



**GABRIELA NOGUEIRA FERREIRA  
LAÍSE POSSATO**

**ENCONTROS CONSONANTAIS HETEROSSILÁBICOS: UMA  
ANÁLISE DA ESCRITA DE ALUNOS DO 1º AO 3º ANO DO  
ENSINO FUNDAMENTAL**

**LAVRAS - MG  
2019**

**GABRIELA NOGUEIRA FERREIRA  
LAÍSE POSSATO**

**ENCONTROS CONSONANTAIS HETEROSSILÁBICOS: UMA ANÁLISE DA  
ESCRITA DE ALUNOS DO 1º AO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Colegiado do Curso de Letras – Português/ Inglês e suas literaturas da Universidade Federal de Lavras, para a obtenção do título de Licenciadas em Letras – Português/ Inglês e suas literaturas.

Prof. Dra. Raquel Márcia Fontes Martins  
Orientadora

**LAVRAS - MG  
2019**

**GABRIELA NOGUEIRA FERREIRA  
LAÍSE POSSATO**

**ENCONTROS CONSONANTAIS HETEROSSILÁBICOS: UMA ANÁLISE DA  
ESCRITA DE ALUNOS DO 1º AO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

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, área de concentração em aquisição da linguagem e escrita infantil, para a obtenção do título de Licenciadas em Letras– Português/ Inglês e suas licenciaturas.

APROVADA em \_\_\_\_\_ de novembro de 2019.

---

Profa. Dra. Raquel Márcia Fontes Martins  
Orientadora

**LAVRAS- MG  
2019**

## RESUMO

O presente trabalho busca investigar a aquisição da escrita de encontros consonantais heterossilábicos ou encontros CVC por meio de uma pesquisa realizada em duas escolas, uma pública, situada no município de Ribeirão Vermelho - MG, e outra particular, situada no município de Lavras. Para a realização da presente proposta, buscamos fazer uma revisão bibliográfica que aborda temáticas como a aquisição da linguagem, a aquisição da escrita, a alfabetização e o letramento, a sílaba, a ortografia e as interferências da fala sobre a escrita. Os principais teóricos aqui considerados são Lemle (2007), Ferrero e Teberosky (1986), Câmara Jr (2009), Soares (2004) e Oliveira (2005). A metodologia envolveu a realização de um ditado de palavras selecionadas que continham encontros CVC e foi realizada uma análise das palavras escritas pelas crianças, a fim de perceber como a aquisição da escrita ocorre em seus diversos níveis, e, além disso, estabeleceu-se uma comparação do ensino público e do ensino privado. Ao fim da análise, constatou-se que, a aquisição da escrita consiste em um processo de evolução gradativo, em que a criança que se encontra em seu desenvolvimento inicial de alfabetização tende a escrever conforme escuta, geralmente por interferência da fala.

**Palavras-chave:** Aquisição da linguagem. Escrita infantil. Encontro CVC.

## ABSTRACT

The present work aims to investigate the acquisition of writing of heterosyllabic consensual encounters or CVC encounters through a research carried out in two schools, one public, located in Ribeirão Vermelho - MG, and another private, located in Lavras. For the realization of this proposal, we made a bibliographic review that addresses topics such as language acquisition, writing acquisition, literacy and literacy, syllable, spelling and how speech influences. The main theorists here are Lemle (2007), Ferrero and Teberosky (1986), Câmara Jr (2009), Soares (2004) and Oliveira (2005). The methodology involved performing a dictation of selected words that contained the CVC encounters and an analysis of the words written by children was performed, in order to understand how the acquisition of writing occurs at its various levels and, in addition, a comparison of public and private education. At the end of the analysis, it was found that writing acquisition is a process of gradual evolution, in which children tend to write the way they hear, usually by speech interference

**Keywords:** Language acquisition. Children's writing. CVC clusters.

## LISTA DE TABELAS

- Tabela 1 Turma do 1º ano do Ensino Fundamental, 18 alunos da escola privada 22
- Tabela 2 Turma do 2º ano do Ensino Fundamental, 21 alunos de uma escola privada 25
- Tabela 3 Turma do 3º ano do Ensino Fundamental, 23 alunos de uma escola privada 27
- Tabela 4 Turma do 1º ano do Ensino Fundamental, 15 alunos de uma escola pública 29
- Tabela 5 Turma do 2º ano do Ensino Fundamental, 16 alunos de uma escola pública 31
- Tabela 6 Turma do 3º ano do Ensino Fundamental, 15 alunos de uma escola pública 33

