ser pouco saliente, na pronúncia de muitos dialetos brasileiros, o que deve ter contribuído para sua maior omissão na notação escrita. Em ORCA, identificamos maior quantidade de erro na escrita dos aprendizes do 2º ano.

Em se tratando dos erros nas palavras com S em coda, nas palavras ISCA e ASMA, além da menor quantidade de erros na escrita da sílaba, em comparação ao R em coda, também verificamos pouca diferença na quantidade de erros na escrita dos aprendizes do 2º e 3º ano.

Outra diferença que ressaltamos, ao olharmos as categorias de erros, diz respeito ao aparecimento do erro por troca da consoante em coda por outras consoantes apenas na escrita dos aprendizes do 3º ano, embora em pequena quantidade, com notação de *OSCA/*ONCA para ORCA, *INQUA para ISCA, e *AIMA/*ACMA para ASMA, o que, no nosso entendimento, demonstra a percepção do constituinte na sílaba e de sua posição na estrutura silábica, mas ainda sem clareza quanto ao grafema a ser escrito, evidenciando, assim, provável avanço em relação ao erro por omissão da consoante.

Além do erro por omissão do grafema em coda e do erro por troca da consoante em coda por outro grafema, também identificamos os erros por **troca de posição do grafema na sílaba** e o erro por **acréscimo de vogal à sílaba**, comum à escrita dos aprendizes de ambas as turmas da escola pública, e com ausência apenas na palavra URSO.

O primeiro apareceu com quantidade um pouco maior na escrita dos aprendizes do 2º ano, notando-se *ROTA/*ROCA para ORCA, *SICA para ISCA, e *SAMA para ASMA. Já o segundo apareceu um pouco mais na escrita dos aprendizes do 3º ano, notando-se *AGIMA/*ASIMA (ASMA), *OROCA (ORCA) e *ISICA (ISCA). De algum modo, vemos, nessas duas modalidades de erro, uma provável tendência das crianças a reproduzirem uma sílaba CV ou a não notar uma consoante em posição de coda, sem acrescentar em seguida uma vogal.

Já o erro por **escrita de palavra sem significado** só foi verificado na escrita dos aprendizes do 2º ano, na palavra URSO, devido à escrita de *BOCU no lugar dessa palavra.

5.3.2 Percentuais médios de acertos na escrita do padrão silábico CVV

Na **tabela 13** são representados os percentuais de acertos verificados na escrita das palavras por meio das quais avaliamos a escrita da estrutura silábica CVV.

Tabela 13 – Percentuais de acertos na escrita de palavras com estrutura silábica **CVV**, por aprendizes do 2º e 3º anos da escola pública e do 2º ano de escola privada.

Estrutura silábica CVV					
Escola	Palavras				
	BAILE	CAUDA	LEITE	NOITE	CVV GERAL
2º. Pública	40%	46,7%	46,7%	40%	43,3%
3º. Pública	60%	73,3%	66,7%	73,3%	68,3%
2º. Privada	100%	100%	100%	100%	100%

Inicialmente, destacamos a unanimidade de acertos na escrita da estrutura silábica CVV pelos aprendizes da escola privada (100%) em todas as palavras por meio das quais a escrita dessa sílaba foi avaliada.

Novamente foi muito significativa a diferença entre o desempenho dos aprendizes da escola privada e dos aprendizes da escola pública. Na escrita desses últimos, considerando a média total de acertos, pudemos observar percentual médio de acertos abaixo de 50% entre os aprendizes do 2º ano (43,3%), e um pouco abaixo de 70% na escrita dos aprendizes do 3º ano (68,3%) que, neste caso, sílabas CVV, revelaram algum avanço após um ano de escolaridade. Como veremos, esta terá sido a estrutura silábica em que se observou um maior progresso dos alunos de 3º. ano em relação a seus colegas de 2º. ano na escola pública.

No que diz respeito à diferença no uso da estrutura silábica, a depender da palavra-estímulo, com relação ao 2º ano, podemos observar desempenhos aproximados no uso da sílaba CVV na escrita das quatro palavras, com percentual de acertos um pouco maior nas palavras CAUDA e LEITE. Já na escrita dos aprendizes do 3º ano, também observamos desempenhos semelhantes, com percentual de acerto um pouco maior nas palavras CAUDA e NOITE.

5.3.2.1 Variedade de erros na escrita do padrão silábico CVV.

No **Quadro 33** são descritos os erros verificados na escrita das palavras por meio das quais avaliamos a escrita da estrutura silábica CVV.

Quadro 33 – Principais erros verificados na sílaba CVV, na escrita de aprendizes do 2º e 3º ano de escola pública, e do 2º ano de escola privada.

ESTRUTURA SILÁBICA CVV							
ERRO	ESCOLA	ANO	PALAVRAS				TOTAL
			BAILE	CAUDA	LEITE	NOITE	
Omissão da semivogal I	Pública	2º	07	07	07	06	28
		3º	06	04	03	03	16
	Privada	2º	-	-	-	-	-
Omissão da vogal O	Pública	2º	-	-	-	01	01
		3º	-	-	-	-	-
	Privada	2º	-	-	-	-	-
Troca da vogal por outra letra	Pública	2º	01	-	-	-	01
		3º	-	-	-	-	-
	Privada	2º	-	-	-	-	-
Troca de posição da semivogal I na palavra	Pública	2º	-	-	-	-	-
		3º	-	-	01	01	02
	Privada	2º	-	-	-	-	-
Escrita apenas da vogal O na primeira sílaba	Pública	2º	-	-	-	02	02
		3º	-	-	-	-	-
	Privada	2º	-	-	-	-	-
Escrita de palavra sem significado	Pública	2º	01	-	-	-	01
		3º	-	-	-	-	-
	Privada	2º	-	-	-	-	-
Total de erros	Pública	2º	09	07	08	09	33
		3º	06	04	04	04	18
	Privada	2º	0	0	0	0	0

Os dados do quadro 33 revelaram a **omissão da semivogal I** como o erro mais frequente na sílaba CVV, na escrita dos aprendizes do 2º e 3º anos da escola pública, com maior presença no 2º ano.

Enquanto no 2º ano, a **omissão da semivogal** apareceu com praticamente a mesma quantidade de erros em todas as palavras, no 3º ano, esse erro apareceu em maior quantidade na palavra BAILE, escrevendo-se *BALE, sendo essa a palavra cuja quantidade de erro mais se aproximou entre as turmas.

Com exceção do erro por **inversão da posição da semivogal I** na palavra, identificado apenas na escrita de um aprendiz do 3º ano, escrevendo-se *LETEI (LEITE) e *NOTIE (NOITE), o que, no nosso entendimento, evidencia a percepção do constituinte silábico, mas ainda sem clareza da sua posição na sílaba, todos os demais erros apareceram apenas da escrita dos aprendizes do 2º ano, embora em pequena quantidade.

Esses erros foram: **omissão da vogal O**, escrevendo-se *NITE para NOITE; **escrita apenas da vogal O na primeira sílaba**, escrevendo-se *OTE/*OLI para NOITE (aproximando-se, assim, de uma escrita silábico-alfabética); e **escrita de palavra sem significado**, com apenas um erro na palavra BAILE, escrevendo-se *BRALE, decorrente da inserção de consoante no ataque, e com omissão da semivogal.

Com base na descrição dos erros acima, ressaltamos o melhor desempenho dos aprendizes do 3º ano na escrita do padrão silábico CVV, em comparação às demais estruturas silábicas analisadas, com quase unanimidade de erro por omissão da semivogal na escrita desses aprendizes, assim como também enfatizamos o aparecimento da maioria dos demais erros apenas na escrita dos aprendizes do 2º ano.

5.3.3 Percentuais de acertos na escrita do padrão silábico CVC.

Na **tabela 14** aparecem os percentuais de acertos verificados na escrita das palavras por meio das quais avaliamos a escrita da estrutura silábica CVC.

Tabela 14 – Percentuais de acertos na escrita de palavras com estrutura silábica **CVC**, por aprendizes do 2º e 3º anos da escola pública e do 2º ano de escola privada.

Estrutura silábica CVC					
Escola	Palavras				
	CERCA	BARCO	MOSCA	PISTA	CVC GERAL
2º. Pública	40%	33,3%	46,7%	46,7%	41,7%
3º. Pública	33,3%	40%	66,7%	66,7%	51,7%
2º. Privada	93,3%	93,3%	100%	100%	96,7%

Inicialmente, destacamos o elevado desempenho dos aprendizes da escola privada, com percentual de acertos abaixo de 100% apenas na palavra CERCA (93,3%) e na palavra BARCO (93,3%).

Novamente foi significativa a diferença no desempenho dos alunos de segundo ano da escola privada (96,7% de acertos médios) e o revelado pelos aprendizes da escola pública, tanto no 2º ano (41,7% de acertos), como no 3º ano (51,7% de acertos).

A comparação dos aprendizes do 2º e 3º ano da escola pública revelou, mais uma vez, pequeníssima diferença nos percentuais de acertos na escrita da estrutura silábica em questão após um ano de instrução escolar.

Na análise do efeito da consoante em coda (R ou S), entre os aprendizes da escola privada, os dados da tabela 14 evidenciaram erro apenas do R em coda, sem erros na escrita do S em coda.

Entre os alunos do 2º e 3º anos da escola pública, pudemos observar melhor desempenho, em ambas as turmas, na escrita do S em coda em sílaba CVC, inclusive com percentuais de acertos iguais na escrita das duas palavras-estímulo (MOSCA, PISTA) em cada uma das turmas.

Em se tratando do R em coda, os dados da tabela 14 evidenciaram melhor desempenho na palavra CERCA, na escrita dos aprendizes do 2º ano, e melhor desempenho na palavra BARCO, na escrita dos aprendizes do 3º ano.

5.3.3.1 Variedade de erros na escrita do padrão silábico CVC.

No **Quadro 34** podem ser vistos os erros verificados na escrita das palavras por meio das quais avaliamos a escrita da estrutura silábica CV.

Quadro 34 – Principais erros verificados na sílaba CVC, na escrita de aprendizes do 2º e 3º ano de escola pública, e do 2º ano de escola privada.

ESTRUTURA SILÁBICA CVC							
ERRO	ESCOLA	ANO	PALAVRAS				TOTAL
			CERCA	BARCO	MOSCA	PISTA	
Omissão do grafema R ou S	Pública	2º	09	09	06	07	31
		3º	09	07	04	04	24
Troca de posição do grafema R ou S na sílaba	Pública	2º	-	-	01	-	01
		3º	-	-	-	-	-
Acréscimo de vogal à sílaba	Pública	2º	-	-	-	-	-
		3º	01	01	01	01	04
Escrita de palavra sem significado	Pública	2º	-	01	01	-	02
		3º	-	-	-	-	-
Escrita de outra palavra	Pública	2º	-	-	-	01	01
		3º	-	-	-	-	-
Total por turma	Pública	2º	09	10	08	08	36
		3º	09	08	05	05	27
	Privada	2º	01	01	0	0	01

Conforme podemos observar, em se tratando do 2º ano da escola privada, os únicos dois erros verificados na sílaba CVC, provenientes da escrita do mesmo aprendiz, foram devidos à **troca de posição do grafema na sílaba**, na coda em R, com um erro na palavra CERCA, escrevendo-se *SREKA, e um erro na palavra BARCO, escrevendo-se *BRACO, transformando, assim, o padrão silábico CVC em uma sílaba CCV, devido à inserção de consoante no ataque, decorrente da troca de posição do grafema na sílaba.

Na escrita dos aprendizes do 2º e 3º anos da escola pública, a maior parte dos erros foi devida à **omissão do grafema R ou S** em coda, transformando a sequência CVC em uma sílaba CV. Esse erro apareceu nas quatro palavras-estímulo, com um pouco mais de frequência no 2º ano, escrevendo-se, por exemplo, *PITA para PISTA, *MOCA para MOSCA, *CECA/*SECA para CERCA, *BACO/*BACU para BARCO.

Em se tratando dos demais erros identificados na escrita da sílaba CVC, cuja frequência esteve em apenas um erro em cada palavra, - com exceção do erro por **acréscimo de vogal à sílaba**, que apareceu apenas na escrita de um aprendiz do 3º

ano- , nas quatro palavras, transformando a sílaba CVC em uma sequência CVCV, todos os demais erros apareceram apenas da escrita dos aprendizes do 2º ano, embora em pequena quantidade, sendo eles: **troca de posição do grafema na palavra**, na palavra MOSCA, escrevendo-se *MOCAS; **escrita de palavra sem significado**, na palavra BARCO, escrevendo-se *BAMVI, e na palavra MOSCA, escrevendo-se *PALASA; **escrita de outra palavra**, com apenas um erro na palavra PISTA, com escrita da sílaba *MA.

Dessa forma, com base na descrição dos erros na sílaba CVC apresentada acima, enfatizamos a quase unanimidade de erro por omissão da consoante em coda na escrita dos aprendizes do 3º ano, assim como a maior variedade dos tipos de erros na escrita dos aprendizes do 2º ano, embora em pequena quantidade.

Enquanto o erro por omissão do grafema em coda e o erro por inserção de vogal à sílaba, parecem evidenciar a predomínio do modelo CV na escrita desses aprendizes, o erro por troca de posição do grafema na palavra parece evidenciar a percepção do constituinte silábico, mas ainda sem clareza de sua posição na sílaba. Já os erros que denominamos “escrita de palavra sem significado” parecem demonstrar tentativas de escrita da palavra, embora sem sucesso.

5.3.4 Percentuais de acertos na escrita do padrão silábico CCV

Na **tabela 15** podem ser vistos os percentuais de acertos verificados na escrita das palavras por meio das quais avaliamos a escrita da estrutura silábica CCV.

Tabela 15 – Percentuais de acertos na escrita das palavras com estrutura silábica **CCV**, por aprendizes do 2º e 3º anos da escola pública e do 2º ano de escola privada.

Estrutura silábica CCV					
Escola	Palavras				
	FLECHA	BLUSA	PRATO	GRILO	CCV GERAL
2º. Pública	26,7%	20%	66,7%	46,7%	40%
3º. Pública	33,3%	33,3%	66,7%	46,7%	45%
2º. Privada	100%	100%	100%	93,3%	98,3%

Como podemos observar, fica novamente evidente o elevado percentual de acerto entre os aprendizes da escola privada, com desempenho abaixo de 100% apenas na palavra GRILO (93,3% de acertos), bem como a expressiva diferença no desempenho dos alunos do segundo ano da escola privada (98,3% de acertos médios) e o apresentado pelos aprendizes de ambas as turmas da escola pública, com 40% de acerto médios para o 2º ano e 45% de acertos médios para o 3º ano.

Ao compararmos os percentuais de acertos na escrita da sílaba CCV pelos aprendizes do 2º e 3º ano da escola pública, constatamos, mais uma vez, a pouca diferença nos percentuais de acertos na sílaba em questão.

