



VINÍCIUS LUÍS MARCELINO RABELLO

**OS ENCONTROS CONSONANTAIS TAUTOSSILÁBICOS NA
AQUISIÇÃO DA ESCRITA**

LAVRAS – MG

2019

VINÍCIUS LUÍS MARCELINO RABELLO

**OS ENCONTROS CONSONANTAIS TAUTOSSILÁBICOS NA AQUISIÇÃO DA
ESCRITA**

Trabalho de conclusão de curso apresentado à
Universidade Federal de Lavras, como parte das
exigências do Curso de Graduação em Letras –
Português/ Inglês e suas licenciaturas, para a
obtenção do título de Licenciado.

Prof(a).Dr(a). Raquel Márcia Fontes Martins
Orientadora

LAVRAS – MG

2019

VINÍCIUS LUÍS MARCELINO RABELLO

**OS ENCONTROS CONSONANTAIS TAUTOSSILÁBICOS NA AQUISIÇÃO DA
ESCRITA**

THE TAUTOSSYLABIC CONSONANT ENCOUNTERS IN WRITING ACQUISITION

Trabalho de conclusão de curso apresentado à
Universidade Federal de Lavras, como parte das
exigências do Curso de Graduação em Letras –
Português/ Inglês e suas licenciaturas, para a
obtenção do título de Licenciado.

APROVADO em 25 de novembro de 2019.

Dr(a). Andrea Portolomeos – UFLA

Prof(a). Joice de Oliveira Ferreira – UFLA

Dr(a). Márcia Fonseca de Amorim - UFLA

Dr(a). Raquel Márcia Fontes Martins
Orientadora

LAVRAS – MG

2019

*À minha avó Joaquina (in memoriam), que já se foi, mas que se faz presente em todos os dias da minha vida. Sei que, de algum lugar, ela olha e torce por mim, com todo meu amor e gratidão.
Dedico*

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal de Lavras, em especial ao Departamento de Estudos da Linguagem, e a todos os professores que de alguma forma contribuíram para o enriquecimento do meu conhecimento. À minha querida orientadora, Raquel Márcia Fontes Martins, pela dedicação, carinho, paciência e ensinamentos, que me possibilitaram realizar este trabalho. À minha mãe Andréia (in memoriam), que sempre foi minha maior fonte de inspiração e força e que em algum lugar deve estar vibrando com a minha vitória. Ao meu pai Wander, pelo apoio incondicional, incentivo, carinho, cuidado, conselhos e por sempre acreditar em mim. Ao meu namorado, Djalma, pelo apoio e carinho e por sempre estar ao meu lado. A todos meus familiares que acreditaram em mim e estiveram ao meu lado me dando forças para não desistir. Aos meus amigos Ana Carolina, Bianca, Gabriel, Gabriela, Heloydecarlo, Lara, Maria Eduarda, Natália, Nayara e Leticia, que deram uma contribuição valiosa para a minha jornada acadêmica. Obrigado pelos conselhos, palavras de apoio, puxões de orelha e risadas. Só tenho a agradecer e dizer que esse TCC também é de vocês.

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo investigar as alterações ortográficas na produção escrita de encontros consonantais tautossilábicos, ou seja, sílabas que possuem a estrutura CCV (Consoante obstruinte + Consoante líquida + Vogal) como nas palavras *branco* e *floresta*. Estes encontros são os últimos que as crianças adquirem na fala e na escrita, pois apresentam uma estrutura mais complexa que exige mais do aprendiz. Esta pesquisa baseou-se em estudos sobre a aquisição da escrita como os trabalhos de Freitas (2001), Lemle (2007), Moraes (2008), Oliveira (2005), Silva (2010), Soares (2016) entre outros. Analisam-se efeitos de frequência na produção escrita destes encontros consonantais tautossilábicos. A análise conta com dados colhidos através de uma pesquisa de campo, que foi feita através da produção escrita de alunos do ensino fundamental I (1º, 2º, 3º e 4º) de uma escola pública do município de Lavras, com a finalidade de investigar a aquisição do padrão silábico CCV na escrita. A análise realizada apontou para desvios comuns na escrita de crianças como cancelamento, deslocamento e troca de consoantes líquidas nos anos escolares investigados. Também verificou os desafios enfrentados pelas crianças em relação à complexidade relacionada à estrutura da sílaba CCV. Dessa forma, acredita-se que a presente pesquisa possa contribuir para estudos a respeito da aquisição da escrita infantil e dos fenômenos fonológicos que são representados nessa escrita.

Palavras-chave: aquisição da escrita; sílaba; encontros consonantais tautossilábicos.

ABSTRACT

The present study aims to investigate the orthographic alterations in the written production of tautosyllabic consonant encounters, that is, syllables that have the structure CCV (Consonant obstructing + Liquid consonant + Vowel) as in the words white and forest. These meetings are the last that children acquire in speech and writing because they have a more complex structure that demands more from the learner. This research was based on studies about the acquisition of writing as the works of Freitas (2001), Lemle (2007), Morais (2008), Oliveira (2005), Silva (2010), Soares (2016) and others. Frequency effects are analyzed in the written production of these tautosyllabic consonant encounters. The analysis has data collected through a field research, which was done through the written production of elementary students I (1st, 2nd, 3rd and 4th) of a public school in the city of Lavras, with the purpose of investigating the acquisition of the CCV syllabic pattern in writing. The analysis pointed to common deviations in children's writing such as cancellation, displacement and exchange of liquid consonants in the school years investigated, and also verified the challenges faced by children with the complexity related to the syllable structure CCV. Thus, it is believed that this research contributes to studies about the acquisition of children's writing and to the phonological phenomena that are represented in this writing.

Keywords: writing acquisition; syllable; tautosyllabic consonant encounters.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
2	REFERENCIAL TEÓRICO	10
2.1	A APRENDIZAGEM DA ESCRITA	10
2.2	NÍVEIS DE AQUISIÇÃO DA ESCRITA	12
2.3	ORTOGRAFIA.....	13
2.4	SÍLABA	15
2.4.1	OS ENCONTROS CONSONANTAIS TAUTOSSILÁBICOS	17
3	METODOLOGIA.....	19
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	21
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	30
	REFERÊNCIAS	31

INTRODUÇÃO

O presente trabalho versa sobre a aquisição da linguagem, em específico analisa as alterações ortográficas em sílabas CCV que apresentam sequências (Consoante obstruente + Consoante líquida + Vogal), ou seja, os encontros consonantais tautossilábicos. Esses encontros são compreendidos como complexos, já que se tem sempre uma sequência de duas consoantes, sendo uma obstruente e a outra líquida que ocorrem em uma mesma sílaba, como, por exemplo, nas palavras: *branco*, *prato*, *flor* e *planta*. Segundo Morais (2008), a ortografia do Português, estabelece uma distinção entre o aprendizado do sistema de notação alfabética e o aprendizado da norma ortográfica. Inicialmente, a criança elabora uma gradual compreensão sobre como funciona nossa escrita alfabética e domina as convenções letra-som, tal como estão restringidas pelo sistema alfabético: os valores sonoros que cada letra ou dígrafo pode ter. 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.

A presente pesquisa investiga, assim, o processo de aquisição da escrita dos encontros consonantais tautossilábicos, no português brasileiro, assim como, também procura entender o processo de aprendizagem da ortografia focado em interferências da fala, representadas na escrita de crianças em fase de alfabetização, provenientes de uma escola pública, do 1º ao 4º ano do ensino fundamental I, situada no município de Lavras, Minas Gerais. Os instrumentos metodológicos adotados foram dois: em um primeiro momento, a aplicação de um ditado com 30 palavras, que possuem estrutura silábica CCV, e em um segundo momento, uma produção escrita a partir de uma imagem. Ambos os instrumentos foram desenvolvidos em parceria com uma das professoras das turmas.

Partindo disso, esta pesquisa pretende descrever e analisar como ocorre a aquisição da escrita nas séries iniciais. Isso será feito por meio da análise dos desvios ortográficos encontrados na estrutura silábica CCV, e que é tida como complexa. Acredita-se, que a presente pesquisa colabore para estudos a respeito da aquisição da escrita infantil e para a reflexão sobre os fenômenos fonológicos que são representados nessa escrita.

Ademais, o trabalho apresenta quatro sessões, sendo que a primeira sessão, “Referencial Teórico”, é dividida em algumas subseções: “Aprendizagem da escrita”, “Níveis de aquisição da escrita”, “Ortografia”, “Sílaba” e “Os Encontros Consonantais

Tautossilábicos”. Em seguida, o trabalho discorre sobre a metodologia empreendida, a análise e a discussão de resultados e, por fim, as considerações finais.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. A aprendizagem da escrita

O processo da aquisição da escrita tornou-se objeto de pesquisa nos últimos anos autores como Cagliari (2005), Ferreiro e Teberosky (1985), Lemle (2007), Oliveira (2005), Pereira (2009) e Soares (2016) discorrem sobre a temática. A escrita é uma forma de transcrever a linguagem e foi originada pela necessidade do homem em registrar sua história. O domínio da escrita marca o início da história humana em registros, favorecendo o entendimento humano através dos tempos e conseqüentemente para o seu desenvolvimento (CAGLIARI, 2005).