## **SUMÁRIO**

- 1 INTRODUÇÃO 08**
- 2 AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM 08**
  - 2.1 Aquisição da Escrita 10**
  - 2.2 Níveis de Aquisição da Escrita 11**
- 3 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO 14**
- 4 ORTOGRAFIA 16**
- 5 SÍLABA E O ENCONTRO CONSONANTAL CVC 18**
- 6 METODOLOGIA 20**
- 7 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E ANÁLISE 23**
  - 7.1 Discussão das Análises 36**
- 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS 38**
- REFERÊNCIAS 39**

## **1 INTRODUÇÃO**

Pode-se notar que os estudos acerca da aquisição da linguagem vêm aumentando consideravelmente no decorrer dos últimos anos. Segundo Del Ré (2006, p. 9), este aumento deve-se à junção de fatores que dependem de resultados de pesquisas que auxiliem nas mais diversas problemáticas, como a relação entre aquisição/aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo, por exemplo, e, também, uma necessidade de interdisciplinaridade, em que haja troca entre a Linguística, Psicologia, Neurociências e Ciências da Educação.

Partindo desse pressuposto, o presente trabalho focaliza a aquisição da escrita em alunos do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública e uma da rede privada. Por se tratar de crianças que se encontram em período inicial de alfabetização, a análise consistiu em explorar a evolução da escrita dos alunos quanto aos encontros CVC (Consoante - Vogal - Consoante), através de um ditado de palavras escolhidas com essa sílaba. Além disso, pretendeu-se, também, comparar os níveis de aprendizagem entre as duas escolas, pois, observou-se que, os estudantes da rede privada ingressam no 1º ano praticamente alfabetizados e os da rede pública não. Assim, buscou-se analisar se este fator interfere ou não no processo de aquisição da escrita.

O presente trabalho é dividido nas seguintes seções: “Aquisição da Linguagem”, “Aquisição da Escrita e seus níveis”, “Alfabetização e Letramento e seus níveis”, “Ortografia”, “Sílabas” e, então, “Encontros CVC”, “Metodologia”, “Discussão dos resultados e análises” e “Considerações Finais”.

## **2 AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM**

A linguagem é um importante instrumento para a comunicação entre as pessoas, pois é através dela que podemos nos expressar, trocar informações e, além disso, manifestar nossos interesses. A linguagem pode ser manifestada de várias maneiras: por meio da linguagem verbal, linguagem escrita, dentre outras (VALLE, 2011). Dessa forma, pode-se entender que todas as manifestações do ser humano são consideradas linguagem, uma vez que elas têm por objetivo instituir comunicação.

A Aquisição da Linguagem trata de questões fundamentais para os estudos na área de Linguística, apresentando dados consideráveis de percepção por parte da criança. Além disso, esta área se estende ao estudo da cognição humana, pois busca investigar a forma como o ser humano adquire, desde o nascimento, modos de expressão verbal e não verbal, e na sua forma de interação com os outros durante esse processo de comunicação.

Para se entender o processo de aquisição da linguagem, deve-se considerar, sobretudo, que se trata de uma área multidisciplinar, ou seja, abrange vários campos linguísticos. Existem várias hipóteses que explicam a Aquisição da Linguagem e, dentre elas, está o estruturalismo americano, que busca na psicologia behaviorista a explicação para aprendizagem de línguas. Esse estruturalismo concebe o significado como a relação entre o estímulo e a reação verbal. Há, também, a hipótese gerativista proposta por Noam Chomsky, na metade do século XX, surgindo para confrontar a teoria behaviorista que, segundo ele, não conseguia explicar como produzimos e compreendemos frases que nunca foram proferidas (MARTELOTTA, 2015, p. 127-128).

Um dos modelos mais considerados pelos linguistas estudiosos nessa área, é a hipótese inatista, proposta por Chomsky, segundo o qual, a linguagem, específica da espécie, é uma dotação genética e não um conjunto de comportamentos verbais, sendo adquirida como resultado do desencadear de um dispositivo inato, inscrito na mente (MUSSALIM; BENTES, 2012, p. 245). Os linguistas apresentam diversas ideias ao discutir esse processo, mas ainda não conseguiram desvendar, por completo, os segredos da aquisição da linguagem pelas crianças (MARTELOTTA, 2015, p.215).