A análise do efeito da segunda consoante como constitutiva do ataque (R ou L) revelou, entre os aprendizes da escola privada, erro apenas na escrita do R como segunda consoante, sem erros na escrita do L.

Já na escrita dos aprendizes do 2º e 3º anos da escola pública, os dados evidenciaram melhor desempenho na escrita do R como segunda consoante em ataque, em ambas as turmas, inclusive com percentuais de acertos iguais na escrita das duas palavras-estímulo (PRATO e GRILO), com 46,7% para o 2º ano, e 66,7% para o 3º ano.

Com relação ao L como segunda consoante, os dados da tabela 15 revelaram percentual de acertos um pouco maior na escrita da palavra FLECHA, entre os aprendizes do 2º ano, e o mesmo percentual de acertos em ambas as palavras, na escrita dos aprendizes do 3º ano.

Passemos agora à análise qualitativa dos erros verificados na escrita do padrão silábico CCV, em ambas as escolas.

5.3.4.1 Variedade de erros na escrita do padrão silábico CCV.

No **Quadro 35** apresentamos os principais erros verificados na escrita das palavras por meio das quais avaliamos a escrita da estrutura silábica CCV.

Quadro 35 – Principais erros verificados na sílaba CCV, na escrita de aprendizes do 2º e 3º ano de escola pública, e do 2º ano de escola privada.

ESTRUTURA SILÁBICA CCV							
ERRO	ESCOLA	ANO	PALAVRAS				TOTAL
			FLECHA	BLUSA	PRATO	GRILO	
Omissão do R/L intrassilábico	Pública	2º	08	07	04	03	22
		3º	05	04	02	04	15
	Privada	2º	-	-	-	-	-
Omissão da consoante inicial	Pública	2º	01	-	-	02	03
		3º	-	-	-	-	-
	Privada	2º	-	-	-	-	-
Troca de posição do grafema na sílaba	Pública	2º	-	-	-	-	-
		3º	-	-	-	-	-
	Privada	2º	-	-	-	01	01
Troca do L por R ou do R por L	Pública	2º	02	05	-	-	07
		3º	04	05	02	02	13
	Privada	2º	-	-	-	-	-
Acréscimo de vogal à sílaba	Pública	2º	-	-	-	-	-
		3º	01	01	-	01	03
	Privada	2º	-	-	-	-	-
Escrita de palavra sem significado	Pública	2º	-	-	01	02	03
		3º	-	-	-	-	-
	Privada	2º	-	-	-	-	-
Total por turma	Pública	2º	11	12	05	08	36
		3º	10	10	04	07	31
	Privada	2º	0	0	0	01	01

Conforme podemos observar, o único erro na escrita dos aprendizes do 2º ano da escola privada foi devido à **troca de posição do grafema na sílaba**, escrevendo-se *GIRLO para GRILO.

Semelhante ao verificado nas outras estruturas silábicas até aqui analisadas, em se tratando dos aprendizes dos 2º e 3º anos da escola pública, a maior parte dos erros na escrita da sílaba CCV foi devida à **omissão do R ou L intrassilábico**, reduzindo a sílaba ao padrão canônico CV, com maior quantidade na escrita dos aprendizes do 2º ano.

Esse erro foi verificado na escrita das quatro palavras-estímulo, tanto no 2º ano como no 3º ano, com maior presença de erro por omissão da consoante L em

comparação ao R. Verificamos erros como: *FEXA/*FETA para FLECHA; *BUZA para BLUSA, *PATO/*PATU para PRATO, *BILO/*CILO para GRILO.

Apesar de termos identificado maior presença do erro por omissão da segunda consoante em ataque, verificamos também um pouco mais de presença do erro por **troca do R por L**, nas palavras FLECHA e BLUSA, com um pouco mais de casos na escrita dos aprendizes do 3º ano, escrevendo-se, por exemplo, *BRUZA/*BRUSA para BLUSA, *FREXA/*FRECHA para FLECHA.

Também verificamos erro por troca do R por L apenas na escrita dos aprendizes do 3º ano, com um erro na palavra PRATO, escrevendo-se *PLATO, e dois erros na palavra GRILO, escrevendo-se *GLILO/*CLILO.

Além de indicar diferença em relação às demais estruturas silábicas já analisadas, uma vez que verificamos menor quantidade desse erro nas outras estruturas silábicas, o erro por troca da segunda consoante na sílaba parece indicar avanço quando comparado ao erro por omissão do grafema na sílaba, uma vez que evidencia a percepção do constituinte na sílaba e na posição correta (entre sílaba), embora com troca da consoante. Em se tratando do erro por troca do L por R, identificado na escrita dos aprendizes do 3º ano, especulamos como causado por uma possível influência da fala (dialeto popular) sobre a escrita.

Em se tratando dos demais erros, cuja frequência variou em apenas um ou dois casos, com exceção do erro por **acréscimo de vogal à sílaba**, que apareceu apenas na escrita de aprendizes do 3º ano, transformando a sílaba CVC em uma sequência CVCV, escrevendo-se *FILEIXA para FLECHA, *BULUZA para BLUSA, e *HIRILO para GRILO, todos os demais erros apareceram apenas na escrita dos aprendizes do 2º ano, embora em pequena quantidade, sendo eles: **omissão da consoante inicial**, reduzindo a sílaba CCV ao padrão CV, escrevendo-se *LEXA para FLECHA, e *RILO para GRILO; e a **escrita de palavra sem significado**, escrevendo-se *LETO para PRATO, e *ICIGOLO/*LELO para GRILO.

5.3.5 Percentuais de acertos na escrita de sílabas CCV (nasal)

Na **tabela 16** apresentamos os percentuais de acertos verificados na escrita das palavras por meio das quais avaliamos a escrita da estrutura silábica CCV (nasal).

Tabela 16 – Percentuais de acertos na escrita das palavras com estrutura silábica CCV (nasal), por aprendizes do 2º e 3º anos da escola pública e do 2º ano de escola privada.

Estrutura silábica CCV (nasal)					
Escola	Palavras				
	TRANÇA	FRANJA	BRINCO	PLANTA	CCV nasal GERAL
2º. Pública	6,7%	13,3%	13,3%	20%	13,3%
3º. Pública	13,3%	6,7%	6,7%	20%	11,7%
2º. Privada	73,3%	93,3%	80%	100%	86,7%

Conforme podemos observar, a estrutura silábica CCV (nasal) foi a que mais impôs dificuldade à escrita dos aprendizes de ambas as escolas, com menor percentual de acertos na escrita dos aprendizes da escola privada, comparando-se os percentuais de acertos das demais estruturas silábicas analisadas, e baixíssimo percentual de acertos na escrita dos aprendizes do 2º e 3º anos da escola pública.

Assim como nas demais estruturas silábicas, mais uma vez ficou evidenciada a significativa diferença no desempenho dos alunos de segundo ano da escola privada (86,7% de acertos médios) e o revelado pelos aprendizes da escola pública, tanto no 2º ano (apenas 13,3% de acertos), como no 3º ano (11,7% de acertos!). Nesse caso, chama a atenção o fato de os alunos do 3º. ano terem revelado um desempenho até mais baixo que seus pares com um ano de escolarização a menos.

Na escrita dos aprendizes da escola privada, com exceção da palavra PLANTA, que obteve 100% de acertos, todas as outras palavras apresentaram percentual de acertos oscilando entre 73,3% (TRANÇA), e 93,3% (FRANJA).

Com relação à diferença de desempenho na escrita dos aprendizes do 2º e 3º anos da escola pública, a depender da palavra-estímulo, podemos observar percentual um pouco maior de acertos na escrita da palavra PLANTA, em ambas as turmas, com mesmo percentual de acertos (20%).

5.3.5.1 Variedade de erros na escrita do padrão silábico CCV (nasal).

No Quadro 36 apresentamos os erros verificados nas palavras por meio das quais avaliamos a escrita da estrutura silábica VC.

Quadro 36 – Principais erros verificados na sílaba CCV (nasal), na escrita de aprendizes do 2º e 3º ano de escola pública e do 2º ano de escola privada.

ESTRUTURA SILÁBICA CCV (nasal)							
ERRO	ESCOLA	ANO	PALAVRAS				TOTAL
			TRANÇA	FRANJA	BRINCO	PLANTA	
Omissão do grafema marcador da nasalidade (N)	Pública	2º	08	02	06	03	19
		3º	10	08	09	06	33
	Privada	2º	02		02	-	02
Omissão do R intrassilábico	Pública	2º	01	02	01	-	04
		3º	02	-	-	-	02
	Privada	2º	-	-	-	-	-
Omissão do R intrassilábico e do grafema marcador da nasalidade (N)	Pública	2º	-	02	04	05	11
		3º	01	05	04	03	13
	Privada	2º	-	-	-	-	-
Troca do N por ão	Pública	2º	-	02	-	02	04
		3º	-	-	-	-	-
	Privada	2º	-	-	-	-	-
Troca do N por M	Pública	2º	-	-	-	-	-
		3º	-	-	-	-	-
	Privada	2º	01	01	-	-	02
Escrita de palavra sem significado	Pública	2º	05	05	02	02	14
		3º	-	01	-	-	01
	Privada	2º	-	-	-	-	-
Escrita de outra palavra	Pública	2º	-	-	-	-	-
		3º	01	-	-	02	03
	Privada	2º	-	-	-	-	-
Total de erros	Pública	2º	14	08	12	12	46
		3º	14	14	13	11	52
	Privada	2º	03	01	02	0	06

Confirmando os dados da análise quantitativa, a sílaba CCV (nasal) foi a estrutura silábica que impôs maior dificuldade à escrita dos aprendizes de ambas as escolas, e na qual identificamos maior quantidade de erro na escrita dos aprendizes da escola privada, com aparecimento dos seguintes erros: **omissão do grafema marcador da nasalidade (N)**, apenas em TRANÇA, escrevendo-se

*TRAÇA/*TRASSA/*TRASA, e em BRINCO, escrevendo-se *BRICO; **troca do N por M**, na palavra TRANÇA, escrevendo-se *TRAMSA, e em FRANJA, escrevendo-se *FRAMJA.

É importante ressaltar que o erro por troca do N por M na marcação da nasalização, foi verificado apenas na escrita dos aprendizes da escola privada, e demonstra compreensão da necessidade do grafema na representação da nasalidade em coda, mas ainda sem distinção da restrição do contexto de uso do grafema.

Na escrita dos aprendizes dos 2º e 3º anos da escola pública, o erro mais frequente foi aquele devido à **omissão do grafema marcador da nasalidade (N)**, com aparecimento nas quatro palavras-estímulo, e, curiosamente, com um pouco mais de frequência na escrita dos aprendizes do 3º ano.

Enquanto no 2º ano, o erro por **omissão da nasalidade** apareceu com um pouco mais de frequência na palavra TRANÇA, escrevendo-se *TRASA/*TRAÇA, e na palavra BRINCO, escrevendo-se *BRICO/*BRICU, no 3º ano, houve pouca diferença na quantidade de erros entre as palavras, com um pouco mais de casos na palavra TRANÇA, escrevendo-se *TRASA/*TRAÇA, e na palavra BRINCO, escrevendo-se *BRICO/*PRICO.

O segundo erro mais frequente na escrita dos aprendizes de ambas as turmas da escola pública, foi o erro por **omissão do R intrassilábico** e do **grafema marcador da nasalidade (N)**, reduzindo a estrutura silábica CCV (nasal) a uma sílaba CV. No 2º ano esse erro só não apareceu na palavra TRANÇA, com escrita de *FAGA para FRANJA; *BICO/*BICU para BRINCO; *PATA para PLANTA. No 3º ano, esse erro apareceu em todas as palavras-estímulo, escrevendo-se na *FAJA/*FAGA para FRANJA, *BICO/*BICU para BRINCO, *TASA para TRANÇA, *PATA para PLANTA.

Outros dois erros comuns à escrita dos aprendizes do 2º e 3º anos da escola pública, foram aqueles decorrentes de **omissão apenas do R intrassilábico** e a **escrita de palavra sem significado**. O primeiro só não apareceu na palavra PLANTA, na escrita dos aprendizes do 2º ano, enquanto no 3º só apareceu na escrita da palavra TRANÇA, escrevendo-se *TÂNSA.

O erro decorrente da **escrita de palavra sem significado** apareceu em todas as palavras-estímulo, em se tratando do 2º ano da escola pública, com maior quantidade nas palavras TRANÇA e FRANJA, escrevendo-se, por exemplo, *RASA para FRANJA, *JADO para FRANJA. Já no 3º ano, esse erro só apareceu na escrita da palavra FRANJA, escrevendo-se *FAQUA.

Com relação aos demais erros descritos no quadro 36, a frequência foi de apenas um ou dois casos. O erro por **troca do N por ÑO** apareceu apenas no 2º ano da escola pública, na palavra FRANJA, escrevendo-se *FRÃOGA/*FRÃOJA, e na palavra PLANTA, escrevendo-se *PÃOTA/*PRÃOTA. Já o erro por **escrita de outra palavra no lugar da palavra-estímulo** apareceu apenas na escrita dos alunos do 3º ano, com um erro na palavra TRANÇA, escrevendo-se *BOTO, e dois erros na palavra PLANTA, escrevendo-se *VASO/*LATA. Neste último caso, parece ter sido escrito o nome do recipiente em lugar do nome do vegetal.

A maior quantidade de erros por omissão do grafema marcador da nasalidade e/ou da consoante em ataque na sílaba CCV, evidencia o desafio imposto pelo padrão silábico com ataque duplo e contexto de nasalidade (CCV nasal) à escrita dos aprendizes, sobretudo os alunos das turmas da escola pública.

Diferentemente das demais estruturas silábicas analisadas nesse estudo, além da maior quantidade de erros na escrita dos aprendizes do 3º ano, também verificamos maior quantidade de erro por omissão, seja essa omissão apenas do grafema marcador da nasalidade, seja da segunda consoante no ataque e do grafema marcador da nasalidade, na escrita desses aprendizes.

Tal dificuldade também foi evidenciada na significativa presença do erro por escrita do que denominamos “palavra sem significado” na escrita dos aprendizes do 2º ano da escola pública, em comparação às outras estruturas silábicas, decorrente da tentativa de escrita das palavras-estímulo.

Também ressaltamos a menor presença do erro por troca do grafema, com aparecimento desse erro apenas na escrita de alguns aprendizes do 2º ano da escola pública (com troca do N por ÑO), e por troca do M por N na escrita dos aprendizes da escola privada. Interpretamos tais erros como avanços, em comparação ao erro por omissão do grafema, uma vez que evidenciam percepção da marca de nasalidade, mas sem distinção do contexto de uso.