Em relação à fala, a escrita está longe de ser uma atividade natural. A fala sim é uma característica natural e biologicamente determinada, enquanto que a escrita é local, culturalmente acessível e precisa ser ensinada (PEREIRA, 2009). As crianças, desde muito cedo, entram em contato com a escrita antes mesmo de ingressarem na escola, isto é, elas estão rodeadas por um mundo onde existem vários tipos e meios em que a escrita está presente, por exemplo, desenhos, jornais, revistas, anúncios, internet, entre outros. Esses meios fazem parte do ambiente sociocultural, logo, a escrita é objeto cultural. O que a criança inicialmente escreve é uma tentativa de representação da fala. A criança percebe então que a escrita é uma forma de representação da fala, mesmo que esta seja um tanto quanto arbitrária, já que não escrevemos como falamos (SOARES, 2016).

Segundo Oliveira (2005) durante a aquisição da escrita, a criança expressa, desde muito cedo, suas ideias sobre as formas gráficas possíveis. Para o autor, ao se pensar sobre a escrita, é importante que se considerem o sistema gráfico e o sistema ortográfico. O sistema gráfico diz respeito aos meios de que uma língua dispõe para exprimir os sons produzidos pelos seus usuários, enquanto o sistema ortográfico tem relação com as regras que determinam o emprego das letras segundo as circunstâncias.

Nesse sentido, o sistema gráfico determina as escolhas possíveis que o aprendiz pode fazer entre grafias diferentes para representar um mesmo som, enquanto o sistema ortográfico dá conta daqueles casos em que uma determinada grafia se impõe, impedindo a ocorrência de

outras também possíveis, de acordo com o sistema de escrita da língua. Assim sendo, a criança, ao iniciar a escrita na concepção alfabética, tem como hipótese que cada letra se refere a um som e cada som tem sua letra. Ao deparar-se com as complexas relações entre sons e letras, torna-se ambivalente em relação à escrita, e a equivalência entre letra e som perde a coerência, como por exemplo, na palavra “mesmo”, em que o [s] em final de sílaba é vozeado, passando para [z] por causa da assimilação do vozeamento da consoante seguinte [m]. É importante que o professor leve em consideração que as unidades de som são afetadas pelo ambiente em que ocorrem, ou seja, sons vizinhos afetam-se uns aos outros.

O aprendizado da escrita, que acontece, geralmente, durante a alfabetização, fase em que a criança percebe que, para se comunicar, pode também utilizar, além da fala, símbolos, desenhos e riscos, a escrita. É a partir desse contato inicial que ocorrerão as manifestações de escritas e conseqüentemente o aparecimento de desvios em relação à norma culta. Neste estudo, os desvios ortográficos são considerados relevantes para a investigação dos fenômenos fonológicos que norteiam, de modo complexo, a fase inicial da aquisição da escrita. Conforme Oliveira (2005, p.19),

Os desvios ortográficos que todo aprendiz apresenta em suas escritas iniciais: esses desvios, longe de serem sinais de incompetência do aprendiz, são, isso sim, sinais de que ele está construindo seu conhecimento sobre o que seja escrever e, ao fazer isso, começa por estabelecer uma relação bastante direta entre o que ele fala e o que ele escreve.

O processo de desenvolvimento da escrita é gradativo, ou seja, a criança vai descobrindo as particularidades do sistema simbólico através de um prolongado processo construtivo. Soares (2016) afirma que aprender o sistema alfabético é um processo de conversão da fala em letras ou combinações de letras, isto é, a essência da escrita. Durante esse processo, Lemle (2007) aponta cinco habilidades necessárias para a alfabetização, que são: a ideia do símbolo, a discriminação das formas das letras, a discriminação dos sons da fala, a consciência da unidade palavra e, por fim, a organização da página escrita. Para ela, possuir esses saberes é de extrema importância para o processo de alfabetização. Além dessas habilidades, Soares (2016) menciona a importância de se desenvolver durante o período de alfabetização a consciência fonêmica, das relações fonema-grafema, das habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, e do (re)conhecimento dos procedimentos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita.

Portanto, o sistema de escrita alfabético, fundamenta-se em uma forma econômica de transcrever a linguagem oral. Este sistema alfabético tem a intenção de ser fonético, ou seja,

procura representar os sons da fala, isto é, exatamente como estes são pronunciados. É importante salientar que as crianças fazem generalizações sobre a escrita, com base na grafia de outras palavras que aprenderam ou estão mais familiarizadas e ela também percebe que a escrita é regida por um conjunto de regras.

A seguir, são abordados os níveis de escrita propostos por Ferreiro e Teberosky (1985), a fim de compreender diferentes etapas de aprendizagem da escrita pela criança até chegar à ortografia.

2.2. Níveis de aquisição da escrita

As autoras Ferreiro e Teberosky (1985) afirmam que a escrita representa aquilo que é funcionalmente significativo, estabelecendo-se um sistema de regras próprias. O aprendizado ortográfico requer da criança o conhecimento do sistema de regras da escrita e exige do aprendiz uma reflexão a respeito das características gerais da escrita. O desenvolvimento da habilidade escrita equivale a mudanças nas hipóteses conceituais que as crianças constroem durante este aprendizado. No livro “Psicogênese da Língua Escrita”, as autoras apontam que as crianças vão passar por quatro níveis de aprendizado com características específicas, sendo eles: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. Esse desenvolvimento irá ocorrer através de mudanças qualitativas em hipóteses predominantes que caracterizam cada nível da escrita. As crianças permanecem durante certo tempo em um estágio governado por uma hipótese mais rudimentar até que mudam em direção a uma hipótese mais evoluída.

No primeiro nível, chamado de *Pré-silábico*, a criança não interpreta a escrita como representação da fala. Geralmente, a aprendiz irá reproduzir uma escrita em forma de linhas curvas com tamanhos irregulares. Dificilmente utiliza a linha do caderno e utiliza letras de forma aleatória (geralmente as letras do nome, pois o nome é uma das primeiras coisas que as crianças aprendem). Escreve-se reproduzindo graficamente a imitação da forma ou o objeto que se vê, sendo seres animados ou inanimados, de modo que, na escrita, há maior ou menor número de letras de acordo com o tamanho do objeto ou ser.

No segundo nível, denominado de *Silábico*, a criança começa a compreender que as letras possuem uma relação com o som da palavra pronunciada, no entanto, pensa que as letras somente substituem o som das sílabas pronunciadas, isto é, para cada sílaba falada ela imagina que seja correspondente uma letra. Um fato interessante nesse período é que algumas crianças usam letras que não correspondem ao som representado pela sílaba, já em outros

casos, elas conhecem o som apropriado representado por cada letra. Um exemplo disso são as palavras: *boneca* e *cavalo*, escritas respectivamente com as letras “BNK” e “CVO”.

O terceiro é um período transitório do período silábico para o período alfabético, sendo denominado de *Silábico-alfabético*, isto é, a criança ora escreve duas ou mais letras para cada sílaba, ora escreve uma letra que substitui o som de cada sílaba falada. Um exemplo é a palavra *cavalo* sendo escrita da seguinte forma: “KVLU”, em que a criança vivencia uma transição, que gera um conflito entre a hipótese silábica e a exigência de quantidade mínima de caracteres que possibilita a reflexão de que faz falta certa quantidade de letras para ler, e que a representação da sílaba pode variar de acordo com som emitido.

Por fim, no quarto e último nível, denominado *Alfabético*, o aprendiz já consegue compreender que, no sistema alfabético, existe uma relação entre letra e som. Ele percebe que, para escrever uma sílaba são necessárias duas ou mais letras, a depender da sílaba (CV, CCV, CVC...), entretanto isso não significa dizer que os aprendizes estão totalmente alfabetizados, uma vez que ainda não dominam totalmente as normas da ortografia, apesar de serem capazes de perceber que a escrita é regida por algumas normas.

O processo de compreensão e assimilação da escrita acontece de forma gradativa. Tem-se que dominar a relação som-grafia, para que a criança aprenda a ler e a escrever, pois é preciso que ela passe pelos níveis desse aprendizado. A seguir, serão tratados elementos sobre a Ortografia, que supõem diferentes relações fonográficas.