A questão do inatismo continua sendo discutida. Há pesquisadores que defendem a ideia de que existe uma gramática universal no nosso código genético, responsável pelas características das línguas e pela aquisição da linguagem, assim como há cientistas que não admitem o inatismo tal como proposto por Chomsky e enfatizam outros pontos importantes para a aquisição [...] (MARTELOTTA 2015, p. 215).

Não se pode deixar de mencionar, também, a ideia de que a aquisição e o desenvolvimento da linguagem são derivados do desenvolvimento do raciocínio na criança, hipótese que é apresentada por Piaget e Vygotsky por meio da teoria construtivista, propondo que a aquisição da linguagem depende do desenvolvimento da inteligência da criança (MUSSALIM; BENTES, 2012, p. 248).

Atualmente, a Aquisição da Linguagem discute questões envolvidas pela Psicolinguística, tendo um papel essencial nas Ciências Cognitivas e até mesmo nas teorias linguísticas. Como dito anteriormente, a área de Aquisição da Linguagem abarca diversas subáreas, abaixo serão citadas algumas delas:

- a) *aquisição da língua materna*, tanto normal quanto com “desvios”, recobrando os componentes “tradicionais” dos estudos da linguagem, como fonologia, semântica e pragmática, sintaxe e morfologia, aspectos comunicativos, interativos e discursivos da aquisição de língua materna. Sob a égide de “desvios”, contam-se: aquisição da linguagem em surdos, desvios articulatórios, retardos mentais e específicos da linguagem, entre outros.
- b) *aquisição de segunda língua*, quer como bilinguismo infantil ou cultural, quer na verificação dos processos pelos quais se dá a aquisição de segunda língua - ou aquisição sucessiva de mais de uma língua que não a materna - entre adultos e crianças, seja em situação formal escolar, seja informal de imersão linguística.
- c) *aquisição da escrita*, letramento, processos de alfabetização, relação entre fala e escrita, entre o sujeito e a escrita nesse processo, entre outros tópicos (MUSSALIM; BENTES, 2012, p. 243-244).

Como se pode perceber, são várias as situações abrangidas pela área de Aquisição da Linguagem, e, sendo assim, este trabalho irá se deter na aquisição da escrita por crianças em processo de alfabetização.

## **2.1 Aquisição da Escrita**

A escrita de uma língua envolve diversos aspectos que um principiante necessita compreender ao longo de seu aprendizado. Além de aspectos fonológicos, aqueles que têm a ver com os sons da língua, no nosso caso, o português, essa escrita envolve, também, segundo Oliveira (2005), aspectos morfológicos, gramaticais e textuais. Este trabalho focaliza, particularmente, os aspectos fonológicos, e, sendo assim, torna-se importante para que seja possível compreender como a criança se apropria do sistema alfabético da escrita e como esta apropriação se transforma em um momento particular de um processo geral de aquisição da linguagem, processo esse que a criança atravessa durante a apropriação de sua língua.. O contato com a representação escrita da língua possibilita a reconstrução do sujeito com a história de sua relação com a linguagem.

Soares (2016) defende que a interação progressiva entre desenvolvimento e escrita ocorre através de fases que resultam da ação entre causas internas, que geram o

desenvolvimento de processos cognitivos e linguísticos, da visão e da memória, e entre causas externas, que provocam a aprendizagem, as experiências com a língua escrita no contexto sociocultural e no ensino, seja informal, na família ou em outras instâncias não escolares, ou formal, como em instituições educativas. Isso implica nas várias possibilidades de teorias que podem identificar as fases de desenvolvimento da criança em seu processo cognitivo e linguístico de aquisição da linguagem. Esse processo se inicia antes mesmo de ela ser introduzida ao sistema formal de leitura e escrita, portanto, as teorias de desenvolvimento da escrita da criança constituem-se pelo delineamento de fases no processo de desenvolvimento, com foco no sistema de representação ou sistema notacional.

Sendo assim, frente a complexa tarefa de aprender a língua, entende-se que é de suma importância elencar os processos que se dão ao longo do desenvolvimento da aquisição da escrita, compreendendo sua evolução, desde a representação por meio de rabiscos, até o ponto em que a criança atinge a escrita alfabética.