5.4 Síntese e Discussão dos Resultados da Tarefa de Escrita do Estudo 2.

Como já anunciado, nesse segundo estudo da nossa tese, tivemos como principal objetivo descrever e analisar o domínio da sílaba canônica CV e de sílabas consideradas complexas, na escrita e na leitura de aprendizes com hipótese alfabética, que estavam concluindo o 2º e 3º anos em escola pública e privada. Os dados até aqui apresentados dizem respeito à tarefa de escrita das palavras com os padrões silábicos analisados, sendo eles: CV, VC, CVV, CCV e CCV (nasal), pelos aprendizes de ambas as escolas.

Além da retomada das principais evidências dos resultados da escrita de tais sílabas, intencionamos abordar resultados de outros estudos que também buscaram, de alguma forma, analisar a escrita de sílabas consideradas complexas, a fim de entendermos melhor os resultados verificados em nosso estudo, uma vez que muitos dos “erros” identificados em nossos resultados também foram verificados nos estudos a serem mencionados¹⁴.

O primeiro dado a ser ressaltado diz respeito ao excelente desempenho na escrita da sílaba canônica CV pelos aprendizes da escola pública e privada, com praticamente nenhum erro na escrita dessa sílaba, o que corrobora Abaurre (2001), Ferreira e Zamudio (2014) e Soares (2016), quando enfatizam o domínio, na escrita, da sílaba consoante-vogal (CV) por aprendizes com hipótese alfabética. Para Ferreira e Zamudio (2014), um dos possíveis motivos para a escrita correta da sílaba CV desde o início da aprendizagem da escrita, além do fato de ser uma sílaba constituída apenas por uma consoante e uma vogal, seria a ênfase que é colocada no seu ensino, logo nos primeiros anos do ensino fundamental.

Outro ponto a ser destacado com relação ao melhor domínio da sílaba canônica CV na escrita dos aprendizes com hipótese alfabética, segundo Soares (2016), diz respeito ao predomínio de sílabas CV no português brasileiro, o que faz com que sua ortografia se aproxime da transparência, conforme atestam pesquisas como a de

¹⁴ Após inteirarmo-nos de discussões sobre a escrita das variadas estruturas silábicas por aprendizes dos anos iniciais, pudemos perceber que o que denominamos “erro” na escrita das sílabas, recebe outras denominações. Em Ferreira e Zamudio (2014), que tem por base uma perspectiva evolutiva estruturalista da escrita, as incorreções na escrita das sílabas complexas são denominadas de “escritas desviantes”, enquanto que em uma análise de base mais fonológica, como a apresentada por Roberto (2016), são denominados de “processos fonológicos”, e, até mesmo, de “estratégias de reparo” (PACHALSKI; MRANDA, 2018).

Marques (2008). Considerando o domínio da estrutura silábica CV na escrita dos aprendizes de ambas as escolas, passemos à retomada das principais diferenças no desempenho na escrita das demais estruturas silábicas por nós analisadas, a saber, as sílabas VC, CVV, CVC, CCV e CCV (nasal).

Um primeiro aspecto a ser ressaltado, em se tratando do desempenho na escrita das sílabas complexas, se relaciona ao bom desempenho dos aprendizes do 2º ano da escola privada na escrita de todas as estruturas silábicas analisadas, com um pouco mais de dificuldade apenas na escrita da sílaba CCV (nasal), devido a alguns poucos erros por omissão do grafema marcador da nasalidade, e da troca do N por M.

Já na escrita dos aprendizes da escola pública, o principal aspecto a ser ressaltado diz respeito à maior presença dos erros por omissão da consoante em ataque ou em coda, independente da estrutura silábica a ser escrita ou do ano (2º ou 3º). No caso da sílaba VC, a omissão da consoante em coda causou a redução do padrão silábico, com escrita apenas da vogal na sílaba (V), enquanto nas demais estruturas silábicas, a omissão da consoante, ou da semivogal, provocou a redução da complexidade silábica para a sílaba canônica CV, independentemente do padrão silábico a ser escrito (CVV, CVC ou CCV).

A maior presença de escritas incorretas devida à omissão da consoante no segundo ataque ou em coda, na escrita de aprendizes com hipótese alfabética, também foi verificada nos estudos desenvolvidos por Abaurre (2011) e Ferreiro e Zamudio (2014), o primeiro baseado na análise de escritas de crianças da pré-escola e dos anos iniciais de escolas pública e privada, com dados coletados de forma naturalística, e o segundo desenvolvido com crianças falantes do espanhol, cursando, à época, a 1ª série em escola pública, com dados coletados na segunda metade do ano. Em ambas as pesquisas o foco esteve sobre a análise da escrita dos constituintes coda e ataque duplo (onset), após a compreensão do princípio alfabético e aprendizagem da sílaba canônica CV.

Com base nos modelos fonológicos não-lineares, os quais postulam a sílaba como dotada de uma estrutura interna, com uma hierarquia entre seus constituintes, no estudo de Abaurre (2011) o interesse recaiu sobre as “soluções” encontradas pelos aprendizes em relação aos ajustes de suas representações sobre a hierarquia dos constituintes silábicos (ataque e coda), após o contato com a escrita alfabética.

Nas conclusões, a pesquisadora enfatiza que os erros na escrita das sílabas complexas, dentre eles as omissões da segunda consoante no ataque e na coda, trocas de posição da segunda consoante e intercalação de fonema, parecem indicar a tentativa de análise da estrutura interna da sílaba pela criança, assim como a busca pela descoberta de quantas letras pode incluir na sílaba e a ordem em que elas devem ser escritas.

Já no estudo de Ferreiro e Zamudio (2014), cujo foco esteve na compreensão das dificuldades enfrentadas por aprendizes com hipótese alfabética na escrita das sílabas CVC e CCV, a principal questão colocada pelas pesquisadoras foi saber se, a partir do domínio da sílaba CV, a análise silábica desapareceria para dar lugar a uma análise da sequência fônica, ou se a análise silábica ainda persistiria, entrando em conflito com uma análise fonológica, provocando as denominadas “escritas desviantes”, dentre elas, a omissão da consoante em coda e em ataque, que apareceu em maior quantidade na escrita de ambas as sílabas.

A partir de uma perspectiva evolutiva da escrita e do erro, Ferreiro e Zamudio (2014) apresentam o erro por omissão da consoante como influenciado muito mais pela proeminência do modelo gráfico CV, do que causado por uma análise fonêmica insuficiente. Além do erro por omissão da consoante, também foram identificados erros por adição de vogal às sílabas, transformando-as em uma sequência CVCV, sendo interpretado também como decorrente da proeminência do modelo gráfico CV, e “escritas desviantes” provocadas pela troca de posição do fonema na sílaba ou por substituição da consoante, os quais também não foram interpretados como uma análise fonêmica insuficiente, tendo em vista a percepção e escrita do constituinte, embora não convencionalmente ou na posição correta na sílaba.

Em estudo mais recente, Pachalski e Miranda (2021), ao discutir dados da dissertação de mestrado desenvolvida por Pachalski (2020), também ressaltam a maior frequência do erro por omissão da segunda consoante no ataque e na coda, na escrita dos aprendizes dos anos iniciais participantes do estudo, em comparação aos erros por substituição da consoante, troca de posição da segunda consoante (metátese) e intercalação de fonema (epêntese).

Com base no entendimento de que a maioria dos erros em unidades intrassilábicas seria decorrente de uma explicitação incompleta da camada correspondente às ramificações silábicas, e não ao fato de haver estruturas que ainda precisam ser incorporadas ao inventário da criança, uma vez que isso já aconteceu

fonologicamente, as pesquisadoras apontam como uma possível explicação, para as omissões, a insuficiência de explicitação da organização interna da sílaba e dos seus segmentos em termos de restrições fonotáticas, tornando mais difícil a sua identificação e registro, ocasionando as omissões, compreendidas como uma solução “mais simples” em termos de esforço cognitivo.

À parte as diferenças na interpretação das possíveis causas para os erros na escrita das sílabas complexas e seus segmentos intrassilábicos, todas as pesquisas mencionadas acima evidenciam a preponderância do erro por omissão da consoante no ataque e na coda, na escrita dos aprendizes, em comparação aos outros erros também identificados nesses estudos e em outros (PACHALSKI, MIRANDA, 2018; MIRANDA, 2019).

Considerando os resultados do nosso estudo, que também evidenciou predomínio dos erros por omissão do segmento, mas apenas na escrita dos aprendizes do 2º e 3º anos da escola pública, inclusive com maior quantidade desse erro na escrita de aprendizes do 3º ano no padrão silábico CCV (nasal), podemos pressupor que, em se tratando dos aprendizes do 2º ano da escola privada, além da explicitação completa das unidades intrassilábicas e da clareza sobre quais constituintes deveriam ser colocados na sílaba e a ordem em que deveriam ser escritos, também não ocorreu a proeminência do modelo gráfico CV na escrita desses aprendizes, uma vez que não identificamos erros por acréscimo de fonema à sílaba, com apenas alguns poucos erros por omissão do grafema marcador da nasalidade na sílaba CCV (nasal) e por troca do N por M.

Em se tratando da pouca diferença no desempenho dos aprendizes do 2º e 3º anos da escola pública, no que diz respeito ao erro por omissão da consoante, parecemos que um ano a mais de escolarização, em se tratando dos aprendizes do 3º ano que apresentaram tal erro na escrita, não foi suficiente para a superação da dificuldade imposta pelos padrões silábicos analisados. Essa mesma interpretação estendemos aos outros erros também identificados na escrita desses aprendizes.

De acordo com os dados apresentados nos quadros de análises dos tipos de erros, além dos erros por omissão do segmento no ataque e na coda, também identificamos erros por acréscimo de vogal à sílaba (denominado *epênteses*), mas apenas na escrita de aprendizes do 3º ano da escola pública, interpretados por pesquisadoras como Ferreiro e Zamudio (2014) e Soares (2016), como decorrentes

da proeminência do modelo gráfico CV, tendo em vista a transformação das estruturas silábicas CVC e CCV na sequência CVCV.

Com relação ao erro por troca de posição da consoante na sílaba (denominado *metátese*), só não foi identificado nas sílabas CV e CCV (nasal), com um pouco mais de quantidade na escrita dos aprendizes do 2º ano da escola pública, com trocas de grafemas na mesma sílaba, transformando a sílaba VC na sílaba canônica CV, e algumas trocas entre sílabas, nas palavras por meio das quais avaliamos a escrita da sílaba com encontro vocálico (CVV). No trabalho de Pachalski e Miranda (2018), em que há uma diferenciação e caracterização dos tipos de metáteses, as pesquisadoras apresentam como a principal motivação para as trocas interssilábicas e intrassilábicas, a presença de estruturas silábicas com onset e/ou rima ramificada, bem como uma preferência da língua por formas canônicas.

Em suas discussões sobre os erros por omissão da segunda consoante no ataque e/ou na coda e dos erros por troca de posição da consoante na sílaba, Soares (2016) enfatiza que, no primeiro caso, tais erros parecem indicar a dificuldade da criança em identificar todos os fonemas da sílaba e da palavra, enquanto os erros por troca de posição da consoante na sílaba, assim como apontado por Abaurre (2001), indicam a tentativa de acomodar todos os constituintes da sílaba na “posição correta”.

De acordo com essa estudiosa, por se tratar de erros com motivações diferentes, as estratégias de ensino também precisam ser diferentes. No caso das trocas de posição, faz-se necessário orientar a criança para que, ao pronunciar a sílaba e a palavra, perceba a posição do fonema, que já identifica, na sílaba complexa, a fim de que atente para a posição que ele deve ocupar. Em se tratando das omissões, aponta para a realização de atividades de consciência fonêmica, para que o aprendiz possa identificar, na pronúncia, a presença do segundo fonema no ataque ramificado, definindo, simultaneamente, sua posição na sílaba complexa.

Além dos erros já discutidos, nossos dados também revelaram os erros por substituição da consoante em ataque ou coda por outras consoantes, com aparecimento apenas nas sílabas VC e CCV, mas com maior presença na sílaba CCV e na escrita dos aprendizes do 3º ano da escola pública. Faz-se necessário ressaltar que, em ambas as sílabas, as trocas não foram aleatórias, ou seja, não foram por qualquer consoante: no caso da sílaba CCV, as trocas ocorreram apenas entre as consoantes S e R. Na comparação desse erro com os anteriormente discutidos, entendemos que se trata de avanço na compreensão dos segmentos incluídos na

estrutura silábica, uma vez que todos os constituintes silábicos foram percebidos e escritos na ordem correta da sílaba, necessitando, assim, de uma maior clareza em relação ao grafema a ser usado.

Com relação à diferença de desempenho na escrita dos padrões silábicos, nossos dados parecem corroborar os dados de pesquisas como as de Miranda (2009), ao apontar o padrão silábico CCV como um dos últimos a ser escrito de modo correto por aprendizes dos anos iniciais. Além do padrão CCV, nossos resultados também revelaram quantidade de escritas incorretas ainda maior na escrita do padrão silábico CCV (nasal), devido à presença do contexto de nasalização, com um pouco mais de erro na escrita dos aprendizes do 2º ano da escola pública, inclusive com maior presença de erros decorrentes da escrita de “palavra sem significado”.

Também ressaltamos a significativa presença dos erros por omissão tanto do grafema marcador da nasalização quanto da consoante em segunda posição do ataque na escrita da sílaba CCV (nasal), o que reafirma a dificuldade imposta por tal padrão silábico à escrita dos aprendizes, sobretudo os aprendizes da escola pública. Em trabalhos desenvolvidos por Miranda (2009, 2010, 2012), realizados a partir da análise de escritas de aprendizes dos anos iniciais de escola pública e privada da cidade de Pelotas-RS, também fica evidente, dentre outras questões, a tendência para a omissão da nasalização, no caso específico dos estudos em questão, a omissão da nasalização em coda silábica, referida naqueles estudos como uma sílaba CVN.

Soares (2016), com base nos resultados dos estudos desenvolvidos por Miranda, acima citados, enfatiza a necessidade de, no processo de alfabetização, garantir-se um ensino que oriente a criança para o confronto entre as vogais nasais e suas contrapartes orais, assim como para as marcas de nasalidade que as diferenciam, para que compreendam que a estrutura CV (nasal) é ortograficamente grafada como uma sílaba CVC. O mesmo, acreditamos, se aplica às sílabas CCV (nasal), tendo em vista a presença também de vogais nasalizadas nessa sílaba.

As discussões realizadas acima, que trazem a retomada dos principais resultados provenientes da escrita das sílabas complexas analisadas em nosso estudo, evidenciam a gritante diferença de desempenho dos aprendizes da escola pública e privada na escrita dos diferentes padrões silábicos analisados no estudo, assim como também deixam clara a diferença de complexidade imposta por cada padrão silábico, os quais, por suas especificidades, precisam ser analisados separadamente, trazendo a exigência de estratégias de ensino explícito diferenciadas,

como bem enfatiza Soares (2016). Também concordamos com essa estudiosa, sempre que defende a importância de um ensino sistemático e explícito dos aspectos convencionais do sistema de escrita, dentre eles as diferentes estruturas silábicas do português.