2.3. Ortografia

A Língua Portuguesa é constituída por normas que estabelecem o que é certo ou errado no ato de escrever. Essas convenções estabelecidas são transmitidas para as crianças desde os primeiros anos escolares a todo o momento. Como mencionado, a criança desde o início, já percebe a existência de regras. A importância de se trabalhar o ensino e a aprendizagem de ortografia em sala de aula se verifica por meio de vários estudos, os quais defendem que mais do que ensinar conteúdos, a escola tem o dever de possibilitar ao aluno o acesso aos mais variados bens culturais e o domínio da norma culta padrão. Este domínio é extensivo tanto à modalidade oral quanto escrita, visto que,

a ortografia funciona assim como um recurso capaz de “cristalizar” na escrita as diferentes maneiras de falar dos usuários de uma mesma língua. Escrevendo de forma unificada, podemos nos comunicar mais facilmente. E cada um continua tendo a liberdade de pronunciar o mesmo texto à sua maneira quando, por exemplo, o lê em voz alta (MORAIS 2008, p.19).

O aprendiz organiza o conhecimento ortográfico, estabelecendo relações, generalizando regras, associando a escrita aos conhecimentos que dispõe na língua oral. O conhecimento ortográfico refere-se a uma modalidade socialmente estabelecida de grafar as palavras. Conforme Morais (2008) a escrita ortográfica não é uma transcrição da fala, mas sim, um conhecimento, é uma convenção social, ou seja, a criança não tem como descobri-la sozinha, pois este conhecimento ortográfico exige do aprendiz um conhecimento específico.

Aprender as convenções escritas faz parte do processo de alfabetização, porém, é comum, durante esse processo, os aprendizes deixarem passar para a forma escrita da língua, determinados aspectos que indicam a presença de aspectos fonológicos (oralidade). Esse é um dos fatores que levam os alunos a cometerem “erros” do padrão ortográfico.

De acordo com Morais (2008) na ortografia da língua portuguesa, existem casos de regularidade e irregularidade. Nos casos regulares, os alunos aprendem compreendendo a regra que permite escrever palavras com segurança. Regulares são as palavras que apresentam algum parâmetro de regularidade quanto a sua escrita ortográfica.

As regulares diretas ocorre em palavras que apresentam letras as quais possuem uma relação biunívoca que representam cada som tem um único representante gráfico, independentemente de qual posição na palavra ela vai aparecer. As letras são: B, D, P, T, F e V. É importante salientar que, mesmo havendo esta relação direta, há alunos que fazem algumas trocas como, por exemplo, a palavra “*varrer*” que a criança grafa “*barrer*” (troca do v por b). Essas ocorrências são provocadas, muitas vezes, por questões de variação linguística, pois a fala influencia na escrita da criança.

O caso das regulares contextuais ocorre em algumas palavras ou dígrafos que vão ser escritos de acordo com a situação, essas situações englobam as palavras cuja grafia é definida pela localização do som dentro da palavra. Os casos possíveis dessa regularidade são inúmeros como, por exemplo: o uso do /r/, em algumas situações (contextos) regulares como: o som *forte* sempre se usa um só “erre” – R, como no início da palavra (*rato*), no começo da sílaba precedida de consoante (*Henrique, honra*) e no fim da sílaba (*carta*). Usam-se dois “erres” – RR, se este som forte vier entre duas vogais (*serrote, carro*). Já o som *branco* (vibrante), usa-se um só R (*caro, braço*) entre vogais.

Por fim, temos as morfológico-gramaticais que são compostas por regras que envolvem morfemas tanto ligados à formação de palavras por derivação lexical como por flexão (MORAIS, 2008), ou seja, nesses casos, são os aspectos gramaticais que determinam o

grafema que será usado, por exemplo, tais regras estão presentes em substantivos e adjetivos como, por exemplo, o uso do /z / e não do /s/ nos substantivos (*realiza e beleza*).

No caso das propriedades irregulares ocorrem em palavras em que a grafia de certas letras não será regida por nenhuma regra. Morais (2008) afirma que nesse caso, a solução é a memorização da grafia da palavra. Os exemplos mais comuns é os vários usos dos sons do /s/ dados por “s” (*seguro*), “c” (*cidade*), “x” (*auxílio*), “ss” (*clássico*), “sc” (*piscina*), *sz* (*desça*), “z” (*paz*) e “xc” (*excêntrico*), outro exemplo também é o “x” e “ch” (*xale, chave*).

Lemle (2007) menciona que é comum vermos a escrita de certas palavras em desacordo com a ortografia, pois há, em alguns casos, a troca do uso de determinadas letras por outras em que, muitas vezes baseia-se na fala para escrever, ou seja, em algumas situações, o aluno não percebe que há uma regularidade na escrita de determinadas letras, termina por grafar com desvios ortográficos. Em outras situações, o aluno depara-se com palavras em que não existe um princípio gerativo para usar determinada letra, o que o leva ao desvio da escrita ortográfica. Mas devemos ter em mente que tanto as palavras que apresentam regularidades como as que são grafadas arbitrariamente podem ser tratadas de tal maneira que o aluno possa superar ou minimizar a dificuldade da escrita ortográfica.

Desta forma, entender o que é regular e o que é irregular acerca da nossa ortografia é fundamental para o professor organizar seu ensino, pois, se os desvios ortográficos apresentam causas diferentes, é necessário pensar em estratégias de ensino-aprendizagem adequadas para superá-los. Desse modo, os professores, por meio de um ensino sistemático e reflexivo são grandes responsáveis em ajudar os alunos a construir a compreensão da ortografia.

Tendo em vista que o foco deste trabalho é a análise de desvios ortográficos, que envolvem a grafia de sílaba complexa, em específico os encontros consonantais tautossilábicos, a seguir, serão abordados aspectos referentes à sílaba e suas estruturas no Português.

2.4 Sílaba

Oliveira (2016) salienta que um dos maiores problemas enfrentados durante o processo de aquisição da escrita é precisamente a representação da estrutura silábica.

A sílaba é uma unidade sonora da língua maior do que o som e menor do que a palavra (MARTINS, 2014). No português brasileiro, existem vários padrões/estruturas silábicas, tais como: **V**(ida), **CV**(vida), **VC** (isca), **CVC** (porta), **CCV**(prato), **CCVC** (presta), **CVCC** (perspicaz). Como se pode perceber, o único elemento obrigatório na construção de uma sílaba é a vogal (V), tornando-se o centro da sílaba e, podendo ser precedida ou sucedida de consoante(s) ou semivogal, dependendo do padrão silábico. As vogais em todas as línguas funcionam como o centro da sílaba, razão pela qual, em sua produção, exige uma maior força expiratória, uma articulação mais aberta e de mais firme tensão muscular.

Vogais e consoantes formam as sílabas que, por sua vez, formam as palavras. Entretanto, a definição de sílaba ainda é uma das tarefas mais difíceis, uma vez que existem várias divergências quanto ao seu significado. Considerando as características mostradas por Silva (2010), a sílaba é formada por cada contração e por cada jato de ar expelido dos pulmões. Portanto, verifica-se que, na sílaba ocorre um movimento de força muscular que, ao ser intensificado, atinge o ponto máximo e depois tende a existir uma redução progressiva dessa força. A vogal é o único elemento que ocupa uma posição obrigatória na sílaba. Já a consoante é opcional, ocupando uma posição periférica. De acordo com Miranda (2007), a posição periférica pré-vocálica (parte anterior ao núcleo) é denominada de ataque ou onset silábico, e pode não ser preenchida por nenhum segmento. A posição periférica pós-vocálica (parte posterior ao núcleo) é chamada de coda silábica e também pode não estar preenchida.

Conforme Martins (2014) pode-se afirmar que a sílaba, em relação à Fonética, é compreendida pelo esforço articulatório ou pelas contrações musculares envolvidas na sua produção. Em relação à Fonologia, a sílaba é analisada no modo como os sons se relacionam para produzir sequências típicas da língua (exemplo: CV *bo-la*, tam-*pa*), produzindo sequências de sílaba CV (*bo*, *pa*).

Sob essa perspectiva, para o desenvolvimento da consciência silábica, que é parte da consciência fonológica, é necessário o trabalho de habilidades como, por exemplo, contar o número de sílabas de uma palavra, identificar sílabas em diferentes posições da palavra (no início, no meio ou no final) e identificar sílabas compostas de diferentes estruturas silábicas CV, CVC, CCV, etc. (MARTINS, 2014).

A próxima seção versará sobre o padrão silábico que é foco deste trabalho: os encontros consonantais tautossilábicos, a sílaba CCV.

2.4.1. Os Encontros Consonantais Tautossilábicos

No português brasileiro, existem dois tipos de encontros consonantais, sendo eles: os heterossilábicos e os tautossilábicos. Os heterossilábicos se fazem de duas consoantes em sílabas diferentes, por exemplo, em “*bolsa*”, “*carne*”, “*lagarto*” e “*porta*”. Os tautossilábicos são formados por duas consoantes numa mesma sílaba, como em “*branco*”, “*preto*”, “*floresta*” e “*flor*”.