A apropriação do sistema da escrita é um processo gradual e cada criança tem seu próprio ritmo. Muitas capacidades deste eixo podem não estar consolidadas logo no primeiro ano de escolaridade e vão demandar mais tempo. A apreensão das relações entre fonemas e grafemas, com vistas ao domínio das regularidades e irregularidades ortográficas, vai demandar um conjunto de atividades sistemáticas que contribuirão para o desenvolvimento dessas capacidades e levarão o aluno a perceber as regras subjacentes (quando for o caso) ou memorizar grafias. Algumas atividades como observação, discussão de regras, jogos ortográficos, palavras cruzadas, charadas, caça-palavras, correção orientada de textos, jogos no computador podem favorecer para que o aluno se aproprie do sistema de escrita.

## **2.2 Níveis de Aquisição da Escrita**

Seguindo a teoria de Vygotsky (1984) a respeito da linguagem, que concebe a escrita como um “sistema particular de símbolos e signos” e constitui-se, dessa forma, em “um simbolismo de segunda ordem que, gradualmente, torna-se um simbolismo direto”, podemos afirmar que “a única forma de nos aproximarmos de uma solução correta para a psicologia da escrita é através da compreensão de toda a história do desenvolvimento dos signos da criança” (VYGOTSKY, 1984, p. 120).

O psicólogo concebe rabiscos, desenhos, jogos, brincadeiras imaginárias - que se tornam pontos para o desenvolvimento da linguagem escrita construindo sistemas de representação que se tornam facilitadores para a compreensão do sistema de representação da escrita - como *pré história da linguagem escrita*, que, segundo ele, é processo inicial que deve ser visto como “momentos diferentes de um processo essencialmente unificado de desenvolvimento da linguagem escrita” (VYGOTSKY, 1984, p. 131).

Frente a estes argumentos, pode-se instituir tal perspectiva de Vygotsky como fundamentalmente semiótica, análise essa que busca identificar quais princípios comandam a construção de significados pelas crianças diante das diversas formas de interação com o mundo. (SOARES, 2016, p. 57)

Pode-se tomar a teoria de Luria como uma segunda perspectiva sobre o desenvolvimento da escrita na criança, que segundo Soares (2016, p. 60) “está mais próxima da teoria de Vygotsky que de teorias propriamente linguísticas”. Sendo assim, “quando uma criança entra na escola, ela já adquiriu um patrimônio de habilidades e destrezas que a habilitará a aprender e a escrever em um tempo relativamente curto” (LURIA, 1988, p. 143-144).

Para sustentar seus argumentos, Luria (1988) realizou uma pesquisa com crianças de 3, 4 e 5 anos e, em um primeiro momento, buscava descrever quando uma criança desenvolve sua habilidade de escrever e qual fator faz com que ela alcance em um estágio superior, chegando à conclusão de que o “escrever está dissociado de seu objetivo imediato” (SOARES, 2016 p. 60). No segundo momento de sua pesquisa, já era possível evidenciar uma conexão entre oralidade e escrita, ou seja, “a marca gráfica refletia apenas a percepção da extensão e ritmo da cadeia sonora, evoluía para marcas que passavam a refletir o conteúdo de palavras e frases: o momento em que uma marca gráfica se tornava um signo” (SOARES, 2016, p. 61). Dessa forma, chegou-se à conclusão de que a *pré história da escrita* percorre um caminho de diferenciação gradual dos símbolos usados, alcançando esse estágio no momento em que a criança entra na escola e tem início no ensino formal da língua escrita. À luz do quadro piagetiano sob a perspectiva da psicogênese, Ferreiro e Teberosky (1986) estabelecem seu foco de análise “nos processos cognitivos da criança em sua progressiva aproximação ao princípio alfabético de escrita, ou seja, o objeto de conhecimento é a escrita como um sistema de representação” (SOARES, 2016, p. 62).

Uma terceira perspectiva a ser destacada é a da psicogenética, de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, que também pode ser entendida como parte do período que precede o ensino formal da língua escrita e é voltado para a conceitualização da escrita pela criança e seus níveis processuais de compreensão do sistema alfabético da escrita.