Passemos agora à apresentação e análise dos erros verificados na *leitura* das palavras com sílaba CV e com as estruturas silábicas complexas analisadas em nosso estudo (VC, CVV, CVC, CCV, CCV nasal), pelos aprendizes das escolas pública e privada.

5.5 Análise quantitativa e qualitativa do domínio de sílabas complexas na leitura de aprendizes de escola pública e privada, ao final do segundo e terceiro anos do ensino fundamental.

A seguir, apresentamos os resultados das análises quantitativas e qualitativas da leitura de cada uma das estruturas silábicas analisadas no presente estudo, pelos alunos que estavam finalizando o segundo e terceiro ano em escola pública. Tendo em vista a ausência de erros na leitura dos aprendizes da escola privada em todas as estruturas silábicas, nossas análises qualitativas estarão focadas nos erros verificados na leitura dos aprendizes da escola pública.

5.5.1 Percentuais de acertos na leitura da sílaba CV

Na **tabela 17** estão os percentuais de acertos verificados nas palavras por meio das quais avaliamos a escrita da estrutura silábica CV.

Tabela 17 – Percentuais de acertos na leitura de palavras com estrutura silábica **CV**, por aprendizes dos 2º e 3º anos da escola pública e do 2º ano da escola privada.

Estrutura silábica CV					
Escola	Palavras				
	SACI	COLA	REDE	LIVRO	CV GERAL
2º. Pública	100%	100%	100%	100%	100%
3º. Pública	100%	100%	100%	100%	100%
2º. Privada	100%	100%	100%	100%	100%

Conforme podemos observar no quadro acima, não verificamos erros na leitura da sílaba canônica CV em nenhuma das turmas. Sendo assim, não apresentaremos quadro com a análise qualitativa referente a essa sílaba, tendo em vista que não há erro para ser apresentado e avaliado.

5.5.2 Percentuais de acertos na leitura da sílaba VC

Na **tabela 18** estão os percentuais de acertos verificados nas palavras por meio das quais avaliamos a leitura da estrutura silábica VC.

Tabela 18 – Percentuais de acertos na leitura de palavras com estrutura silábica **VC**, por aprendizes dos 2º e 3º anos da escola pública e aprendizes 2º ano da escola privada.

Estrutura silábica VC					
Escola	Palavras				
	ORCA	URSO	ISCA	ASMA	VC GERAL
2º. Pública	71,4%	85,7%	78,5%	78,5%	78,3%
3º. Pública	86,6%	86,6%	86,6%	80%	85%
2º. Privada	100%	100%	100%	100%	100%

Inicialmente, destacamos a ausência de erros na leitura dos aprendizes da escola privada, com 100% de acertos em todas as palavras por meio das quais a leitura da sílaba VC foi analisada.

Em se tratando dos aprendizes dos 2º e 3º anos da escola pública, destacamos o melhor desempenho na leitura da sílaba **VC**, em comparação à tarefa de escrita dela, considerando-se as médias de acertos em cada palavra-estímulo e o total geral de acertos em cada ano escolar, com percentual de acertos um pouco maior na leitura dos alunos do 3º ano.

Com relação à diferença de desempenho na leitura da sílaba **VC**, a depender da consoante em coda (S ou R), os dados da tabela 18 revelaram maior influência da palavra-estímulo lida, tendo em vista que, em se tratando do 2º ano, ocorreu maior percentual de acertos na leitura da palavra **URSO** em comparação à palavra **ORCA**, ambas com R em coda, e percentuais iguais de acertos das palavras com S em coda. Recordemos que, na tarefa de escrita, a palavra **URSO** provocou muito mais dificuldades para os alunos da escola pública.

Já no 3º ano, a diferença esteve por conta da palavra **ASMA**, que apresentou menor percentual de acertos (80%), e percentuais de acertos iguais nas demais palavras-estímulo (86,6%), inclusive na leitura de **ISCA**, também com S em coda.

5.5.2.1 Variedades de erros na leitura do padrão silábico CV.

No Quadro **38** apresentamos os erros verificados nas palavras por meio das quais avaliamos a escrita da silábica VC.

Quadro 37 – Principais erros verificados na sílaba VC, na leitura de aprendizes do 2º e 3º ano de escola pública.

ESTRUTURA SILÁBICA VC							
ERRO	CONDUTA DE LEITURA	ANO	PALAVRAS				TOTAL
			ORCA	URSO	ISCA	ASMA	
Omissão do grafema	Não segmenta	2º	/oka/-1	-	/ika/-1	-	2
		3º	/oka/-1	-	-	-	1
	Segmentada, sem síntese	2º	/o – ka/-1	--	/i – ká/-1	-	2
		3º	/oka/-1	-	-	/a – ma →ãma/-1	2
	Segmentada, com síntese	2º	-	/u--- zO → já/ -1	/i----ká → iká/-1	/a – má → amá/-1	3
		3º	-	-	-	-	-
Troca do R por S	Não segmenta	2º	/oSka/-1	-	-	-	1
		3º	-	-	-	-	-
Inversão do fonema na sílaba	Não segmentada	2º	/Roka/-1				1
		3º					
Pronúncia do nome da letra, seguido da pronúncia de outra palavra.	Segmentada, com síntese	2º	/o – R – ka → kaReta/ - 1	-	-	-	1
		3º	-	-	-	-	-
Pronúncia do nome da letra, seguido do acréscimo de fonema à sílaba	Segmentada, com síntese	2º	-	-	-	-	-
		3º	-	/u – R – sO → uREsO/- 1	-	-	1
Pronúncia do nome da letra.	Junção de letras para formar sílabas	2º	-	-	-	-	-
		3º	-	/u – R – s – o – ko/ -1	/i – S – c – a – ka/-1	/a – S – m-a – ma/-1	3
TOTAL POR TURMA		2º	4	1	3	1	09
		3º	2	2	1	2	07

Conforme evidenciado nos dados do quadro acima, em se tratando da sílaba VC, identificamos quantidade de erro aproximada na leitura dos aprendizes do 2º e 3º anos, com um pouco mais de erros na leitura dos aprendizes do 2º ano.

Com relação especificamente aos erros, podemos perceber que estiveram distribuídos em algumas categorias, com mais erros por **omissão do grafema**, aparecendo na “*leitura não segmentada*”, “*segmentada com síntese*” e “*segmentada*”

sem síntese”, com um pouco mais de erro na leitura de aprendizes do 2º ano e na palavra URSO.

Os outros erros foram decorrentes da **troca do /R/ por /s/**, na leitura de um aprendiz do 2º ano, causando a **pronúncia de outra palavra** /oska.

Houve também **Inversão do fonema na sílaba**, proveniente da leitura de um aprendiz do 2º ano, pronunciando-se /Roka/ para ORCA, transformando, assim, a sílaba CV na sílaba canônica CV.

Também identificamos os erros por **pronúncia do nome da letra, seguido da pronúncia de outra palavra** ao final da decodificação, na leitura de um aprendiz do 2º ano. Em se tratando desse erro, nos pareceu ser decorrente da identificação da última sílaba da palavra (/ka), ocasionando a pronúncia de outra palavra iniciada com a mesma sílaba (/kaReta/).

Também identificamos um erro por acréscimo de fonema à sílaba, pronunciando-se /uREsO/ para URSO, transformando, assim, a sílaba VC em uma sequência V-CV, ocasionando a pronúncia de palavra sem significado.

Por fim, identificamos também o erro por **pronúncia do nome da letra** na leitura de um aprendiz do 3º ano, na leitura com “Junção de letras para formar sílabas, sem síntese”.

5.5.3 Percentuais de acertos na leitura da sílaba CVV

Na **tabela 19** estão os percentuais médios de acertos verificados nas palavras por meio das quais avaliamos a leitura da estrutura silábica CVV.

Tabela 19 – Percentuais de acertos na leitura de palavras com estrutura silábica **CVV**, por aprendizes dos 2º e 3º anos da escola pública e do 2º ano da escola privada

Estrutura silábica CVV					
Escola	Palavras				
	BAILE	CAUDA	LEITE	NOITE	CVV GERAL
2º. Pública	100%	92,8%	92,8%	100%	93%
3º. Pública	86,7%	93%	93%	86,7%	86,7%
2º. Privada	100%	100%	100%	100%	100%

Mais uma vez ressaltamos a ausência de erros na leitura dos aprendizes da escola privada.

Ao comparamos os percentuais de acertos apresentados na leitura e na escrita da sílaba CVV, pelos aprendizes do 2º e 3º anos da escola pública, constatamos, mais uma vez, o melhor desempenho na tarefa de leitura de todas as palavras, inclusive com percentuais de acertos próximos aos apresentados pelos aprendizes da escola privada.

Outro ponto a destacar diz respeito ao melhor desempenho dos aprendizes do 2º ano em comparação aos seus pares do 3º ano na leitura da sílaba CVV, considerando-se o percentual médio de acertos, inclusive com 100% de acerto nas palavras NOITE e BAILE, caracterizando-se, assim, como veremos, a única estrutura silábica em que verificamos maior percentual de acertos na leitura dos aprendizes do 2º ano.

Com relação à diferença de desempenho na leitura da sílaba CVV, a depender da semivogal em questão ou da palavra-estímulo, constatamos que, enquanto no 2º ano, ocorreu melhor desempenho na leitura das palavras BAILE e NOITE (100% de acertos), no 3º ano ocorreu melhor desempenho na leitura das palavras CAUDA e LEITE. As diferenças, contudo, nunca foram muito expressivas.

5.5.3.1 Variedade de erros na leitura do padrão silábico CVV.

No **Quadro 39** são descritos os erros verificados nas palavras por meio das quais avaliamos a escrita da estrutura silábica CVV.

Quadro 38 – Principais erros verificados na sílaba CVV, na leitura de aprendizes do 2º e 3º ano de escola pública.

ESTRUTURA SILÁBICA CVV							
ERRO	CONDUTA DE LEITURA	ANO	PALAVRAS				TOTAL
			BAILE	CAUDA	LEITE	NOITE	
Pronúncia do nome letra	Junção de letras para formar sílabas	2º	-	/ka – U – da/-1	/l com e – IE – l – t com e tE/-1	-	2
		3º	/b – a – ba – l – L – e – IE/-1	/c – a – sa – U – d – a -da/-1	l – E – IE – l – T – E – tE/-1	/n – o – nO – i – t – E – Te/-1	4
	Segmentada, sem síntese	2º	-	-	-	-	-
		3º	-	-	/	/mO – l – tE/-1	1
Omissão do grafema	Não segmentada	2º	-	-	-	-	-
		3º	/baIE/-1	-	-	-	1
TOTAL POR TURMA		2º	0	1	1	0	2
		3º	2	1	1	2	6

Os dados do quadro acima evidenciam poucos erros na leitura do padrão silábico CVV, com um pouco mais de erro no 3º ano, devido à **pronúncia do nome** da letra, identificado na “*leitura segmentada, sem síntese*” e na “*junção de letras para formar sílabas, sem síntese*”, com apenas um único erro por omissão do grafema l na palavra BAILE.

5.5.4 Percentuais de acertos na leitura da sílaba CVC

Na **tabela 20** estão os percentuais de acertos verificados nas palavras por meio das quais avaliamos a leitura da estrutura silábica CVC.

Tabela 20 – Percentuais de acertos na leitura de palavras com estrutura silábica **CVC**, por aprendizes dos 2º e 3º anos da escola pública e do 2º ano da escola privada

Estrutura silábica CVC					
Escola	Palavras				
	CERCA	BARCO	MOSCA	PISTA	CVC GERAL
2º. Pública	71,4%	92,8%	78,5%	71,4%	73%
3º. Pública	93%	93%	80%	80%	86,7%
2º. Privada	100%	100%	100%	100%	100%

Assim como nas demais estruturas silábicas analisadas até aqui, não verificamos erros na leitura da sílaba CVC pelos aprendizes do 2º ano da escola privada. De modo semelhante às outras estruturas silábicas analisadas até o momento, verificamos melhor desempenho na leitura da sílaba CVC em comparação à tarefa de escrita, pelos aprendizes dos 2º e 3º anos da escola pública, considerando-se o percentual médio de acertos em cada palavra e o percentual geral de acertos.

Diferentemente da estrutura silábica anterior (CVV), os dados do quadro 20 revelaram melhor desempenho para os aprendizes do 3º ano na leitura da sílaba CVC em todas as palavras-estímulo, com maior percentual de acertos (93%) para as palavras com R em coda e menor percentual de acertos na leitura das palavras com S em coda (80%).

No 2º ano, a diferença de desempenho pareceu estar mais nas palavras-estímulo e nem tanto na coda a ser lida, uma vez que os maiores percentuais de acertos estiveram na leitura da palavra BARCO, com R em coda, e na leitura da palavra MOSCA, com S em coda.

Podemos especular que o maior percentual de acertos na leitura da palavra BARCO pode sugerir o uso da leitura de memória, pela rota lexical, tendo em vista a palavra BARCO ser, provavelmente, mais utilizada nas atividades escolares de escrita e leitura, em comparação à palavra CERCA.

5.5.4.1 Variedade de erros na leitura do padrão silábico CVC.

No **Quadro 40** podem ser vistos os erros verificados na leitura das palavras por meio das quais avaliamos a leitura da estrutura silábica CVC.

Quadro 39 – Principais erros verificados na sílaba CVC, na leitura de aprendizes do 2º e 3º ano de escola pública.

ESTRUTURA SILÁBICA CVC							
ERRO	CONDUTA DE LEITURA	ANO	PALAVRAS				TOTAL
			CERCA	BARCO	MOSCA	PISTA	
Omissão do grafema	Não segmenta	2º				/pita/-1	1
		3º	/kEka/-1/sEka/-1	-	-	-	2
	Segmentada, sem síntese	2º	/se – ka/-1	-	/mO – ká/-1	/pi – tá/-1	3
		3º	-	-	-	-	
	Segmentada, com síntese	2º	/ke – ka → keka/-1, /se---- ka → seka/-1	-	-	-	2
3º		-	-	/mO – ka → mOka/-1	-	1	
Pronúncia do nome da letra	Junção de letras para formar sílabas	2º	/c–e - sE – R- c-a-ka/-1	-	-	-	1
		3º	/c – E – kE -R – c – a/-1	-	/m – O – mO – S – C- a – ka/-1	/p – p – i – pi – S – t – a – ta/-1	3
Pronúncia de outra palavra	Não segmenta	2º	-	/bãkO/-1	-	-	1
		3º	-	-	/musica/-1	-	1
	Junção de letras para formar sílabas	2º	-	-	-	-	
		3º	-	-	/M com o – mo – s / mo – s – ka → música/ - 1	-	1
Troca do S por R ou por N	Não segmenta	2º	-	-	/moRka/-1	/pita-brita – pi-ta/-1	2
		3º	-	-	-	-	
	Segmentada, com síntese	2º	-	-	-	/piii-- tá – pita →pi-tá/-1	1
		3º	-	-	-	-	
Pronúncia de palavra sem significado	Segmentada, com síntese	2º	-	-	-	-	-
		3º	-	-	-	/pê - pêi – ta (não) iS – pêi – ta → iSpêita/-1	1
TOTAL POR TURMA		2º	4	1	2	4	11
		3º	3	0	4	2	09

De modo semelhante às estruturas silábicas analisadas até aqui, os erros na leitura da sílaba CVC apresentaram quantidades aproximadas entre os alunos do 2º e 3º anos, com um pouco mais de erro na leitura dos aprendizes do 2º ano, e considerável variação nos tipos de erros.