Os encontros consonantais tautossilábicos, foco deste estudo, apresentam a sequência de (consoante obstruinte + consoante líquida+ vogal), ou seja, a sílaba de estrutura CCV. As consoantes obstruintes (p, b, t, d, k, g, f, v) são produzidas com obstrução no trato vocal, de modo que durante a sua articulação, ocorre o bloqueio total ou parcial do fluxo da corrente de ar. Já as consoantes líquidas do português são classificadas em laterais e vibrantes. Já no caso das consoantes laterais, a corrente de ar vinda dos pulmões é obstruída na linha central da cavidade bucal. O ar é expelido por ambos os lados desta obstrução tendo, portanto, saída lateral. A consoante lateral alveolar [l] ocorre em encontros consonantais do português. A consoante vibrante é articulada com a ponta da língua tocando rapidamente os alvéolos (ou os dentes superiores). A consoante vibrante simples é também denominada tepe, representado pelo [r].

A estrutura silábica CCV (consoante + consoante + vogal) é considerada uma estrutura complexa, sendo a última a ser adquirida. Essa estrutura silábica é a última a alcançar a estabilidade dentro do sistema fonológico da criança, geralmente em torno dos cinco anos devido à necessidade de maior planejamento articulatorio para a produção de duas consoantes consecutivas, bem como ao fato de haver sempre uma consoante líquida, que é um som de aquisição tardia, na composição do encontro consonantal. Esta aquisição tardia se verifica tanto na fala quanto na escrita. Tais encontros são sujeitos à variação também nessas duas modalidades da língua.

De acordo com Freitas (2001), as variações nos encontros consonantais tautossilábicos, verificados de maneira recorrente na escrita são as de cancelamento, troca e deslocamento das consoantes líquidas (lateral [l] ou tepe [r]).

Em relação ao cancelamento de líquida, a criança tende a transformar a sílaba CCV em CV. Assim, por exemplo, as palavras *vidro* e *globo* podem apresentar, as seguintes formas *vidu* e *gobo*, ou seja, o aprendiz, ao transcrever as palavras, utiliza a estratégia de transformar a sílaba CCV em CV, cancelando a consoante líquida.

No caso da troca de líquida, o que ocorre é a substituição de [l] por [r] ou ao contrário, a troca o tepe [r] pela lateral [l], por exemplo, em *flor* por *fror* ou *preto* por *pleto*. No deslocamento, a consoante líquida é deslocada da sua posição para outra sílaba, formando outro encontro consonantal. Exemplo: *vidro* por *vrido*. Em outros casos menos recorrentes, o que ocorre são os de troca de obstruente (ex: *refrigerante/revrigerante*) e duplicação de líquida (ex: *biblioteca/bliblioteca*). Fenômenos como o de cancelamento de consoante vibrante (ex: *prato* por *pato*) e o de rotacismo (troca de /l/ por /r/, ex: *atlético* por *atrético*), em tais encontros, são explicados por fatores linguísticos, sociais e pragmáticos, que podem favorecer ou desfavorecer o emprego destas formas.

Zorzi (1998, citado por FREITAS, 2001), classifica as alterações dos encontros consonantais como sendo de cinco tipos. O primeiro refere-se ao apagamento/cancelamento de letras em sílabas CCV que, segundo ele, ocorre pelos seguintes motivos: a) ausência de “consciência fonêmica”; b) dificuldade em conhecer as letras que constituem os sons em certos contextos silábicos; c) ausência de um procedimento de controle da escrita ou de autocorreção; d) metodologias que privilegiam, durante muito tempo, apenas palavras escritas com sílabas do tipo CV. O segundo tipo de alteração diz respeito a casos individuais, isto é, casos que apareceram na escrita de uma ou outra criança.

O terceiro tipo trata-se do deslocamento de letras dentro da sílaba (ex: *tigre* por *trige*). Já o quarto tipo diz respeito ao acréscimo de letras (ex: *pedra* por *predra*). Em relação a esses dois fenômenos envolvendo a letra /r/, Freitas (2001) acredita que a complexidade da sílaba pode estar dificultando a grafia adequada das palavras, talvez acrescido do fato de que a letra ‘r’ tem muita mobilidade, isto é, pode ocupar várias posições dentro das sílabas. Por fim, o quinto tipo de alteração, diz respeito à influência da fala na escrita (ex: *flamengo* por *framengo*).

Freitas (2001) aponta em sua pesquisa dois tipos de deslocamento. O primeiro refere-se ao deslocamento relacionado à formação de outros encontros consonantais, por exemplo, *biblioteca* por *bliblioteca*. No outro caso, o deslocamento relaciona-se ao acréscimo de consoante posvocálica, por exemplo, *prova* por *prorva*. Neste trabalho, considera-se apenas o primeiro tipo de deslocamento em que há uma sílaba CCV.

As possíveis variações em estruturas silábicas CCV na escrita, de acordo com Freitas (2001), podem ser determinadas por um conjunto de fatores em interação sendo: seletividade lexical, influência da oralidade, acento e escolaridade.

Após fundamentadas as reflexões sobre os encontros consonantais CCV, será tratada, a seguir, a metodologia que embasa o trabalho e que envolveu a participação de crianças do 1º ao 4º ano do ensino fundamental I.

3 METODOLOGIA

A pesquisa empreendida visa investigar a produção escrita de sílaba CCV que corresponde a encontros consonantais tautossilábicos. Foi realizada uma coleta de dados em uma escola municipal da cidade de Lavras, que é uma cidade que está localizada no sul de Minas Gerais, na Mesorregião do Campo das Vertentes. Com uma população estimada em 102.728 habitantes (dados do IBGE 2018), a cidade encontra-se em região privilegiada, estando entre três grandes centros do país, Belo Horizonte, São Paulo e Rio de Janeiro.

Quanto à escola investigada e sua comunidade escolar, é uma escola que está localizada na zona norte da cidade. A escola é cercada por alguns bairros de periferia, cuja maioria das crianças e jovens estudam nela. Ela atende alunos desde a pré-escola até o 5º ano do Ensino fundamental I, tendo cerca de 200 alunos e alunas em dois turnos (matutino e vespertino). No que se refere ao ambiente físico, tem uma estrutura confortável e ampla que facilitam o aprendizado e a interação dos alunos. As salas são organizadas e limpas, a escola abrange um espaço considerável. Apesar de ser uma construção antiga, a escola passa por reformas para atender melhor a comunidade. O recinto é bem arborizado, os corredores são enfeitados e contam com cartazes comemorativos e as atividades desenvolvidas pelos alunos que ficam expostas.

A coleta de dados foi realizada na última semana de junho de 2018, com alunos do ciclo inicial de alfabetização (1º, 2º, 3º e 4º anos do Ensino Fundamental I, ou seja, com alunos de 6 a 9 anos de idade em média), a fim de verificar a ocorrência da sílaba CCV na escrita das crianças. Para tanto, a pesquisa se utilizou dos seguintes procedimentos metodológicos: primeiramente, foi aplicado um ditado com palavras mais frequentes com a estrutura silábica CCV, sendo essas palavras com encontros consonantais tautossilábicos. Em seguida, os alunos fizeram uma produção de frase com base em uma imagem. O instrumento de coleta foi elaborado com a finalidade de estudar a estrutura silábica CCV em palavras do português brasileiro.

Sobre os participantes da pesquisa, foram avaliadas quatro turmas, cada uma de um ano escolar: 1º, 2º, 3º e 4º anos do Ensino Fundamental I. Em média, cada turma apresentava 22 alunos, de modo que, no total, 69 alunos participaram dessa pesquisa. Nesta ordem, os números de alunos por turma foram: 1º ano (20 alunos), 2º ano (19 alunos), 3º ano (12 alunos) e 4º ano (18 alunos). O instrumento utilizado para a referida pesquisa, o qual conta com 2 atividades, é apresentado a seguir.

Foram selecionados então 30 palavras com a estrutura silábica CCV, sendo 15 palavras com lateral [l] e as outras 15 com o tepe [r], mais frequentes dentro do campo semântico de cores, animais e de objetos que fazem parte do contexto escolar dos alunos. O instrumento utilizado para a referida pesquisa, o qual conta com 2 questões, é apresentado a seguir:

1ª questão do instrumento – Ditado de palavras

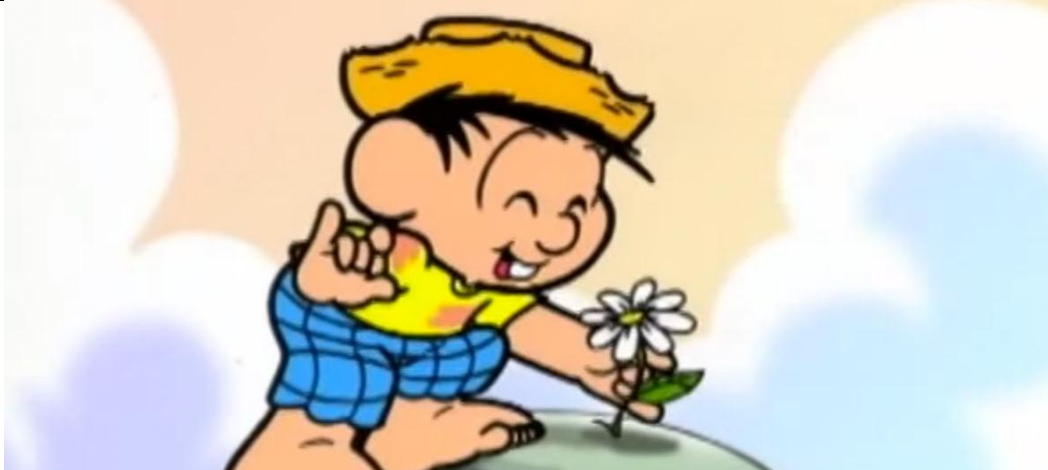
1) Escute com atenção as palavras ditadas e as escreva.