As autoras acreditam que os dois eixos de aprendizagem da língua escrita devem ser levados em conta: a evolução do processo de leitura e, por conseguinte, o processo de desenvolvimento da escrita. Ferreiro e Teberosky (1986) consideram a leitura como uma atividade que não produz resultado, não introduz modificação alguma no objeto que acaba de ser lido. Já a atividade de escrever apresenta resultados observáveis, pois a superfície que se escreve é transformada em marcas que se tornam permanentes.

Assim, os níveis de evolução da escrita, captados por meio da produção de grafismos pelas crianças, são reconhecidos por pesquisadores e por professores mais facilmente que os níveis de processo de leitura (SOARES, 2016, p. 65).

Tendo em vista essas investigações em relação ao desenvolvimento da criança em seu processo de construção da escrita, Ferreiro e Teberosky (1986) definem explicitamente cinco níveis de escrita, são eles: (1) Nível 1: a diferenciação da representação gráfica - desenho e escrita, o uso de grafismos que imitam as formas básicas de escrita - linhas onduladas, e reconhecimento entre arbitrariedade e a linearidade; (2) Nível 2: consiste no uso de letras sem correspondência com seus valores sonoros e com propriedades sonoras da palavra, nível que é atribuído a designação de *pré silábico*; (3) Nível 3: se define como nível *silábico*, consiste-se no uso de uma letra para cada sílaba da palavra reunidas aleatoriamente sem correspondência com as propriedades das sílabas, e em seguida letras com valor sonoro representando um dos fonemas da sílaba; (4) Nível 4: estabelece a passagem da hipótese silábica para a alfabética, que é quando a sílaba começa a ser analisada a partir de fonemas e se combina na escrita de uma palavra a letras que representam uma sílaba e letras já representando os fonemas da sílaba, determinando o nível 4 de aquisição da escrita como o nível *silábico alfabético*; (5) Nível 5: compreende o final do processo de escrita, a escrita *alfabética*, que indica que nesse momento a criança toma conhecimento de que cada caractere da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba, e analisa, dessa forma, uma análise sonora da palavra que vai escrever.

A importância e a necessidade de habilidades para o uso competente da leitura e da escrita tem seu limiar associado à aprendizagem inicial da escrita, desenvolvendo-se a partir de um questionamento do conceito de alfabetização. É importante focalizarmos o sistema de escrita e a aquisição da escrita para compreendermos como a criança se apropria desse sistema. A aquisição da escrita é um momento particular de um processo mais geral de aquisição da linguagem. Nesse momento, em contato com a representação escrita da língua que fala, o sujeito reconstrói a história de sua relação com a linguagem (ABAURRE; FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1997).

Em uma língua cujo sistema escrito é alfabético, tem-se os fonemas e as sílabas como unidades sonoras de suma importância. Cabe aqui uma breve reflexão sobre a aquisição da fala que é, normalmente, anterior a da escrita, mas que se relaciona com esta. A aquisição de uma língua, na fala, é dada de maneira natural, de modo que a criança a adquire com determinada facilidade e agilidade. Quando o falante está adquirindo a fala, de maneira implícita, compreende os mecanismos linguísticos (fonético-fonológicos, sintáticos, morfológicos) da língua que está aprendendo (FARACO, 2012).

Na aquisição da escrita, também se nota que o sistema de escrita é estruturado e organizado com base em determinados princípios para representação da fala. Há sistemas de escrita que representam o significado das palavras e há aqueles que representam os sons da língua. Nosso sistema de escrita (chamado de “alfabético” ou “alfabético-ortográfico”) representa “sons” ou fonemas, em geral, com cada “letra” correspondendo a um “som” e vice-versa. Apropriar-se do sistema de escrita depende, fundamentalmente, de compreender um de seus princípios básicos: os fonemas são representados por grafemas na escrita.

Analisando as relações entre a fala e a escrita, muitas crianças chegam, por exemplo, a elaborar a hipótese silábica, acreditando que cada letra representa uma sílaba e não um fonema, conforme já descreveram os estudos da psicogênese da escrita (BATISTA et al., 2008, p. 31).

Nesse sentido, frente à complexa tarefa de aprender a língua, a criança, por meio de experimentações, é guiada pela sua capacidade inata de elaborar hipóteses, produzindo formas reconhecíveis. Portanto, esse processo de aquisição da fonologia da língua é entendido como uma etapa de descobertas em que a criança constrói, ativamente, a gramática de sua língua.