Em se tratando dos tipos de erros verificados na leitura da sílaba CVC, pudemos observar a ocorrência de maior quantidade de erro por **omissão do**

grafema, presente na leitura “*não segmentada*”, “*segmentada com síntese*” e “*segmentada sem síntese*”.

Outro erro identificado na leitura da sílaba CVC foi aquele decorrente da **pronúncia do nome da letra**, com um pouco mais de casos na leitura de aprendizes do 3º ano, na conduta de leitura que denominamos “*Junção de letras para formar sílabas*”.

Continuando, verificamos também o erro devido à **troca do /s/ por /n/** ou **/r/**, com um pouco mais de presença na leitura de PISTA, restrito à leitura de aprendizes do 2º ano.

Por fim, conforme os dados do quadro acima, também identificamos o erro por pronúncia de outra palavra, sendo um deles ocasionado pela troca do /r/ por /n/, com pronúncia de /bãko/ para BARCO, na leitura de um aprendiz do 2º ano, e por pronúncia da palavra “música” no lugar de MOSCA, na leitura de um aprendiz do 3º ano. Enquanto no primeiro caso, ocorreu a pronúncia de outra palavra devido a troca do grafema, no segundo, podemos perceber influência visual ou fonológica na troca de pronúncia entre as palavras.

5.5.5 Percentuais de acertos na leitura da sílaba CCV

Na **tabela 21** estão os percentuais de acertos verificados nas palavras por meio das quais avaliamos a leitura da estrutura silábica CCV.

Tabela 21 – Percentuais de acertos na leitura de palavras com estrutura silábica **CCV**, por aprendizes dos 2º e 3º anos da escola pública e do 2º ano da escola privada.

Estrutura silábica CCV					
Escola	Palavras				
	FLECHA	BLUSA	PRATO	GRILO	CCV GERAL
2º. Pública	57,1%	57,1%	71,4%	50%	55%
3º. Pública	80%	80%	80%	73%	78,3%
2º. Privada	100%	100%	100%	100%	100%

Assim como nas demais estruturas silábicas, não verificamos erros na leitura da sílaba CCV pelos aprendizes da escola privada.

Apesar do menor percentual de acertos em relação às outras estruturas silábicas analisadas até o momento, verificamos melhor desempenho na leitura da sílaba CCV em comparação à tarefa de escrita, pelos aprendizes do 2º e 3º anos da escola pública, com melhor desempenho na leitura dos aprendizes do 3º ano em todas as palavras.

Com relação à diferença de desempenho na leitura das palavras a depender da segunda consoante (R ou L), parece ter havido mais influência da palavra-estímulo a ser lida e menos influência da segunda consoante no ataque na sílaba CCV, considerando-se que, no 2º ano, houve maior percentual de acertos na leitura da palavra PRATO (71,4%) e menor percentual de acertos na palavra GRILO, ambas as palavras com o R como segunda consoante, e mesmo percentual de acertos (57,1%) nas palavras FLECHA e BLUSA, com L como segunda consoante.

No 3º ano verificamos o mesmo percentual de acertos nas palavras FLECHA, BLUSA e PRATO (80%), e menor percentual de acertos na palavra GRILO (73%). Dessa forma, o menor percentual de acertos, em ambas as turmas, esteve na palavra-estímulo GRILO.

5.5.5.1 Variedades de erros na leitura da estrutura silábica CCV.

No **Quadro 41** apresentamos os principais erros verificados nas palavras por meio das quais avaliamos a leitura da estrutura silábica CCV.

Quadro 40 – Principais erros verificados na sílaba CCV, na leitura de aprendizes do 2º e 3º ano de escola pública.

ESTRUTURA SILÁBICA CCV								
ERRO	LEITURA	ANO	PALAVRAS				TOTAL	
			FLECHA	BLUSA	PRATO	GRILLO		
Redução da sílaba ao padrão CV	Segmentada, sem síntese	2º	/F – IE – gá/-1 /F- l com e - IE/-1	/B – lu – Zá/-2 /B- l com u lu/-1	/P- Ra – tO/-1 /P – r com a – Ra/-1	/G – Ri – IO/-1 /G- r com i – RI/-1	09	
		3º		-	-	-	-	
	Junção de letras para formar sílabas	2º					-	
		3º			/P – r com a – Ra – t com o – to/-1		01	
Inserção de fonema à sílaba	Não segmentada	2º		/bêlusa/-1	/paratO/-1	/gerikO/-1	03	
		3º		-			-	
	Segmentada, sem síntese	2º	/fE – IE – ka/-1	/bE – IO – za/-1			02	
		3º	/fE – IE – ka – fEIEka/-1				01	
	Segmentada, com síntese	2º	/F – IE – já – fEIEja/-1				01	
3º								
Pronúncia de palavra sem significado	Não segmentada	2º	/Eira/-1			-	01	
		3º	-	-		-	-	
	Segmentada, com síntese	2º	/F – L – E – Le – ga → legá/-1				-	
		3º				/G-R I- L – O – liRO/-1	01	
Pronúncia de outra palavra	Junção de letras para formar sílabas	2º		/B – l com u – lu – s com a – za → lua/-1		/G – N com i – ni – l com o – lo → logo/-1	02	
		3º					-	
	Não segmentada	2º					-	
		3º		/gereIO/-1			01	
Pronúncia do nome da letra	Segmentada, sem síntese	2º					-	
		3º	/F – L – E – C- H – A/-1	/B – L – U – S – A – KA/-1	/P – R – A – T – O – TO/-1		03	
Omissão do grafema	Não segmentada	2º		-		/gilu/-1	01	
		3º		-	-		-	
	Segmentada, com síntese	2º		/bu – za – buza/-1	-		/giR – giR → IO – gilO/-1 /G – R- l – RiO/-1	04
		3º				/G----IO → gilO/-1	01	
Troca de posição do fonema na sílaba	Segmentada, sem síntese	2º		-	/pER – –O - pAR – tO/-1	-	01	
		3º		-			-	
	Segmentada, com síntese	2º				/guiR- IO → guiRLO/-1	01	
		3º						
TOTAL POR TURMA		2º	06	07	03	08	24	
		3º	02	01	02	03	08	

Conforme evidenciado no quadro acima, houve uma maior quantidade de erro na leitura dos aprendizes do 2º ano.

Com relação especificamente aos tipos de erros, identificamos maior quantidade de erro devido à redução da sílaba CCV ao padrão CV, decorrente do isolamento e pronúncia da primeira consoante, sobretudo na leitura dos aprendizes do 2º ano, com aparecimento na *“leitura segmentada, sem síntese”*, e na *“junção de letra para formar sílabas”* na leitura de um aprendiz do 3º ano.

Outro erro comum a ambas as turmas, e que apareceu com um pouco mais de frequência, foi aquele devido a inserção de fonema à sílaba, transformando-a em uma sequência CVCV, com um pouco mais de frequência na leitura dos aprendizes do 2º ano e em FLECHA.

Continuando, verificamos o erro por omissão do grafema, com maior aparecimento na leitura dos aprendizes do 2º ano e em GRILO. Os outros erros também identificados na leitura das palavras com o padrão silábico CCV foram por pronúncia de palavra sem significado, com aparecimento de um único erro em cada turma; o erro por pronúncia do nome da letra, restrito à leitura de um aprendiz do 3º ano, na *“leitura segmentada sem síntese”*; e o erro devido à pronúncia de outra palavra no lugar das palavras-estímulos, com todas palavras ao final aparentando ter alguma relação com as palavras estímulo.

5.5.6 Percentuais de erros na leitura da sílaba CCV (nasal).

Na **tabela 22** estão os percentuais de acertos verificados nas palavras por meio das quais avaliamos a leitura da estrutura silábica CCV (nasal).

Tabela 22 – Percentuais de acertos na leitura de palavras com estrutura silábica **CCV (nasal)**, por aprendizes do 2º e 3º ano de escola pública e aprendizes do 2º ano de escola privada.

Estrutura silábica CVV (nasal)					
Escola	Palavras				
	TRANÇA	FRANJA	BRINCO	PLANTA	CCV (nasal) GERAL
2º. Pública	50%	57,1%	78,5%	42,8%	53%
3º. Pública	80%	80%	80%	73%	78,3%
2º. Privada	100%	100%	100%	100%	100%

Finalizamos a apresentação da análise da leitura de palavras com sílabas complexas, com a sílaba CCV (nasal), a qual, assim como as demais, apareceu com 100% de acertos em todas as palavras na leitura dos aprendizes do 2º da escola privada.

Assim como na estrutura silábica anterior, apesar do menor percentual de acertos em relação às outras estruturas silábicas, também verificamos melhor desempenho na leitura da sílaba CCV (nasal) pelos aprendizes dos 2º e 3º anos, em comparação à tarefa de escrita, com maior percentual de acertos e maior diferença entre as duas tarefas (leitura e escrita) para os aprendizes do 3º ano.

Com relação à diferença de desempenho a depender da palavra-estímulo lida, enquanto no 3º ano verificamos diferença apenas na leitura da palavra PLANTA, que apareceu com menor percentual de acerto (73%), no 2º ano verificamos maior variação entre os percentuais de acertos na leitura das palavras, com maior percentual de acertos na palavra BRINCO (78,5%), percentuais de acertos próximos nas palavras FRANJA e TRANÇA (57,1% e 50%, respectivamente), e menor percentual de acertos na palavra PLANTA, que apareceu com 42,8% de acertos.

Sendo assim na leitura da palavra PLANTA, com /l/ como segunda consoante, registramos o menor percentual de acertos em ambas as turmas.

5.5.6.1 Variedades de erros na leitura da estrutura silábica CCV (nasal).

No Quadro 42 apresentamos os principais erros verificados nas palavras por meio das quais avaliamos a leitura da estrutura silábica CCV (nasal).

Quadro 41 – Principais erros verificados na sílaba CCV (nasal), na leitura de aprendizes do 2º e 3º ano de escola pública.

ESTRUTURA SILÁBICA CCV (nasal)							
ERRO	CONDUTA DE LEITURA	ANO	PALAVRAS				TOTAL
			TRANÇA	FRANJA	BRINCO	PLANTA	
Redução da sílaba a CV, com omissão da nasalização	Segmentada, sem síntese	2º	/T – Ra – ká/-1 /T-Ra-sa/-1	/F-Ra-já/-1	/B – Ri – Ko/-1	/P – la – ta/-1	5
		3º		-	-	-	-
	Não segmentada	2º	/T-raka/-1				1
		3º		-			
Acréscimo de fonema à sílaba	Segmentada, sem síntese	2º	/tER – taR – nE – ka/-1		/biR- nE- kO/-1		2
		3º					-
	Segmentada, com síntese	2º				/pE-lâta → pElâta/-1	1
		3º					
Pronúncia de palavra sem significado	Não segmentada	2º		/mãga/rãga/-1	/berikO/-1	-	2
		3º	-	-	-	-	-
Pronúncia de outra palavra	Leitura segmentada, com síntese	2º	/tra-ga → traga/-1 /t-r-a-trá-sa → trasa/-1	/F – R – A – fra--- – já → fraja/-1			3
		3º					-
	Não segmentada	2º				/balada/-1 /prata/-1	2
		3º					
Omissão da nasalização	Segmentada, com síntese	2º	/tjá – sa – trasa/-1	/faR – jA – faRja/-1		/pla – ta – plata/-1	3
		3º	/trasa/-1			/plata/-1	2
Pronúncia do nome da letra	Segmentada, sem síntese	2º	/T- r com a – ra – N- -c com a – ka/-1	zzx		/P – l com a – la – N – t com a – ta/-1	4
		3º	/T – R – A – N – C – A/-1	/F – F – R – A – RA – N – J – A – KA/-1	/B – R – l – N – C – O – KO/-1	/P-L-A-N- T-A-TA/-1	4
Acréscimo de fonema à sílaba, com omissão da nasalização	Segmentada, sem síntese	2º		/faR – i-- Já/-1		-	1
		3º		-			-
	Segmentada, com síntese	2º				/pE – lâ – nA – tA/-1 /P – L – A – pa – la – tRa – palatRa/-1	2
		3º		/Fa – ra / fa – ra – ma – já? Faraja?/-1		/pa-pa-la-ta→ palata/-1	2
	Segmentada, sem síntese	2º					-
		3º	/da – RA / ta – Ra – ka/-1		/biR- biR- kO/bi – bi – Ri – kO?/-1		2
TOTAL POR TURMA		2º	08	05	03	07	23
		3º	03	02	02	02	09

Tal como no caso da estrutura silábica anterior, em se tratando do padrão silábico CCV (nasal), identificamos maior quantidade de erros na leitura dos aprendizes do 2º ano, com alguns erros comuns a ambas as turmas e outros aparecendo apenas na leitura dos aprendizes do 2º ano.

Com relação aos variados erros, de acordo com o quadro acima, ocorreu maior quantidade decorrente da **pronúncia do nome da letra**, em ambas as turmas, todos decorrentes da “leitura segmentada, sem síntese”. Outro erro comum a ambas as turmas foi o causado pelo **acréscimo de fonema à sílaba, com omissão da nasalização**, todos decorrentes da leitura segmentada (com ou sem síntese); e os erros devidos à **omissão da nasalização**, todos decorrentes da “leitura segmentada com síntese”

Em se tratando dos erros observados apenas na leitura dos aprendizes do 2º ano, estão nesse grupo o erro causado pela **redução da sílaba ao padrão CV**, devido ao isolamento e pronúncia da primeira consoante, com omissão da nasalização, com maior aparecimento na “leitura segmentada sem síntese”. Também só no segundo ano tivemos o erro por **acréscimo de fonema à sílaba**, na “leitura segmentada (com ou sem síntese); e o erro decorrente da **pronúncia de outras palavras**, todas aparentemente relacionadas às palavras-estímulos.

5.6 Síntese e Discussão dos Resultados da Tarefa de Leitura do Estudo 2.

Nesta seção realizaremos a retomada e discussão dos principais resultados verificados na tarefa de leitura das palavras com as estruturas silábicas analisadas em nosso segundo estudo, a saber, as sílabas CV, VC, CVV, CVC, CCV e CCV (nasal), na leitura dos aprendizes do 2º e 3º anos da escola pública e de 2º. Ano da escola privada, comparando aos resultados de outros estudos que também buscaram, de alguma forma, analisar o domínio, na leitura, de diferentes estruturas silábicas por aprendizes dos anos iniciais do ensino fundamental, e que podem trazer significativas contribuições para o entendimento e discussão das evidências de nosso estudo¹⁵.