1. Flor	11. Bloco	21. Quadro
2. Globo	12. Biblioteca	22. Pedra
3. Placa	13. Dublar	23. Travesseiro
4. Planta	14. Atleta	24. Prato
5. Fliperama	15. Neblina	25. Patrocínio
6. Atlético	16. Livro	26. Branco
7. Planeta	17. Vidro	27. Fruta
8. Dupla	18. Bruxa	28. Praia
9. Blusa	19. Tigre	29. Refrigerante
10. Flamengo	20. Cruzeiro	30. Brigadeiro

As palavras dessa primeira questão do instrumento, apesar de aqui terem sido apresentadas escritas, foram ditadas para os alunos e repetidas várias vezes pelas professoras.

2ª questão do instrumento – Escrita de frase a partir de uma cena ou imagem

2) Observe a Imagem:



Escreva uma frase contando o que acontece nessa imagem.

Pretendia-se com essa imagem solicitar que o aluno escrevesse uma frase, contando o que está acontecendo na cena apresentada e, com isso, despertar e estimular o interesse da criança para uma realização mais eficiente da tarefa. Com essa tarefa, objetivou-se verificar se na atividade de produção de escrita espontânea, apareceria o registro de padrões CCV, como a palavra “*flor*” sugerida pela imagem.

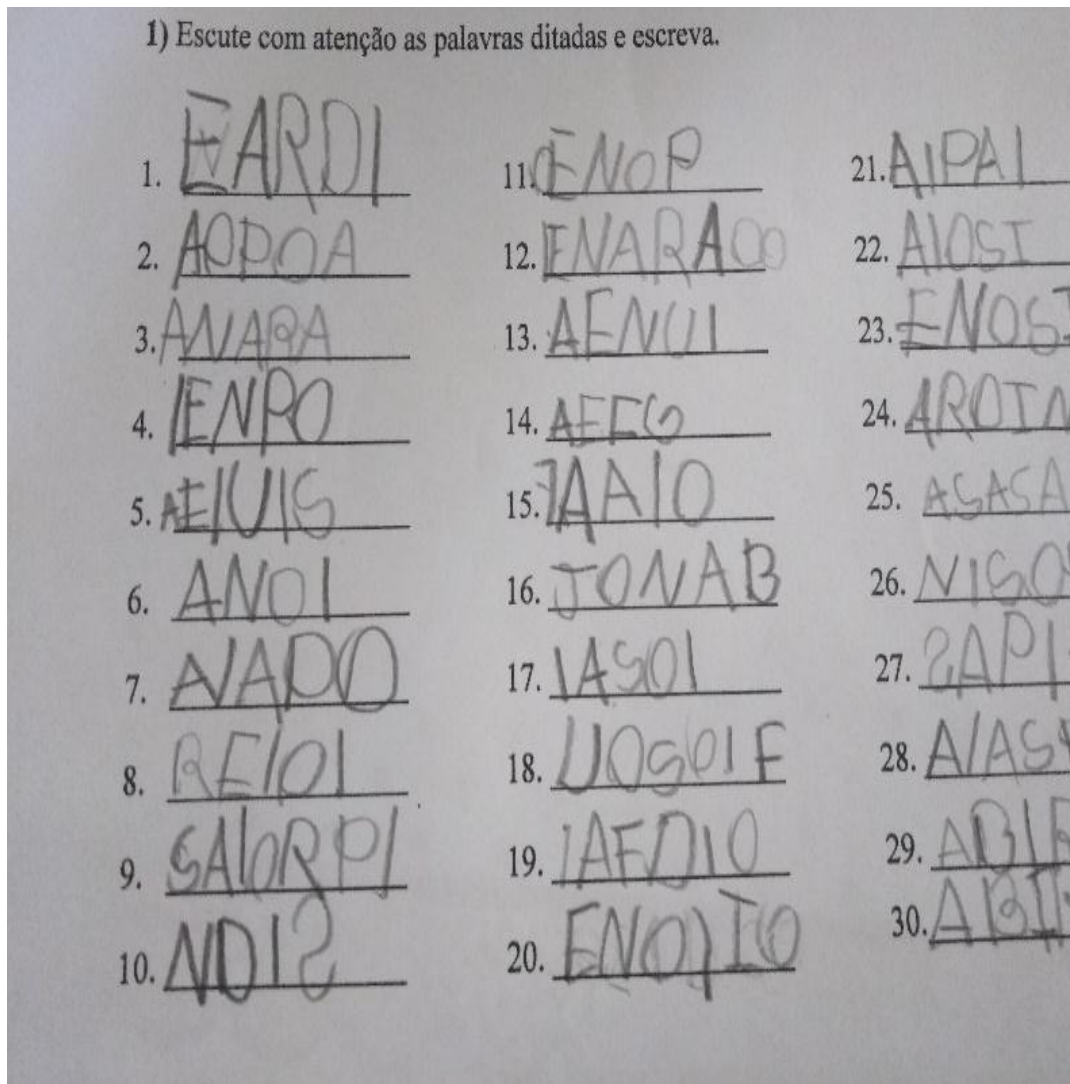
Para a aplicação do instrumento elaborado, foi necessária uma visita inicial para uma conversa prévia com a direção e a supervisão da escola e posteriormente com os professores responsáveis pelas turmas participantes da pesquisa, e para uma aprovação do material a ser aplicado. Depois de aprovado o material, a aplicação foi feita através dos professores, afim de as crianças se sentirem mais confortáveis na coleta. É importante salientar que a atividade foi aplicada em três etapas, pois as professoras alegaram que algumas crianças começaram a chorar. Com este ocorrido achamos melhor aplicar a atividade em 3 dias, sendo o ditado em dois dias, ou seja, 15 palavras a cada dia e no terceiro e último dia a produção da frase. As crianças do 1º, 2º e 3º anos não produziram a frase. A seguir, a análise e a discussão dos resultados obtidos na pesquisa serão apresentados na próxima seção.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta seção serão analisados por cada ano escolar, do 1º ao 4º do ensino fundamental I. Nesta pesquisa, podem ser observados os seguintes resultados de cada ano escolar

investigado: no 1º ano, foram coletados 20 ditados, e pode-se constatar que estão claramente no processo de aquisição da escrita no nível “pré-silábico”, pois utilizam letras aleatórias para representação da escrita. Vale ressaltar que todas já sabem escrever os próprios nomes. Veja-se a seguir um exemplo de ditado produzido por uma criança:

Exemplo 1

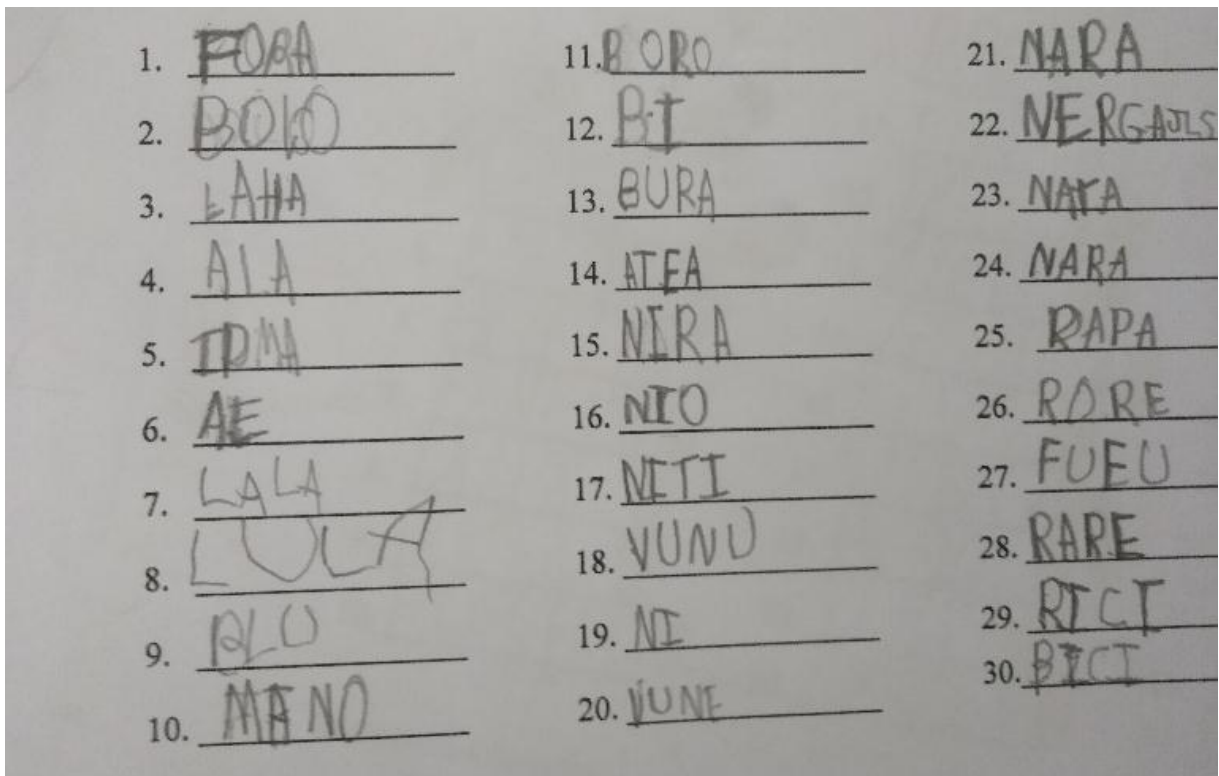


É notório que a criança do exemplo 1 ainda não associa o som à grafia, pois utiliza as letras aleatoriamente e não consegue agrupá-las de forma correta, a escrita da criança não corresponde às palavras do ditado. Vale ressaltar que no 1º ano, assim como no 2º e 3º, não houve a produção da frase.

No 2º ano, foram coletados 19 ditados, e houve uma oscilação em relação aos níveis de aquisição da escrita. No primeiro nível, pré-silábico, que ocorreu em 4 ditados, as crianças utilizaram letras aleatórias que conhecem como as letras do nome, como no Exemplo 1.

O nível Silábico apresentou 7 ditados e, nele, o alfabetizando ainda faz a utilização do critério quantitativo, também presente no nível anterior, ou seja, a criança é capaz de perceber que existe uma relação entre o que se fala e o que se escreve, estabelecendo uma letra para cada sílaba, com ou sem relação com a pauta sonora.

Exemplo 2

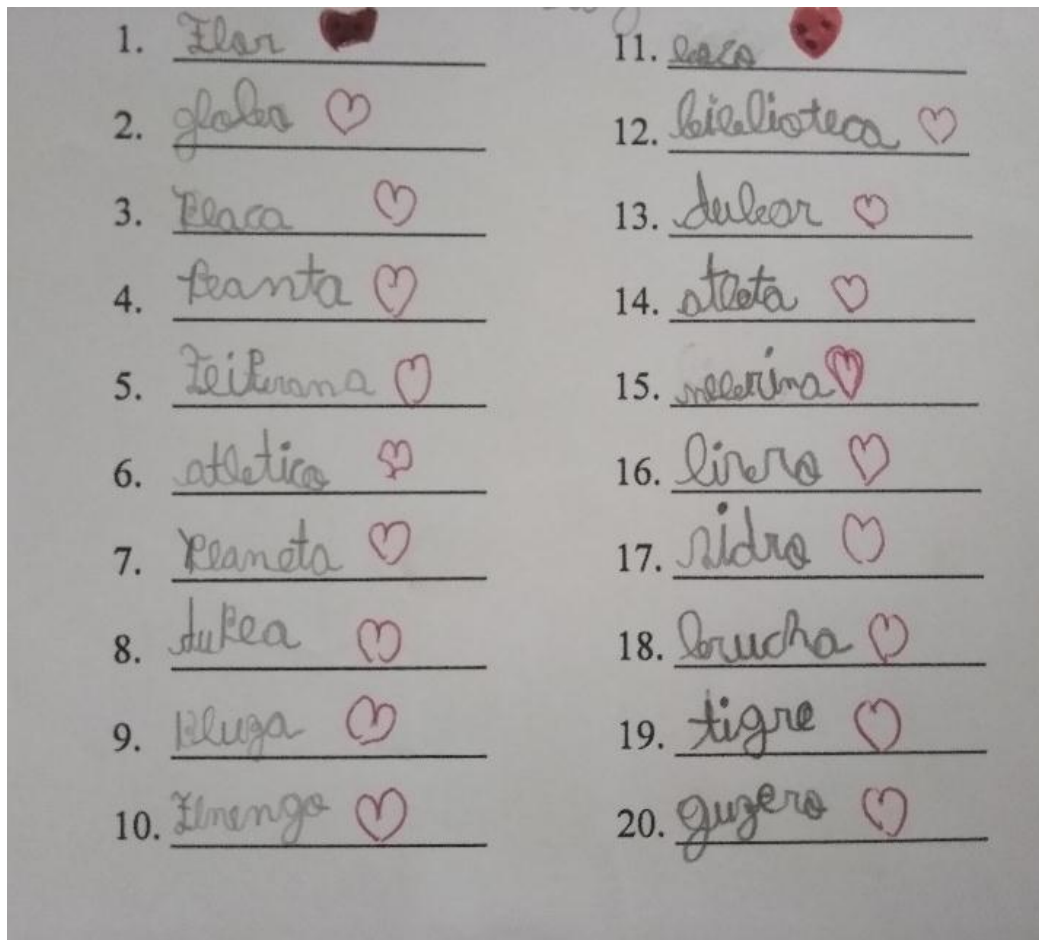


Através do exemplo acima, pode-se perceber que a criança atribui uma letra para cada sílaba. Isso acontece na palavra 1, onde a palavra é flor e a criança grafa “FORA”

No período Silábico-Alfabético, encontramos cinco crianças. Os alunos inseridos neste nível estão em transição, isto é, ora escreve uma letra para cada sílaba, ora duas ou mais letras para representar uma sílaba.

O Nível Alfabético apresentou três crianças, conforme o exemplo a seguir. Percebemos que a criança já possui domínio sobre a escrita, isto é, já consegue escrever as letras para cada som de uma sílaba, o que se observa no Exemplo 3:

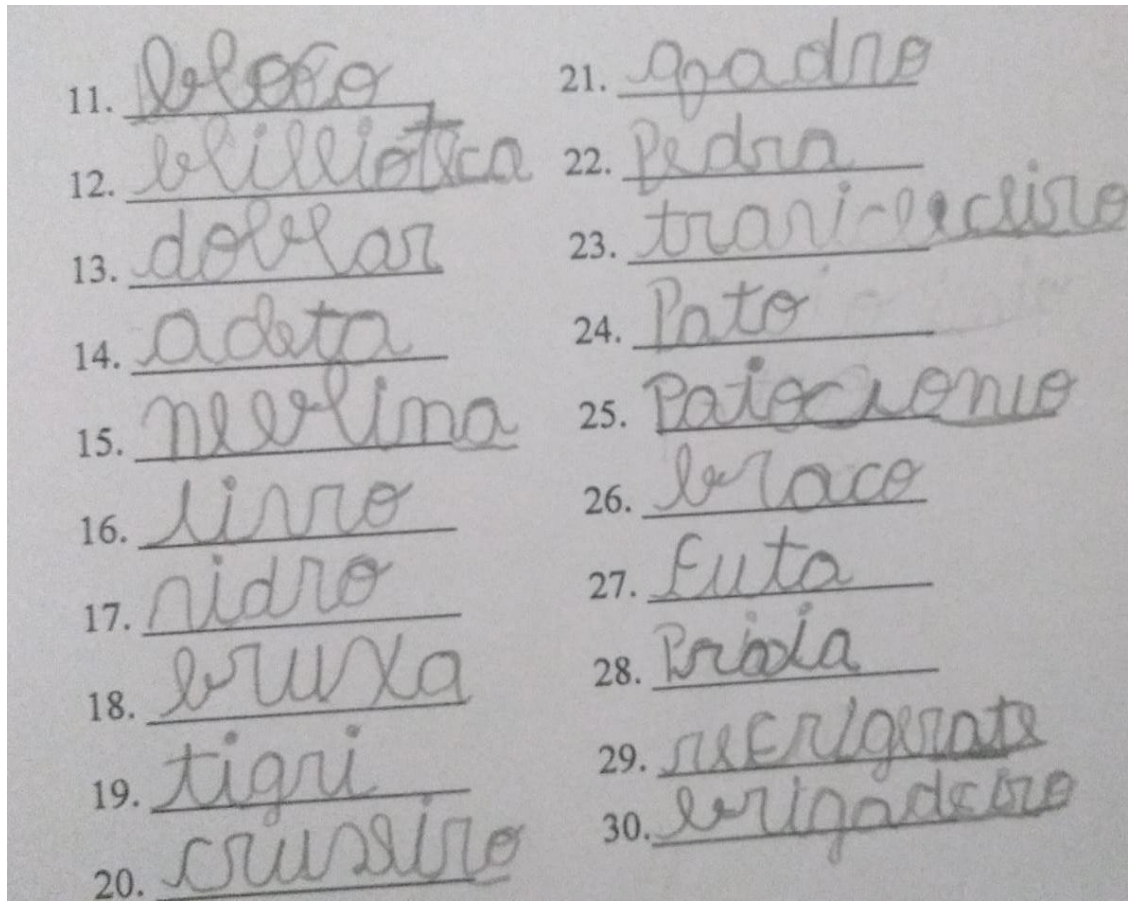
Exemplo 3



Essa criança está na fase ortográfica em algumas palavras como: flor, globo, placa, dupla, atlético, livro, vidro, tigre. Algumas crianças, na fase alfabética ainda escrevem com desvios ortográficos, como nas palavras blusa “blusa” e bruxa “brucha”, o que é normal que isso aconteça, pois, somente através de um longo processo de experiências, a criança poderá dominar corretamente o sistema alfabético.