### **3 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO**

Para dar continuidade a esta pesquisa, serão abordados os conceitos de alfabetização e letramento, em vista de que seja possível compreender as análises dos materiais coletados com os alunos dos 1º, 2º e 3º anos do ciclo de alfabetização. Além disso, será necessário distinguir os conceitos de alfabetização e de letramento, sendo essas discussões de suma importância para o presente trabalho, que focaliza na alfabetização.

No processo de alfabetização, há o ensino e a aprendizagem do sistema notacional da escrita. A leitura, demanda a capacidade de decodificar sinais gráficos, os grafemas, transformando-os em “sons”, e a escrita envolve a capacidade de codificar os sons da fala, os fonemas, transformando-os em sinais gráficos. Com a evolução das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita e das necessidades da vida social contemporânea, esse conceito foi ampliado e passou a ser designado como alfabetização, não só o domínio das Letras, mas o domínio dos conhecimentos que permitem utilizar essas habilidades nas práticas sociais de leitura e escrita, ou seja, essas habilidades são desenvolvidas nas várias situações cotidianas da vida do ser humano. “A alfabetização diz respeito à compreensão e ao domínio do chamado código escrito, que se organiza em torno das relações entre a pauta sonora da fala e as letras (e outras convenções) usadas para representá-la, a pauta na escrita” (VAL, 2006, p. 19).

Em termos de alfabetização, a escrita não é um objeto restritamente escolar, mas sociocultural, pois ela existe e tem uma função no mundo, é pensada por alguém e para alguém específico. As crianças, que estão rodeadas de registros escritos e de pessoas que manipulam a escrita e a leitura em sua vida cotidiana, estão em contato com livros, revistas, jornais, internet, entre outros meios, notam a presença constante da escrita no dia a dia e já formulam hipótese sobre ela, ainda que não tenham iniciado o processo formal de (de)codificação das letras (ÁVILA; COELHO, 2018).

Partindo de outros conceitos, Lemle (2007) elencou cinco capacidades 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 a autora, possuir estes saberes é fundamental para o processo de alfabetização. Além dessas capacidades, Soares (2004) ressalta que o processo de alfabetização implica, também, no desenvolvimento da consciência fonêmica, das relações fonema-grafema, das habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, e do

(re)conhecimento e procedimentos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita. Soares (2004) defende que seja considerada a especificidade da alfabetização (as relações fonemas e grafemas) em concomitância com o processo de letramento.

Além das capacidades elencadas por Lemle (2007) para o falante que está adquirindo o português brasileiro, tem-se, também, representações da escrita ou grafemas que, muitas vezes, representam fonemas diferentes (e vice-versa). Isso ocorre muito com as vogais, como Camara Jr (2009) ilustra. Esse é o caso, por exemplo, do grafema vocálico “e” que representa diferentes fonemas em palavras como: “tela”, “telha” e “pote”. Aprender essas 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 da oralidade.

O que se entende por *Letramento*? Do ponto de vista social, o letramento é um fenômeno cultural relativo às atividades que envolvem a língua. A ênfase recai “nos usos, funções e propósitos da língua escrita no contexto social” (SOARES, 2003, p. 42). Soares ainda propõe:

O uso do plural letramentos para enfatizar a ideia de que diferentes tecnologias de escrita geram diferentes estados ou condições naqueles que fazem o uso dessas tecnologias, em suas práticas de leitura e de escrita: diferentes espaços de escrita e diferentes mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita resultam em diferentes letramentos (SOARES, 2003, p. 143).

Partindo destes pressupostos, é fundamental que a criança seja incentivada a exercer sua condição de alfabetizando, na qual ela seja uma interlocutora dos textos propostos, compreendendo, aceitando ou questionando o conteúdo que lê e utiliza em suas práticas sociais do cotidiano. Ser alfabetizado e letrado é mais do que traduzir ou decodificar o texto escrito, é, principalmente, compreender o contexto de produção, o suporte e a função daquilo que foi escrito, além de processar o significado da mensagem a ser compreendida.

A criança, ao ingressar no Ensino Fundamental 1, já traz uma grande bagagem de aprendizado do seu cotidiano e isso influencia em seu desenvolvimento cognitivo a partir da estimulação e incentivo para com a proposta pedagógica.