¹⁵ Faz-se necessário ressaltar a escassez de estudos que têm, dentre os objetivos, a análise do domínio de diferentes estruturas silábicas na leitura de aprendizes que estão se apropriando da escrita alfabética, como apontado por Soares (2016). Sendo assim, em nossa discussão, faremos menção aos resultados dos poucos estudos a que tivemos acesso, podendo contribuir, assim, para a ampliação do entendimento das dificuldades e desafios presentes na leitura de estruturas silábicas complexas por crianças que estão no processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Inicialmente, destacamos a ausência total de erros na leitura dos aprendizes da escola privada, o que evidencia o domínio da sílaba CV e estruturas silábicas complexas na leitura desses aprendizes ao final do 2º ano. Além da ausência de erros na leitura dos aprendizes da escola privada, também ressaltamos a leitura com fluência em todas as palavras realizadas por esses aprendizes, o que, certamente, contribuiu para a ausência de erros na leitura das palavras e das estruturas silábicas complexas. Em virtude disso, a discussão centrar-se-á nos resultados verificados na leitura dos aprendizes da escola pública, de ambas as turmas (2º e 3º).

Com relação, especificamente, às diferenças no desempenho a depender da estrutura silábica, ressaltamos a ausência total de erro na sílaba canônica CV na leitura dos aprendizes de ambas as turmas, assemelhando-se, assim, aos resultados verificados na tarefa de escrita dessa mesma sílaba, o que evidencia domínio da sílaba CV tanto na leitura como na escrita das palavras.

Esse domínio da sílaba CV na leitura de aprendizes dos anos iniciais também foi verificado nos estudos desenvolvidos por pesquisadores como Monteiro (2007), Monteiro e Soares (2014), Soares, Cárnio e Wertzner (2014), Simões (2015), Simões e Martins (2018), esses dois últimos realizados com crianças falantes do português europeu e, mais recentemente, Monteiro e Martins (2020). À parte as diferenças quanto aos objetivos e o ano escolar dos aprendizes participantes dessas pesquisas, todas evidenciaram bom domínio do padrão silábico CV na leitura dos aprendizes dos anos iniciais.

No estudo de Monteiro e Martins (2020), com alunos do 1º ano, cujo objetivo principal foi a análise das estratégias de leitura de palavras compostas por estruturas CV, CCV e CVC, identificadas na leitura de aprendizes em diferentes níveis conceituais de compreensão do sistema de escrita, os resultados indicaram que a leitura de palavras compostas pelo padrão CV pode ter início ainda no nível silábico-alfabético, com leitura fluente das palavras compostas por sílaba CV pelos aprendizes com hipótese alfabética, evidenciando, de acordo com as pesquisadoras, uma rápida análise visual das palavras e consolidação do padrão silábico CV no nível alfabético.

Quanto ao domínio da sílaba CV no início da aprendizagem da escrita e da leitura, de acordo com Soares (2016, p. 314),

Assim, identifica-se, no processo de alfabetização, inicialmente o domínio de leitura e escrita de palavras com sílaba CV, podendo-se

mesmo considerar um momento em que a criança está já *alfabetizada em sílaba CV*, e só posteriormente, após atingido o domínio de leitura e escrita de sílabas mais complexas, pode-se considerar que esteja plenamente alfabetizada.

Como também apontado por Soares (2016, p. 315) “são os padrões silábicos complexos que desafiam a criança, aqueles em que ao padrão canônico CV se acrescenta um segmento consonantal pré-vocálico – padrão CCV – ou pós-vocálico – padrão CVC.” Sendo assim, considerando o domínio da sílaba canônica CV na leitura dos aprendizes participantes do nosso estudo, passemos à retomada e discussão dos resultados verificados na leitura das estruturas silábicas complexas

No que diz respeito à leitura dos aprendizes da escola pública, os dados revelaram efeito um pouco maior de um ano a mais de escolarização apenas na leitura das sílabas CCV e CCV(nasal), com melhor desempenho para os aprendizes do 3º ano, e menor diferença no desempenho entre as turmas nas sílabas VC, CVC e CVV, esta última se diferenciou por ser a única estrutura silábica com um pouco mais de erros na leitura dos aprendizes do 3º ano, devido à *pronúncia do nome da letra*, identificada na “leitura segmentada sem síntese” e na “junção de letras para formar sílabas, sem síntese”.

No estudo desenvolvido por Soares, Cárnio e Wertzner (2014), com aprendizes do terceiro e quarto anos de escola pública, considerando a extensão e a estrutura silábica das palavras, os resultados também evidenciaram dificuldade um pouco maior na leitura das estruturas silábicas complexas pelos aprendizes com menor tempo de escolarização, no caso, os aprendizes do 3º ano, evidenciando, de acordo com os autores do estudo, a influência do tempo de escolarização no desempenho dos aprendizes, no que diz respeito a acurácia da leitura.

No entanto, diferentemente do observado em nosso estudo, o melhor desempenho para os aprendizes do 4º ano não apenas na leitura das palavras formadas pela estrutura silábica CCV, mas também na leitura das palavras formadas por sílaba CVV e CVC, provavelmente, se deve ao fato de terem examinado alunos do 3º e 4º anos, enquanto nosso estudo foi realizado com aprendizes do 2º e 3º anos.

Retomando os resultados do nosso estudo, verificamos que, diferentemente da tarefa de escrita, em que ocorreu o predomínio de erros devidos à *omissão do grafema*, na tarefa de leitura, além da menor quantidade de erros, verificamos também maior distribuição dos erros, sobretudo nas estruturas silábicas que pareceram

desafiar mais a leitura dos aprendizes (CCV e CCV (nasal)), com um pouco mais de erros por *omissão do fonema em coda ou no ataque* e do erro por *pronúncia do nome da letra*. Conforme pudemos perceber, essa distribuição dos erros pareceu ser influenciada, sobretudo, pelas “condutas de leitura” presentes na leitura das palavras realizadas pelos aprendizes, ao mesmo tempo que tais “condutas de leitura” também pareceram ter sido influenciadas pela complexidade da estrutura silábica.

Sendo assim, apesar de termos identificado erros na conduta que denominamos “leitura não segmentada”, cuja principal característica é a leitura da palavra sem pronúncia isolada de letras e/ou sílabas, a maior parte dos erros foi identificada nas condutas de leitura em que verificamos segmentação de letras e/ou sílabas na leitura das palavras, com alguns erros aparecendo apenas em determinadas condutas de leitura.

Enquanto os *erros por omissão do grafema em coda ou no ataque*, foram verificados na leitura de todas as estruturas silábicas, com um pouco mais de frequência na leitura de aprendizes do 2º ano, e restritos à “leitura não segmentada” e “segmentada com síntese”, o erro por *pronúncia do nome da letra*, também identificado na leitura de todas as estruturas silábicas, com um pouco mais de frequência na leitura dos aprendizes do 3º ano, esteve restrito à “leitura segmentada sem síntese” e à “junção de letras para formar sílabas, sem síntese”.

Assim como verificado na tarefa de escrita, a principal implicação do erro por *omissão do fonema em coda ou no ataque* foi a redução das estruturas silábicas complexas à sílaba canônica CV. No estudo desenvolvido por Monteiro (2007), fruto de sua tese de doutorado, com aprendizes do 2º ano de escola pública municipal de Belo Horizonte, os erros por omissão da consoante em coda e em segunda posição do ataque foram interpretados como a busca de regularização da sílaba complexa ao padrão silábico canônico CV.

Nesse estudo de Monteiro, essa mesma interpretação para os erros por *omissão do grafema em sílaba complexa* foi direcionada para os erros causados pela *inserção de letras às sílabas*, uma vez que as sílabas complexas foram transformadas em sequências CVCV. Em nossos dados, os erros por acréscimo de fonema à sílaba estiveram restritos à leitura das sílabas CCV e CCV (nasal), sendo verificados em ambas as turmas, aparecendo na “leitura não segmentada”, mas com maior frequência na “leitura segmentada sem síntese”.

Nessas sílabas complexas CCV e CCV (nasal), também verificamos o erro que denominamos *redução da sílaba ao padrão CV*, decorrente do isolamento e pronúncia da primeira consoante do ataque, transformando a sílaba CCV em uma sequência C-CV, com a grande maioria desses erros ocorrendo na leitura de aprendizes do 2º ano e, sobretudo, na “leitura segmentada sem síntese”.

No estudo de Monteiro e Soares (2016), com aprendizes do 1º e 2º ciclos, cujo principal objetivo foi saber em que medida as estratégias de reconhecimento de palavras impediram a identificação da pronúncia e o alcance do significado das palavras, muitos dos erros identificados no nosso estudo também foram verificados, dentre eles, a omissão do fonema, acréscimo de fonema à palavra e pronúncia do nome das letras, decorrentes da leitura com decodificação de letras e sílabas, característica, de acordo com Monteiro e Soares, da leitura baseada na via fonológica.

A partir da análise dos erros citados acima, que no estudo foram denominados de “estratégias de leitura”, as pesquisadoras ressaltam que o mecanismo de combinação de letras, tendo como referência o padrão silábico canônico (CV), pode provocar atrasos no processo de alfabetização, sobretudo quando associado ao pouco conhecimento das regras de correspondências letra-som e à dificuldade de análise de estruturas silábicas não canônicas, impedindo o acesso à palavra fonológica e seu significado, prejudicando, assim, o desenvolvimento do léxico ortográfico.

Outros dois erros observados em ambos os anos, em nosso estudo, e verificados na leitura da maioria das palavras, foram aqueles causados por *pronúncia de outra palavra* e *pronúncia de palavra sem significado*, identificados na “leitura não segmentada”, com um pouco mais de frequência na “leitura segmentada com síntese”.

No que diz respeito aos erros por *pronúncia de outra palavra*, percebemos que, em se tratando da “leitura não segmentada”, os poucos casos foram decorrentes da troca do grafema na sílaba, por exemplo, a pronúncia de /oSka/ para ORCA, devido à troca do /R/ por /s/ em coda. Já na “leitura segmentada com síntese”, os erros por *pronúncia de outra palavra* pareceram ser causados pela dificuldade de leitura de sílabas não canônicas, ocasionando a “leitura segmentada”, assim como pela identificação de determinados fonemas ou partes da palavra no decorrer da decodificação, levando à pronúncia de uma palavra com alguma semelhança visual ou fonológica com a palavra-estímulo, por exemplo, a pronúncia de “música” no lugar de MOSCA, na síntese final da decodificação.

Com relação ao erro por *pronúncia de palavra sem significado*, pareceu ser decorrente tanto da dificuldade de leitura dos segmentos em coda ou ataque nas sílabas complexas, como pelo desconhecimento de certas correspondências letra-som, ocasionando a pronúncia de pseudopalavras.

Como já dissemos, no estudo de Monteiro e Soares (2016), os erros por *pronúncia de outra palavra* e de *pseudopalavras* foram interpretados como decorrentes da dificuldade dos alunos de acessarem a palavra fonológica e seu significado por meio do mecanismo de decodificação, devido ao desconhecimento de muitas das correspondências letra-som e da dificuldade de decodificação de sílaba diferente da sílaba canônica. De acordo com as pesquisadoras, tal resultado sugere que o uso da via fonológica para a leitura de palavras teria pouca eficácia devido ao pouco domínio que os aprendizes demonstraram das relações grafema-fonema do português.

Como exposto na discussão dos resultados do nosso estudo, a principal estratégia na leitura das palavras utilizada pelos aprendizes do 2º e 3º anos da escola pública, que chamamos de “conduta de leitura”, foi aquela com segmentação das palavras em letras e/ou sílabas, algumas delas com a síntese final da palavra, embora nem sempre com a pronúncia correta, e algumas outras sem a síntese final, impossibilitando a pronúncia da palavra e o alcance do significado, evidenciando, assim, o uso preferencial da *rota fonológica* na leitura desses aprendizes (Pinheiro, 1994; Salles e Parente, 2007).

Essa mesma dificuldade de síntese na leitura da palavra baseada na decodificação de letras e sílabas, identificada na leitura de alguns aprendizes, também foi verificada no estudo de Monteiro (2007), levando a pesquisadora a sugerir que a operação de síntese no processo de alfabetização não é facilmente percebida por alguns alunos, o que faz com que o domínio dessa operação dependa de um ensino direto e sistemático por parte dos professores.

Por fim, não podemos deixar de ressaltar a revisão da leitura realizada por alguns aprendizes em algumas palavras na “leitura segmentada com síntese”, também identificada no estudo de Monteiro e Soares (2016), sendo interpretada, no referido estudo, como o desenvolvimento da capacidade de monitoramento da leitura por parte dos aprendizes. Em se tratando do nosso estudo, acreditamos que essa revisão também foi propiciada pelo fato de serem todas palavras formadas por apenas duas sílabas, reduzindo assim, o *efeito de extensão* das palavras sobre a leitura.

Com base nos resultados verificados em nosso estudo, e sintetizados acima, concordamos com Monteiro (2007), quando ressalta a necessidade e importância do desenvolvimento, por parte dos aprendizes, da capacidade de lidar com a complexidade dos sons das palavras e da consolidação da aprendizagem dos padrões ortográficos da língua, no decorrer do processo de alfabetização, tendo em vista que através daquela aprendizagem, a criança poderá ampliar o léxico ortográfico e o uso da via lexical.

Também concordamos com Monteiro e Soares (2016), quando defendem a necessidade de um ensino explícito e sistemático das correspondências letra-som e das estruturas silábicas complexas, a partir de atividades de alfabetização que explorem a palavra e a sílaba como unidades de análise dos aprendizes.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho de Tese, nosso principal objetivo foi a análise do desempenho de aprendizes de escola pública e privada, na escrita e na leitura de palavras com diferentes regularidades diretas e contextuais do português, e na escrita e na leitura de sílaba canônica e sílabas complexas, após o alcance da hipótese alfabética.

Enquanto, no Primeiro Estudo, nossa atenção esteve na análise do domínio das regularidades diretas e contextuais na leitura e na escrita de palavras, comparando-se os dados dos aprendizes do 2º ano de ambas as escolas, no início e do final do ano letivo, no Segundo Estudo, nossa atenção esteve na análise do desempenho de aprendizes de escola pública e privada na escrita e na leitura de sílaba canônica (CV) e de sílabas complexas (VC, CVV, CVC, CCV (nasal)), ao término do 2º e 3º anos do Ensino fundamental.

A fim de respondermos às questões colocadas para cada um dos estudos propostos, nesta última seção, faremos a retomada dos principais resultados verificados em cada um deles. Sendo assim, iniciaremos pelo **Estudo I**, em que intencionamos destacar:

- As regularidades em que os aprendizes de ambas as escolas obtiveram melhor e pior desempenho nos dois períodos do ano.
- As regularidades em que ocorreu maior/menor avanço na aprendizagem ao se comparar os dados do início e do final do ano, em ambas as escolas.
- As principais diferenças e similaridades no desempenho dos alunos de ambas as escolas no domínio das regularidades diretas e contextuais na leitura e na escrita das palavras.