Assim como no 2º ano, o 3º ano apresentou também essa variação nos níveis da escrita, sendo coletados no total de 12 ditados. Os 11 ditados estão no nível silábico-alfabético, as crianças inseridas nessa fase estão em transição, isto é, ora escreve uma letra para cada sílaba, ora duas ou mais letras para representar uma sílaba, uma criança no nível alfabético, nesse período a criança já demonstra um domínio da escrita, porém ainda comete alguns desvios ortográficos. A seguir um exemplo de ditado produzido por uma criança:

Exemplo 5



Conforme o Exemplo 5, a criança já possui domínio sobre a escrita, isto é, já consegue escrever alfabeticamente, com uma letra para cada som, como nas palavras: *bloco*, *neblina*, *livro*, *vidro*, *bruxa*, *pedra* e *praia*. Mas ainda ocorrem alguns desvios ortográficos como nas palavras: *dublar* “*doblar*”, *tigre* “*tigris*”, *fruta* “*futa*”, o que é normal que aconteça, pois, faz parte do processo do desenvolvimento da escrita.

Os dados da pesquisa apontam que, no 4º ano, os alunos mostraram estar no último nível alfabético, totalizando 18 ditados, para esta análise dos ditados, utilizou-se o programa Excel, em que foram avaliadas as palavras em foco. Então, foi gerada uma tabela para o 4º ano - as quais foram divididas em sete colunas. Nesta tabela, a 1ª coluna apresenta as palavras focalizadas na pesquisa. A 2ª coluna das tabelas refere-se ao número de desvios ortográficos de cada palavra. Na 3ª coluna, verifica-se o percentual dos desvios que a escrita ortográfica teve. Já na 4ª coluna, tem-se o número absoluto de acertos por palavras. Em seguida na 5ª coluna, nota-se o percentual de acertos. Na 6ª coluna, demonstra-se o total de dados obtidos. E, por fim, à 7ª coluna, demonstram-se os tipos de desvios encontrados nas ocorrências, no final, um total geral, que soma todos os dados obtidos, assim como expõe seus percentuais.

Ademais, é preciso explicar a distribuição de cores das tabelas. As cores foram atribuídas de forma decrescente em relação ao percentual de ocorrências com desvios. A cor vermelha representa o maior percentual de ocorrências de desvios. Em seguida, os outros foram destacados por azul e os menores números de ocorrências foram representados pela cor verde. Ainda há as palavras que não tiveram nenhuma porcentagem de ocorrência de desvios, sendo essas destacadas pela cor branca. Por fim, o total geral foi destacado pela cor laranja.

alta ocorrência	média ocorrência	baixa ocorrência	nenhuma ocorrência	total
-----------------	------------------	------------------	--------------------	-------

Tabela 1: Ditado – 4º ano

Palavras	Nº de ocorrências com desvio ortográfico	Percentual total de ocorrências com desvio ortográfico	Nº de acertos	Percentual total de ocorrências com acerto por palavras	Total dos Dados	Ocorrências nos dados com desvios
Dublar	18	100%	0	0%	18	Dubra;drubla;
Biblioteca	13	81%	5	19%	18	Bibiloteca; bliblioteca; Bribrioteca; Biblioteca;
Atleta	12	75%	6	25%	18	Aterta; ateta; Atreta
Atlético	10	63%	8	37%	18	Atetico; atretico
Patrocínio	8	50%	10	50%	18	Pratocínio; platocíni o
Blusa	7	44%	11	56%	18	Brusa;
Dupla	7	44%	11	56%	18	Dupa; drupra; Dulpa;
Flamengo	7	44%	11	56%	18	Famengo; framengo;
Fliperama	7	44%	11	56%	18	Fiperama; friperama
Globo	6	38%	12	62%	18	Gobo; Golbo
Neblina	5	31%	13	69%	18	Nebina; nebrina;
Placa	5	31%	13	69%	18	Paca; praca
Bloco	4	25%	14	75%	18	Boco; broco
Livro	4	25%	14	75%	18	Livo;
Pedra	3	19%	15	81%	18	Preda; predra; peda;
Planeta	3	19%	15	81%	18	Praneta; paneta;
Vidro	3	19%	15	81%	18	Vido; vrido;
Quadro	3	19%	15	81%	18	Quadro;
Branco	2	13%	16	87%	18	Blanco;
Cruzeiro	2	13%	16	87%	18	Cuzeiro; curuzeiro
Prato	2	13%	16	87%	18	Plato;
Tigre	2	13%	16	87%	18	Tige; trigre
Brigadeiro	1	6%	17	94%	18	Bigadeiro
Flor	1	6%	17	94%	18	fror;
Fruta	1	6%	17	94%	18	Fluta;
Planta	1	6%	17	94%	18	Panta;
Refrigerante	1	6%	17	94%	18	Refrigerante;

Travesseiro	1	6%	17	94%	18	Tavesseiro
Bruxa	0	0%	18	100%	18	
Praia	0	0%	18	100%	18	
TOTAL:	139	25,7%	401	74,3%	540	

Os dados da pesquisa apontam que, no 4º ano, tivemos 139 (25,5%) ocorrências com desvios ortográficos de um total de 540 palavras. Cabe explicitar que apenas duas palavras não tiveram alterações na escrita sendo *bruxa* e *praia*. A palavra com maior índice de desvios foi *dublar*, com 18 ocorrências que representam 100%, ou seja, todos os alunos cometeram o desvio ortográfico. Tem-se assim: “*Dubra, drubla;*”. Neste caso, podemos observar variações que envolvem a troca de líquida (vibrante por lateral/lateral por vibrante).

Na sequência, temos a palavra *biblioteca*, com 13 ocorrências de desvios ortográficos, o que corresponde a 81% de desvios. Essas palavras apareceram como “*Bibiloteca; bliblioteca; Bribrioteca; Bibioteca*”. Neste caso, houve o cancelamento da consoante líquida e a troca da consoante lateral [l] pelo tepe [r]. Além das variações de cancelamento e troca de líquida, podemos observar também, que houve a duplicação da consoante “*bliblioteca; Bribrioteca*”. Esse dado merece atenção mais específica em trabalhos futuros, porque foge ao escopo do presente trabalho.

A palavra *atleta* teve 12 ocorrências de desvios ortográficos, obtendo o percentual de 75% de desvios. Sendo transcrita “*Atetico, atretico*”, assim como no caso de *biblioteca* também houve o cancelamento da consoante líquida e a troca da consoante lateral [l] pelo tepe [r].

Em seguida, temos a palavra “patrocínio” que teve 10 ocorrências de desvios, obtendo o percentual de 50% dos desvios. Foi transcrita como “*Pratocínio, platocínio*”, neste caso houve a troca de líquida. As estratégias que os alfabetizandos utilizam para resolver dúvidas relativas à escrita dessas estruturas silábicas mais complexas estão, principalmente, relacionadas com o tipo de cancelamento. Verificamos isso através da escrita da palavra “blusa” que alguns grafaram “*busa*”. Para evitar o encontro consonantal, o aprendiz apaga o “l” ou até mesmo troca a consoante lateral [l] pelo tepe [r] “brusa”. A estratégia de reparo mais comum utilizada pelo aprendiz é a produção de uma sílaba CV no lugar do encontro CCV, ou seja, ocorre o apagamento da líquida.