#### **4 ORTOGRAFIA**

Assim que a criança passa a compreender o sistema de escrita alfabético, quando tiver aprendido o valor sonoro das letras, ler e escrever pequenos textos, é hora de dar início ao ensino de ortografia. Segundo Morais (2015), ortografia é uma norma, uma convenção ou acordo social, que unifica a forma escrita das palavras e permite que os leitores continuem lendo-as conforme seus dialetos variados. Ainda segundo o autor, é preciso deixar claro para os alunos que as regras ortográficas são fruto de uma convenção social, de um acordo estabelecido pelos especialistas cujo objetivo é padronizar a escrita. Para ele, o papel do professor é fundamental para ajudar a criança a refletir sobre os desvios ortográficos, para que assim eles possam internalizar essas regras.

Assim, “ao longo do seu processo de aprendizado da escrita, a criança se move de um sistema de representação calcado na fala para um sistema de representação calcado na língua” (OLIVEIRA, 2005, p. 39). É necessário entender que a escrita engloba diversas particularidades que devem ser compreendidas e que o aprendiz deverá superar durante seu processo de aprendizagem. Partindo desse pressuposto, Oliveira (2005) apresentou três afirmações ao tratar a maneira como a escrita ortográfica se relaciona com a pauta sonora do português. A primeira afirmação pressupõe que “a escrita ortográfica do português não se relaciona apenas aos níveis pertinentes ao plano da expressão” (OLIVEIRA, 2005, p. 39), isto é, há uma relação entre grafemas e os sons do plano de expressão.

Os elementos do plano da expressão permitem dois tipos diferentes de relação com os grafemas: as relações diretas e as relações intermediadas por regras. As relações diretas são aquelas em que a um determinado som corresponde apenas uma determinada letra, e vice-versa (OLIVEIRA, 2005, p. 40).

Em um segundo momento, o autor afirma que “há aspectos da ortografia do português que estão ligados ao plano do conteúdo (e, portanto sem apoio da pauta sonora)” (OLIVEIRA, 2005, p. 41). Isso quer dizer que esses casos tornam algumas partes da escrita ortográfica de algumas palavras dependentes do significado (e, portanto, do plano do conteúdo). Para exemplificar tal afirmação, podemos considerar a representação do som[s], que possui a mesma pauta sonora, mas tem grafemas diferentes, como por exemplo o ‘c’ (cela) e o ‘s’ (sela), em que, a escrita necessita de um significado.

Para concluir, Oliveira (2005, p. 43) considera que “há aspectos da ortografia do português que estão ligados ao plano gramatical”, quando, por exemplo, ao escrevermos,

precisamos separar as palavras por um espaço em branco. Tudo isso nos concebe as relações estabelecidas entre grafemas e sons. Contudo, devemos considerar também que a fala, base das escritas iniciais, deve ser tratada de acordo com a situação de fala de cada indivíduo. É o que sugere Moraes (2015) ao conceber que a forma de pronunciar as palavras varia conforme a região e o grupo sociocultural, e que se fôssemos escrever tal como falamos, haveria grandes variações e a tarefa de ler seria dificultada.

Um carioca escreveria “tchiô” para notar a mesma palavra que um pernambucano escreveria como “tiu” e que a norma ortográfica fixou como “tio”. Assim como a humanidade criou as escritas alfabéticas e só nos últimos séculos fixou normas ortográficas, as crianças aprendem, primeiro, o sistema de escrita alfabética e depois, durante a educação básica, vão dominando as restrições que a ortografia impõe àquele sistema (MORAIS, 2015, p. 1).

Além disso, quando nos encontramos em uma situação formal de fala, a tendência é falarmos numa velocidade mais lenta, e quando nos encontramos em uma situação informal, a tendência é falar numa velocidade mais rápida. Existe heterogeneidade na língua falada e a ortografia, padroniza essa diversidade. A ortografia da Língua Portuguesa apresenta regularidades e irregularidades, e a proposta de Moraes (2015) baseia-se em um ensino de ortografia pautado na reflexão, isto é, quando auxiliamos nossos alunos a refletir acerca de determinada dificuldade, os ajudamos a consolidar seus conhecimentos sobre as regularidades da norma ortográfica. “Ensinando a consultar os dicionários, permitimos que tenham autonomia para resolver suas dúvidas quanto às irregularidades (MORAIS, 2015, p. 1).