Conforme explicitado em nossos resultados, os alunos de ambas as escolas obtiveram **melhor desempenho na escrita e na leitura das regularidades diretas, nos dois períodos do ano**, com ausência de erro na tarefa de leitura dessas regularidades ao final do ano, e a permanência de alguns poucos erros na tarefa de escrita de aprendizes de ambas as escolas por ocasião da última coleta. Tal resultado foi interpretado como decorrente do fato dessas regularidades funcionarem a partir do princípio alfabético de “uma letra, um som”, o que possibilita que sejam as primeiras a serem lidas e escritas de forma correta por aprendizes com uma hipótese alfabética.

Nas regularidades contextuais, os resultados revelaram considerável diferença em relação ao desempenho, a depender da regularidade a ser escrita, da tarefa a ser executada (escrita ou leitura) e do grupo (escola pública ou privada), assim como diferenças no avanço na escrita e na leitura correta das regularidades, ao se comparar os dados do início e do final do ano letivo. Além da complexidade da regularidade a ser escrita ou lida, os resultados evidenciaram influência de determinadas palavras sobre os erros e avanços, e influência da forma de leitura das palavras, que denominamos “condutas de leitura”, em se tratando da tarefa de leitura, sobretudo entre os aprendizes da escola pública.

Tanto na tarefa de escrita das palavras quanto na tarefa de leitura, os resultados revelaram bom domínio desde o início do ano letivo nas regularidades inseridas em sílaba CV, principalmente entre os aprendizes da escola privada, com algumas diferenças que merecem ser retomadas e destacadas entre ambas as tarefas e entre as escolas, uma vez que evidenciam diferenças no domínio das regularidades e no avanço na escrita e na leitura corretas, a depender da tarefa e da escola.

A primeira diferença que ressaltamos diz respeito à permanência de erros em algumas regularidades inseridas em sílaba CV apenas na escrita e na leitura de aprendizes da escola pública, embora em menor quantidade, sendo elas: o R inicial de sílaba, devido à escrita do RR no lugar do R, em se tratando da tarefa de escrita, e da desconsideração da relação contextual, em se tratando da tarefa de leitura; o C antes de A, O, U, decorrente da troca do C pelo G, na tarefa de escrita, e da pronúncia de outra palavra e da omissão de sílaba correspondente ao grafema, na tarefa de leitura, o que atribuímos a uma possível dificuldade de processamento de palavras maiores e com contexto de nasalização, bem como da influência da “leitura segmentada”.

Outra regularidade inserida em sílaba CV em que identificamos a permanência de erros na escrita e na leitura apenas de aprendizes da escola pública, foi G antes de A, O, U. Enquanto na tarefa de escrita, registramos considerável avanço, ao final do ano, influenciada, principalmente, pela significativa redução dos erros por troca da sílaba *ga* pelo grafema H, na tarefa de leitura, além da maior quantidade de erros por troca do /g/ pelo /j/, verificamos também pouca redução dos erros. Nessa regularidade, também destacamos a possível influência das palavras-estímulos sobre os erros, e da “leitura segmentada e com repetição de letras e/ou sílabas”.

Nesse grupo de regularidades inseridas em sílaba CV, destacamos o ZA...ZU, por ter aparecido com maior quantidade de erros na escrita dos aprendizes da escola privada no início ano, mas com redução da diferença entre as escolas ao final do ano, com predomínio de erros devido à escrita do S no lugar do Z, o que foi interpretado como a compreensão da possibilidade do S representar o som de /z/, mas ainda sem compreensão do contexto de uso na palavra. Já na tarefa de leitura, os dados revelaram a presença dos poucos erros nessa regularidade apenas no início do ano, em ambas as escolas, também decorrentes da desconsideração da relação contextual.

Também destacamos o J antes de A, O, U, por ter sido a regularidade inserida em sílaba CV em que identificamos menor evolução na escrita correta ao final do ano, sobretudo entre os aprendizes da escola pública, com predomínio de erro por desconsideração da relação contextual, principalmente na escrita de LARANJA, o que foi interpretado como o possível *efeito da palavra* sobre os erros. Tais resultados se diferenciam dos resultados observados na tarefa de leitura, uma vez que só identificamos alguns erros na leitura dos aprendizes da escola pública.

Dessa forma, pudemos presumir que a relação contextual do /j/ já estava consolidada na leitura dos aprendizes participantes do estudo, de ambas as escolas, desde o início do ano letivo. Tal resultado corrobora Soares (2016), quando, ao abordar as diferenças de domínio de relações grafema-fonema na escrita e na leitura de palavras, deixa claro que, resultados como este, evidenciam o menor efeito da regularidade sobre a leitura de aprendizes que avançaram para além da hipótese alfabética, em comparação à escrita.

Passando para o grupo das regularidades inseridas em sílabas complexas, inclusive os dígrafos, destacamos o QU, devido ao desaparecimento dos erros na leitura dos aprendizes da escola privada, ao final do ano, e o desaparecimento quase completo dos erros na leitura dos aprendizes da escola pública, com permanência de alguns erros, ainda ao final do ano, na escrita de aprendizes da escola privada, com troca do QU por C, e pouca redução dos erros na escrita dos aprendizes da escola pública.

Nesse grupo dos dígrafos, a maior complexidade, tanto na tarefa de escrita quanto na tarefa de leitura, foi verificada no RR e no GU. Com relação ao RR, a semelhança entre ambas as tarefas e entre ambas as escolas esteve na quase unanimidade de erros por desconsideração da relação contextual, com expressiva

redução dos erros na escrita dos aprendizes da escola privada, e pouca redução na escrita dos aprendizes da escola pública. Já na tarefa de leitura, identificamos o quase total desaparecimento de erros na leitura dos aprendizes da escola privada, e significativa redução dos erros na leitura dos aprendizes da escola pública.

No GU, a maior complexidade na escrita e na leitura foi evidenciada na expressiva quantidade de erros, e na pouca redução dos erros ao final do ano. Enquanto, na tarefa de escrita, a maior parte dos erros foi devida à escrita apenas do G na representação do dígrafo, na tarefa de leitura, verificamos maior quantidade de erro por redução da sílaba correspondente ao grafema ao padrão CV, mas com expressiva redução na leitura dos aprendizes da escola privada, e pouca redução dos erros na leitura dos aprendizes da escola pública, ao final do ano.

Além da dificuldade imposta pela leitura do dígrafo, ressaltamos também a influência das palavras-estímulos sobre os erros, e da “leitura segmentada, com síntese”, principal causadora dos erros por *pronúncia de outra palavra* e de *palavra sem significado*, ainda verificados por ocasião da última coleta na leitura de aprendizes da escola pública.

Nesse grupo de regularidades contextuais que mais impuseram dificuldade, incluímos também os dois contextos do R em sílabas complexas, sendo eles, o R em final de sílaba CVC e o R do encontro consonantal em sílaba CCV. Nessas duas regularidades, verificamos quantidade bem mais expressiva de erros na escrita e na leitura dos aprendizes da escola pública, principalmente no início do ano.

No R em final de sílaba, enquanto na tarefa de escrita verificamos quase unanimidade de erro por omissão do grafema, com permanência de alguns poucos erros na escrita de aprendizes da escola privada, e pouca redução na escrita dos aprendizes da escola pública, na tarefa de leitura, os resultados revelaram permanência de erros apenas na leitura de aprendizes da escola pública ao final do ano, embora em menor quantidade.

Já no R do encontro consonantal, enquanto na tarefa de escrita, os resultados revelaram quantidade bem mais expressiva de erros por omissão do grafema, com aparecimento de erro por *pronúncia de palavra sem significado* apenas na escrita de aprendizes da escola pública, o que foi atribuído também à dificuldade imposta pela palavra-estímulo, na tarefa de leitura, os dados revelaram maior quantidade de erros por redução da sílaba ao padrão CV e por omissão do grafema, com quase nenhum

erro ao final do ano na escola privada, e redução significativa dos erros na escola pública.

Com relação aos contextos de nasalização, de acordo com os resultados, a escrita e a leitura do ÃO foi a que impôs menor dificuldade, e a que se diferenciou por ter sido aquela em que ocorreu maior quantidade de erros na escrita de aprendizes da escola privada, enquanto na tarefa de leitura, os poucos erros estiveram restritos à leitura dos aprendizes da escola pública e ao início do ano. Outro contexto com um pouco mais de acertos foi o NH, com maior quantidade de acertos na tarefa de leitura e na escola privada, e significativa evolução na leitura e na escrita corretas entre os aprendizes da escola pública ao final do ano.

Nos demais contextos de nasalização (Ã, M e N final de sílaba), a diferença no domínio na leitura e na escrita e entre as escolas, foi ainda mais expressiva, com melhor resultado, em ambas as tarefas, para os aprendizes da escola privada, nos dois períodos do ano. Nesse grupo, a nasalização com Ã foi, reconhecidamente, a que impôs maior dificuldade à leitura e à escrita dos aprendizes de ambas as escolas, sobretudo na escrita dos aprendizes da escola pública, com a maior parte dos erros por omissão da marca da nasalização em ambas as tarefas.

Em se tratando do M e o N em final de sílaba, se diferenciaram pela ausência de erros na leitura dos aprendizes da escola privada, ao final do ano, com considerável avanço na tarefa de escrita por ocasião da última coleta, ocasionada, principalmente, pela redução dos erros devidos à troca do M por N.

Já entre os aprendizes da escola pública, a menor redução dos erros na tarefa de escrita do M ou N em final de sílaba, foi influenciada pela manutenção dos vários erros verificados no início do ano, em ambas as regularidades, embora em menor quantidade, com maior ocorrência de erro por omissão do grafema, enquanto na tarefa de leitura, além da maior quantidade de acertos, destacamos a redução dos erros ao final, influenciada também pelo desaparecimento dos erros por *pronúncia de outra palavra* e de *palavra sem significado*, nas palavras por meio das quais avaliamos essas regularidades.

Dessa forma, retomando as principais questões colocadas para este **Estudo I**, podemos afirmar que as regularidades diretas e as regularidades contextuais inseridas em sílaba CV, foram aquelas em que constatamos melhor desempenho na leitura e na escrita, principalmente ao final do ano, e entre os aprendizes da escola privada, tendo em vista que ainda verificamos alguns erros ao final do ano entre os

aprendizes da escola pública, sobretudo na tarefa de escrita, com desempenho menos satisfatório para a escrita e a leitura de alguns dígrafos e de regularidades inseridas em sílabas complexas, principalmente o GU e a nasalização com ã.

Com relação às regularidades em que ocorreu maior e menor avanço na aprendizagem, como explicitado acima, tal resultado variou de forma significativa em função da escola (pública ou privada), da tarefa (leitura ou escrita) e da regularidade, com melhor desempenho para a tarefa de leitura e para os aprendizes da escola privada na maioria das regularidades, com exceção da escrita do Z e da nasalização com ãO, em que verificamos melhor resultado para os aprendizes da escola pública, principalmente no início do ano.

Na tarefa de leitura, em que também analisamos a influência das “condutas de leitura” sobre os erros e os avanços na leitura das regularidades, além da menor presença da “leitura segmentada” entre os aprendizes da escola privada, o que, certamente, influenciou para o melhor resultado na tarefa de leitura, os dados revelaram presença considerável da “leitura segmentada, com ou sem repetição de letras e/ou sílabas” entre os aprendizes da escola pública, principais causadoras dos erros por *omissão do grafema*, *pronúncia do nome da letra*, *pronúncia de outra palavra* e de *palavra sem significado*, com ocorrências ainda ao final do ano.

A principal implicação desses erros foi a impossibilidade da pronúncia correta da palavra e o alcance do significado, prejudicando, assim, o arquivamento da palavra no léxico mental. Ao mesmo tempo, também identificamos a correção da pronúncia em algumas regularidades, na “leitura segmentada, com síntese”, naquelas palavras em que os aprendizes pareceram alcançar o significado no decorrer da decodificação, evidenciando, assim, capacidade de revisão da leitura.

Em se tratando do **Estudo II**, em que analisamos a leitura e a escrita de palavras com sílaba canônica CV e sílabas complexas, por aprendizes de escola pública e privada, ao término do 2º e 3º ano, as principais questões colocadas foram as seguintes:

- Em quais estruturas silábicas os alunos de ambas as escolas obtiveram melhor e pior desempenho.
- Em qual tarefa (leitura ou escrita) os alunos de ambas as escolas obtiveram melhor desempenho.

- Quais as principais diferenças e similaridades no desempenho dos alunos de ambas as escolas na escrita e na leitura das estruturas silábicas analisadas.

De acordo com os resultados, o melhor desempenho esteve na escrita e na leitura da sílaba canônica CV, tanto entre os aprendizes da escola pública como entre os aprendizes da escola privada, com nenhum erro na tarefa de leitura e apenas um erro na escrita de um aprendiz da escola pública, o que evidencia domínio da sílaba canônica CV por aprendizes com hipótese alfabética no início dos primeiros anos do ensino fundamental, sendo essa a principal similaridade entre as escolas e entre as tarefas.

Com relação à escrita e à leitura das estruturas silábicas complexas analisadas, verificamos diferenças entre as escolas, entre as sílabas e entre as tarefas que merecem ser retomadas, a fim de tentarmos responder as questões colocadas para este estudo.

Em se tratando da escola privada, em que analisamos apenas os dados dos aprendizes do 2º ano, além de não termos identificado erro na leitura de nenhuma das estruturas silábicas, na tarefa de escrita, os resultados revelaram um pouco mais de dificuldade apenas na sílaba CCV (nasal), devido a alguns erros decorrentes da omissão do grafema e da troca do M por N. Sendo assim, podemos afirmar o excelente desempenho desses aprendizes tanto na escrita quanto na leitura das estruturas silábicas complexas. Na tarefa de leitura, tal resultado também pareceu ter sido influenciado pela leitura com fluência em todas as palavras.

Nos 2º e 3º anos da escola pública, os resultados revelaram desempenho um pouco melhor para os aprendizes do 3º ano, em ambas as tarefas, com algumas exceções, dentre elas, o melhor desempenho dos aprendizes do 2º ano na leitura da sílaba CVV. Assim como também evidenciaram melhor desempenho na tarefa de leitura em comparação à tarefa de escrita em todas as estruturas silábicas, em ambas as turmas, com um pouco mais de erros nas estruturas CCV e CCV (nasal), com desempenho um pouco melhor para os aprendizes do 3º ano nessas duas sílabas.