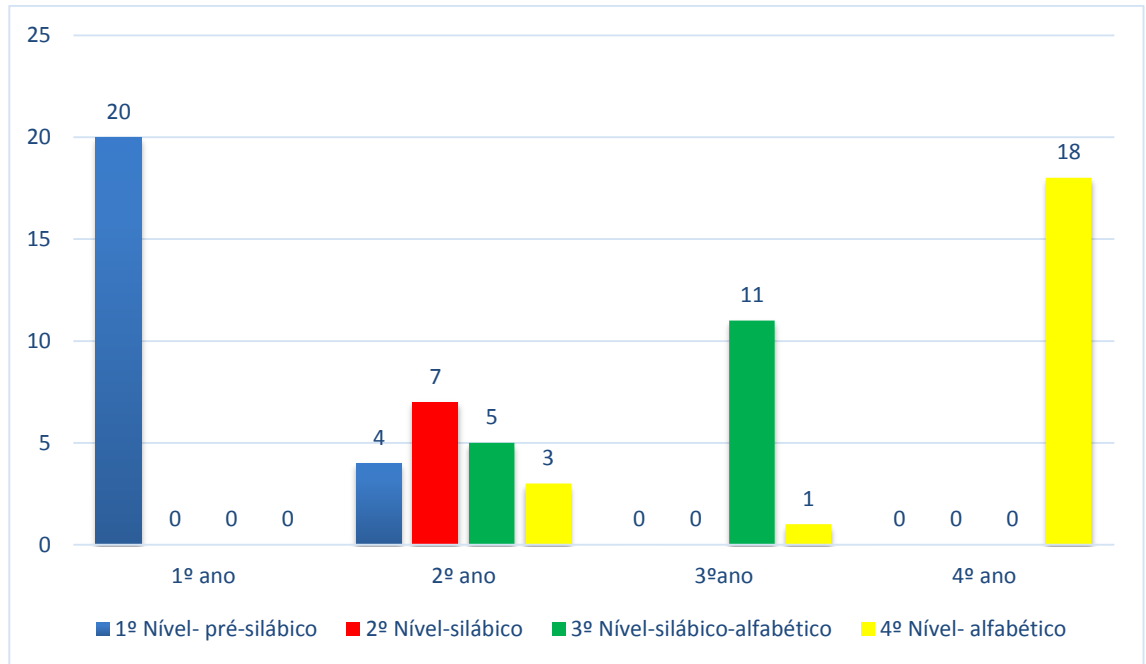
Nos casos que ocorreram o cancelamento das consoantes líquidas, como, por exemplo, em “*nebina*”, “*fiperama*”, “*gobo*”, “*livo*”, “*paneta*”, entre outras, as explicações para esse

fenômeno que mais condizem com os dados analisados podem ser: uma tentativa de transformar o padrão silábico CCV para o CV, ou seja, seria como se os alunos estivessem buscando uma sequência silábica menos marcada ou através da classe de palavra mais familiarizada; seletividade lexical, ou seja, um caso de lexicalização em que falantes distintos têm listas diferentes de palavras que possuem formas opcionais (com ou sem cancelamento de CCV).

Nos casos de troca da consoante líquida, exemplos: “*panfreto*”, “*probrema*”, “*fragante*”, “*gradiador*” e “*nebrina*”, a hipótese é que há a influência da fala na escrita. Conforme Freitas (2001), os fenômenos de troca de líquida envolvem potencialmente estigma social, ou seja, são fortemente discriminados e funcionam como indicadores de classes menos favorecidas. Em relação aos casos de deslocamento como em “*planfeto*”, “*biblioteca*”, a autora considera se tratar de estigma social.

Para Freitas (2001), esses desvios envolvendo os encontros consonantais são frequentes no início do processo de aquisição da escrita e tendem a diminuir na medida em que a criança percebe as diferentes estruturas silábicas. Sendo assim, a variação na escrita, no caso de alterações em encontros consonantais tautossilábicos, constitui casos especiais de algumas variedades linguísticas que criam um distanciamento entre a realidade sonora e a representação gráfica oficial. Outros fenômenos no 4º ano, envolvendo encontros consonantais tautossilábicos na escrita, foram encontrados na análise desta pesquisa. Entretanto, não foi possível agrupar tais casos em categorias específicas. No 4º ano, em relação à produção da frase, não houve ocorrências de desvios de palavras. A seguir, vejamos o gráfico com os resultados de todos os anos escolares aqui pesquisados

Gráfico 1: Análise comparativa dos níveis de aquisição da escrita – 1º ao 4º ano do ensino fundamental I.



Conforme o gráfico, percebe-se que as crianças começam no nível pré-silábico (1ºano), passam por vários níveis no 2º ano, se tornando silábico-alfabético, em geral no 3º ano, e alfabético no 4ºano. Assim diante dessa análise dos dados, percebemos que os alunos passam por um processo gradativo até compreender a natureza do sistema alfabético de escrita. É preciso destacar que cada nível é caracterizado por conceitos específicos que precisam ser considerados na análise da escrita infantil.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta deste trabalho foi a de estudar, analisar e refletir sobre a representação ortográfica dos encontros consonantais tautossilábicos na escrita de aprendizes em fase de aquisição.

A análise realizada aponta para desvios comuns de aprendizes em processo de aquisição da escrita. Dentre as alterações encontradas, estão presentes os fenômenos abordados no trabalho, sendo eles: o cancelamento, deslocamento e troca de consoantes líquidas. Especificamente sobre o cancelamento e troca, vemos que o aprendiz tenta transformar o padrão silábico CCV para o CV, como se os alunos estivessem buscando uma sequência silábica menos marcada. Outra explicação aponta que essas situações são resultado do uso de metodologias que privilegiaram apenas palavras escritas com sílabas CV (não marcadas), não favorecendo a aprendizagem de casos mais complexos. E por fim,

consideram-se possíveis casos de seletividade lexical, ou seja, situações em que falantes distintos têm listas diferentes de palavras que possuem formas opcionais (com ou sem cancelamento de CCV). Outro fator é a influência da fala na escrita em fenômenos que envolvem potencialmente estigma social, como, por exemplo, em troca de consoante líquida (*biblioteca* por “*bliblioteca*”).

Embora o recorte metodológico desta pesquisa tenha sido sobre as variações como o cancelamento, a troca e o deslocamento de consoantes líquidas em encontros consonantais tautossilábicos na escrita, nota-se, por meio dos dados, potencial para muitos outros estudos a respeito da aquisição da escrita infantil. Além disso, considera-se que a pesquisa pode auxiliar professores alfabetizadores, por exemplo, a fazerem uma avaliação diagnóstica de sua turma, podendo direcionar o seu trabalho a partir dos resultados obtidos nessa avaliação.

REFERÊNCIAS

CAGLIARI, LUIZ CARLOS. **Alfabetização & Linguística**. 10. ed. Campinas: Scipione, 2005.

CRISTÓFARO-SILVA, T. **Fonética e Fonologia do Português**: roteiro de estudo e guia de exercícios. São Paulo: Contexto, 2009.

CRISTÓFARO-SILVA, T. **Sobre a Quebra de Encontros Consonantais no Português Brasileiro**. Estudos Lingüísticos. São Paulo. Volume 29, 2000, p. 522-527.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FREITAS, E. R. **Aprendizagem da estrutura silábica ccv: oralidade e escrita**. 2001. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Minas Gerais.

FONTES MARTINS, R. M. **Verbetes Sílabas**. In: Frade, Isabel; Val, Maria da Graça Costa; Bregunci, Maria da Graça Bregunci. (Org.). (Org.). Glossário Ceale - Termos de

Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores. 1ed., 2014. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/silaba>> Acesso em ago. 2019.

FONTES-MARTINS, Raquel; OLIVEIRA-GUIMARÃES, Daniela. Efeitos de frequência na produção escrita de encontros consonantais. **Revista de Estudos Linguísticos**, v. 39, n. 2, p. 18-35, 2010.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. 17ª ed. São Paulo: Ática, 2007.

MIRANDA, I. C. **Aquisição e variação estruturada de encontros consonantais tautossilábicos**. 2007. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Minas Gerais.

MIRANDA, I. C.; SILVA, Thaís Cristóforo. **Aquisição de encontros consonantais tautossilábicos**: uma abordagem multirrepresentacional. *Revista Linguística / Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro*. Volume 7, número 1, junho de 2011. Disponível em: <<http://www.letas.ufrj.br/poslinguistica/revistalinguistica>> Acesso em ago. 2019.

MORAIS, A. G. de. **Ortografia: ensinar e aprender**. 4 ed. São Paulo: Ática, 2008.

_____. **Verbetes Ortografia**. In: Frade, Isabel; Val, Maria da Graça Costa; Bregunci, Maria da Graça Bregunci. (Org.). (Org.). *Glossário Ceale - Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores*. 1 ed, 2014. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/ortografia>> Acesso em set. 2019.

OLIVEIRA, M. A. **Conhecimento linguístico e apropriação do sistema de escrita**. Belo Horizonte: Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – Ceale/ FaE/ UFMG, 2005. Coleção Alfabetização e Letramento (Caderno do Formador).

OLIVEIRA, M. A. **Trabalhando com a sílaba no ensino da escrita**. *Revista Educação (Especial Guia da Alfabetização)*. São Paulo: Segmento, 2010.

PEREIRA, E. F. **Língua escrita: errando também se aprende ortografia.** 2009. Monografia (Aperfeiçoamento/Especialização em Especialização em Letras - Leitura e Ensino) - Campus Catalão da Universidade Federal de Goiás. Disponível em: < https://letras.catalao.ufg.br/up/508/o/monografia_ELIENE_FIRMINO_PEREIRA.pdf > Acesso em: out. 2019.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos.** São Paulo. Contexto, 2016.