Com relação especificamente aos erros, enquanto na tarefa de escrita ocorreu o predomínio de erros devidos à omissão do grafema em todas as estruturas silábicas e em ambas as turmas, e menor presença de erros por acréscimo de vogal à sílaba, troca de posição do grafema na sílaba e troca do grafema, na tarefa de leitura, além dos erros por omissão do grafema, também verificamos erros por pronúncia do nome

da letra, principalmente nas estruturas silábicas que pareceram desafiar mais à leitura dos aprendizes (CCV e CCV (nasal)).

O desafio imposto pelas estruturas silábicas também foi evidenciado na forma de leitura das palavras, que denominamos “condutas de leitura”, com a maior parte dos erros identificada nas condutas de leitura em que ocorreu segmentação de letras e/ou sílabas, dentre eles, a pronúncia do nome da letra, específica da “leitura segmentada, sem síntese”, e o erro por omissão do grafema, característico da “leitura não segmentada” e “segmentada, com síntese”.

Diferentemente do Estudo I, em que identificamos muitos casos de erros por *pronúncia de outra palavra* e de *palavra sem significado*, decorrente, principalmente da “leitura segmentada, com repetição de letras e/ou sílabas”, que atribuímos a possível dificuldade de processamento de palavras maiores, poucos frequentes ao vocabulário das crianças, com sílabas complexas e contexto de nasalização, nesse Estudo II, apesar de também termos verificado esses dois tipos de erros, eles apareceram em frequência bem menor, tendo, geralmente, alguma relação fonológica ou visual com as palavras-estímulos. Esse resultado atribuímos ao fato de as palavras-estímulos do Estudo II terem sido todas dissílabas, o que, certamente, contribuiu para a ausência da “leitura segmentada, com repetição de letras e/ou sílabas”, e a menor presença de tais erros.

Dessa forma, retomando as principais questões colocadas para este Estudo II, já amplamente discutidas, podemos atestar o melhor desempenho na leitura e na escrita da estrutura silábica CV em ambas as tarefas e em ambas as turmas, com desempenho menos satisfatório nas estruturas CCV e CCV (nasal). Assim como o melhor desempenho para a tarefa de leitura em ambas as turmas, e melhor desempenho para os aprendizes da escola privada, principalmente na tarefa de leitura.

Entre os aprendizes da escola pública, ocorreu desempenho um pouco melhor para os aprendizes do 3º ano da escola pública em comparação ao 2º ano, mas com predomínio dos erros por omissão do grafema em ambas as turmas, o que nos levou a presumir que um ano a mais de escolarização não foi suficiente para a superação de tal dificuldade, em se tratando da escrita dos aprendizes em que esse erro foi identificado.

Diante de tudo que foi apresentado e discutido nos dois estudos propostos nesse trabalho de Tese, entendemos como possíveis contribuições de nossa

pesquisa, a ampliação do entendimento das dificuldades e dos desafios impostos pelas relações grafema-fonema após o alcance da hipótese alfabética, principalmente na leitura, uma vez que ainda há poucos estudos que exploram a leitura dessas relações, logo após os aprendizes alcançarem a hipótese alfabética, e a influência das “formas de leitura” e das palavras, sobre os erros e sobre o desempenho dos aprendizes na leitura das palavras.

A segunda possível contribuição do nosso estudo que diz respeito à evidência de grandes dificuldades na escrita e na leitura de sílabas complexas, por aprendizes de escola pública, uma vez que praticamente não identificamos erros entre os aprendizes da escola privada. Apesar de também termos analisado a escrita de tais sílabas, entendemos que a contribuição maior diz respeito à leitura, tendo em vista a escassez de estudos voltados à análise das dificuldades na leitura das estruturas complexas após a compreensão do princípio alfabético, e a influência das “formas de leitura” sobre os erros e o desempenho dos aprendizes.

Esse verdadeiro “apartheid social” no domínio das relações entre grafemas e fonemas, após o alcance de uma hipótese alfabética, sugere a urgência de proporcionarmos a esses aprendizes um ensino explícito, ajustado e sistemático desses conhecimentos, sobretudo aos alunos da escola pública, os quais, muitas vezes, têm na escola o único ou principal espaço de convívio com material impresso e a possibilidade de vivenciar práticas de leitura e de ensino estruturado sobre o SEA e seus aspectos convencionais. O pouco cuidado da BNCC com a prescrição de um ensino explícito, progressivo e sistemático de todas as relações grafema-fonema e fonema-grafema, e com todas as estruturas silábicas do português (cf. MORAIS, 2020) indica o quanto ainda precisamos avançar nesta tarefa de reduzir as desigualdades de oportunidades para o êxito na alfabetização em nossas redes públicas de ensino.

Como principais limitações do nosso estudo ressaltamos, por um lado, a possibilidade de pesquisas futuras examinarem melhor o efeito da frequência de uso das palavras na língua escrita sobre o desempenho dos aprendizes. Por outro lado, registramos a ausência de análise da influência do ensino sobre as relações grafema-fonema e as estruturas silábicas, após o alcance da hipótese alfabética. Sendo assim, como sugestão para pesquisas futuras, propomos uma análise mais aprofundada da aprendizagem da escrita e da leitura de estruturas silábicas complexas entre aprendizes da escola pública, e a influência das “formas de leitura” sobre tal

aprendizagem, contrastando situações de ensino intencionalmente explícito com outras em que tal sistematicidade não ocorre.

Neste exame da influência do ensino planejado sobre os aspectos convencionais do sistema de escrita, também sugerimos, como pesquisa futura, a análise da influência de atividades com jogos, dentre eles os caça-palavras e cruzadinhas, sobre a aprendizagem das diferentes estruturas silábicas nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, 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: Acesso em: 20 de julho de 2020.
- ALBUQUERQUE, E. B. C.; MORAIS, A. G.; FERREIRA, A. T. B. As práticas cotidianas da alfabetização: o que fazem as professoras? **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 38, maio/ago. 2008.
- ALMEIDA, Tarciana P. S. **O aprendizado de regras morfológicas de ortografia: A evolução das crianças e o efeito de intervenções didáticas com o uso de jogos**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, 2018.
- 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: Uma análise linguística do processo de alfabetização. **Cad. Est.**, Campinas (16): 5-30, jan./jun. 1989.
- _____; OLIVEIRA, M. A. Canonicidade silábica e aprendizagem da escrita. **Rev. Est. Ling.**, Belo Horizonte, ano 6, n.5, v.1, p.127-158, jan./jun. 1997.
- AVILA, Maria Carolina A. P. **A aquisição do ataque silábico complexo: Um estudo sobre crianças com idade entre 2:0 e 3:7**. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Católica de Pelotas, 2000.
- 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.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Alfabetização, leitura e ensino de português: desafios e perspectivas curriculares. **Revista Contemporânea de Educação**, n. 12, agosto/dezembro, 2011.
- BISOL, Leda. A sílaba e seus constituintes. *In*: ABAURRE, Maria Bernadete M. (Org). **A construção fonológica da palavra**. São Paulo: Contexto, 2013.
- _____. Fonologia lexical. *In*: BISOL, Leda (Org). **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.
- BOGDAN, R. C; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto editora, 1994.
- BONILHA, Giovana Ferreira Gonçalves. **Aquisição dos ditongos orais decrescentes: uma análise à luz da teoria da otimidade**. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Católica de Pelotas, 2000.

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.

CAHARRER, T. N. Explorações sobre o desenvolvimento da competência em ortografia em português. **Psicol., Teori., Pesqui.**, Brasília, V. 1 N° 3 p. 269-285 – Set-Dez. 1985.

CALLOU, D.; MORAES, J. A.; LEITE, Y. Consoantes em coda silábica: /s, r, l/. *In*: ABAURRE, Maria Bernadete M. (Org). **A construção fonológica da palavra**. São Paulo: Contexto, 2013.

CAMARA JR, J. M. **Estrutura da Língua Portuguesa**. Petrópolis: Vozes, 2019.

COLLISCHONN, Gisela. A sílaba em português. *In*: BISOL, Leda (Org). **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

CRISTÓFARO-SILVA, Thais. **Fonética e Fonologia do Português: roteiro de estudos e guia de exercícios**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

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.

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.

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 de la 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**. 15ª. ed. Venezuela: Cortez, 2008.

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

_____. ZAMUDIO, Celia. A escrita das sílabas CVC e CCV no início da alfabetização escolar. A omissão de consoantes é uma prova da incapacidade para analisar a sequência fônica? *In*: **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito: seleção de textos de pesquisa**. Tradução de Rosana Malerba. São Paulo: Cortez, 2014.

FREITAS, M. J. Aquisição da fonologia em língua materna: a sílaba. In: **Aquisição de língua materna e não materna: Questões gerais e dados do português**. Berlin: Language Science Press, 2017.

GUIMARÃES, Marisa. R. **Um estudo sobre a aquisição da ortografia nas séries iniciais**. Dissertação (Mestrado em Educação). – Faculdade de Educação, UFPel, 2005.

GODOY, D. M. A.; PINHEIRO, A. M. V. Desenvolvimento das estratégias de leitura em dois diferentes métodos de alfabetização. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v.43, n. 77, p. 19-31, maio/ago. 2018.

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, Cláudia N. G.; JUSTI, Francis 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.

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, Sílvia 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 2019.

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), 170-17–, 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.

MARQUES, Luciana Ferreira. **Estruturas silábicas do português do Brasil: uma análise tipológica**. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade de São Paulo, 2008.

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, Jéssica Albuquerque. **Apropriação dos casos regulares da norma ortográfica nos dois primeiros anos ciclos do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, 2017.

MENDONÇA, Clara S. M. A sílaba em fonologia. **Working Papers em Lingüística**, ufsc, n.7, 2003.

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.; MATZENUER, 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.

MIRANDA, Ana Ruth M. 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.

_____. As sílabas complexas: fonologia e aquisição da linguagem oral e escrita. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 3825 - 3848, av. / jun. 2019.

_____. Um estudo sobre a natureza dos erros (orto)gráficos produzidos por crianças dos anos iniciais. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, Dossiê Alfabetização e Letramento, v.36, 2020.

MATZENUER, Carmem L. B. Introdução à teoria fonológica. In: BISOL, Leda (Org). **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

_____; MIRANDA, Ana R. M. A construção do conhecimento fonológico na aquisição da linguagem. **Rev. Est. Ling.**, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 91-124, jul./dez. 2012.

MONARETTO, V. N. O.; QUENDAU, L. R.; HORA, D. As consoantes do português. In: BISOL, Leda (Org). **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

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.

_____. MARTINS, M. A. Relação entre níveis conceituais de escrita e estratégias de reconhecimento de palavras. **Educação em Revista** | Belo Horizonte | Dossiê Alfabetização e Letramento | v.36 | e227793 | 2020.

_____. 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.

MORAIS, Artur Gomes de. **Representaciones infantiles sobre la ortografía 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 na educação infantil e no ciclo de alfabetização.**

MORTATI, Maria Rosário Longo. História dos métodos de alfabetização no Brasil. 2003.

NUNES, Terezinha. **Construtivismo e alfabetização:** um balanço crítico. Educação em Revista. Belo Horizonte, n. 12. P. 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.

_____. **Análise dos conhecimentos ortográficos de crianças com uma hipótese alfabética.** In: Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco, VI, 2016.

OLIVEIRA, Eliane Lemos. **Evolução dos conhecimentos de crianças sobre relações entre grafemas e fonemas na leitura e na escrita, após o alcançarem uma hipótese alfabética.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, 2017.

_____; 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.

PACHALSKI, Lissa; MIRANDA, Ana R. M. A metátese na aquisição da escrita: simetrias e assimetrias entre fonologia e ortografia. **Filol. Linguíst. Port.**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 233 – 256, ago./dez. 2018a.

_____. A grafia de sílabas complexas na escrita inicial: um estudo comparativo entre dados da escrita espontânea e controlada. In: XX ENCONTRO DE PÓS GRADUAÇÃO, 2018b.

_____. Sílabas complexas na escrita de crianças dos anos iniciais: indícios sobre o acesso a estruturas intrassilábicas. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 24, n. 4, p. 868-892, out./dez. 2021.

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.

REGO, Lúcia Lins Buarque; 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.

_____. Alfabetização e letramento: refletindo sobre as atuais controvérsias. [s.l.], 2012.

RESENDE, V. B.; MONTUANI, D. F. B. A mediação pedagógica na escrita inventada de crianças no processo de alfabetização: palavras com estrutura silábica CVC e CV nasal.

RIBAS, Letícia P. Onset complexo: características da aquisição. **Letras de Hoje**. Porto Alegre. v, 38, n. 2, p. 23 – 31, junho, 2003.

ROBERTO, Tânia M. G. **Fonologia, fonética e ensino: guia introdutório**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

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.

SILVA, C. Aprender ortografia: O caso das sílabas complexas. **Análise Psicológica**, 2 (XXV): 171-182, 2007.

SIMÕES, Edlia. **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.

_____. **Alfalettrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, A. J. C.; CÁRNIO, M. S.; WERTZNER, H. F. Perfil de acurácia de leitura de crianças do ensino fundamental. **CoDAS** 2015;27(3):242-7.

VIARO, Mário E; GUIMARÃES-FILHO, Zwinglio O. Análise quantitativa da frequência dos fonemas e estruturas silábicas portuguesas. **Estudos Linguísticos** XXXVI(1), janeiro-abril, 2007, p. 27 / 36.

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. <u>Feijão</u> _____ | 11. <u>Caju</u> |
| 2. <u>Sal</u> _____ | 12. <u>Coentro</u> |
| 3. <u>Fubá</u> | 13. <u>Quiabo</u> |
| 4. <u>Macarrão</u> | 14. <u>Lâmpada</u> |
| 5. <u>Margarina</u> | 15. <u>Uva</u> |
| 6. <u>Ovos</u> _____ | 16. <u>Maçã</u> |
| 7. <u>Leite</u> | 17. <u>Sabonete</u> |
| 8. <u>Rapadura</u> | 18. <u>Carne</u> |
| 9. <u>Galinha</u> | 19. <u>Queijo</u> |
| 10. <u>Laranja</u> | 20. <u>Repolho</u> |
| | 21. <u>Sapoti</u> |

Na volta, o carrinho enguiçou / e foi uma zorra total. / Amanhã / Zezinho

e seu pai / irão consertar o carrinho.

APÊNDICE 2: Ditado figurado para a escrita de palavras com sílabas complexas.

DITADO DE PALAVRAS COM SÍLABAS COMPLEXAS

ESCOLA: _____

ALUNO (A) _____

DATA: ____/____/____.



(SACI)



(COLA)



(LIVRO)



(LIVRO)



(ORCA)



(URSO)



(ISCA)



(ASMA)



(BAILE)



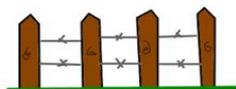
(CAUDA)



(LEITE)



(NOITE)



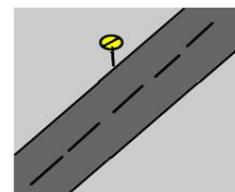
(CERCA)



(BARCO)



(MOSCA)



(PISTA)