## **5 SÍLABA E O ENCONTRO CONSONANTAL CVC**

O foco central do presente estudo é o componente fonológico da língua, que possui uma unidade linguística denominada sílaba.

A sílaba é uma estrutura fonêmica elementar que possui uma divisão espontânea e profundamente sentida na segunda articulação, que constitui o sistema fonológico da língua (CÂMARA JR, 2009). Em todas as línguas, o centro da sílaba é sempre uma vogal que pode ser precedida ou sucedida de consoante(s) ou semivogal, dependendo do padrão silábico (V, CV, CCV, VC, CVC, CVCC...). É normalmente a vogal que funciona em todas as línguas como centro de sílaba, uma vez que se empreende, em sua produção, 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. Quando falamos de sílaba, consideramos a definição mostrada por Silva (2010), no qual a base de uma sílaba é constituída por cada contração e por cada jato de ar expelido dos pulmões. Portanto, 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. Desse modo, entende-se que a sílaba possui três partes: a nuclear, que normalmente é ocupada por um segmento vocálico e indica o pico da força ou núcleo; e as periféricas, que costumam ser ocupadas por segmentos consonantais (ou semivogais) e indicam a intensificação de força (antes do núcleo) e redução de força (depois do núcleo).

Observa-se, no processo de alfabetização, que os aprendizes apresentam maior facilidade para aprender a sílaba CV, a qual tende a ser aprendida primeiro do que os outros padrões silábicos. Isso aponta para o fato de poder ser interessante ter a sílaba CV como foco inicial no ensino da língua escrita.

Na alfabetização, o desenvolvimento da consciência fonológica e, especificamente, da consciência silábica, deve envolver o trabalho com a sílaba canônica CV e com sílabas não canônicas em diferentes posições na palavra (início, meio e fim). O confronto entre palavras que apresentam sílabas canônicas e não canônicas, compostas por fonemas semelhantes (**pato**, **prato**, **parto**), pode ser interessante para o aprendiz perceber que tais sílabas são diferentes, de modo que devem ser escritas de forma diferente, especialmente porque veiculam significados distintos (MARTINS, 2014).

A sílaba é um elemento essencial aos modelos teóricos voltados à fonologia das línguas. Sendo assim, a unidade silábica constitui uma “unidade linguística com estrutura interna, entre cujos constituintes está estabelecida uma relação hierárquica” (MIRANDA; MATZENAUER, 2010, p. 367).

Ainda, segundo Miranda e Matzenauer (2010, p. 371),

Pesquisas sobre o processo de aquisição das estruturas silábicas do português, seja português brasileiro (PB) ou português europeu (PE), evidenciam um ordenamento previsível, relacionado, em dois aspectos, à noção de marcação: (a) ao tipo de estrutura silábica, e (b) ao tipo de segmento que pode ocupar os diferentes constituintes silábicos.

Sendo assim, temos a seguinte progressão no desenvolvimento fonológico de crianças brasileiras, considerando-se etapas amplas de aquisição (LAMPRECHT et al., 2004):

### Estágios de estruturas silábicas.

estágio	Estrutura silábica	Exemplo
1º	CV, V	<b>sa</b> <b>po</b> , <b>á</b> gua
2º	CVC, VC	<b>fes</b> ta, <b>es</b> .pe.lho
3º	CCV, CCVC	<b>pra</b> .to, <b>flor</b>
4º	CVCC, VCC, CCVCC	<b>mons</b> .tro, <b>ins</b> .tru.men.to, <b>trans</b> .por.te

Fonte: Miranda e Matzenauer (2010, p. 371).

O estudo de Freitas (1997) identificou três grandes estágios representativos do processo de aquisição de estruturas silábicas da língua: (a) 1º estágio: CV, V; (b) 2º estágio: CVC, VC; e (c) 3º estágio: CCV, CCVC. Como o foco principal do tema desta discussão abarca a análise do processo de aquisição de encontros consonantais heterossilábicos (consoante-vogal-consoante) em crianças do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, será dado destaque apenas ao segundo estágio do processo de aquisição.

A sílaba CVC, é um tipo silábico em que se identifica maior dificuldade, no que diz respeito ao aprendizado da criança em processo de compreensão da escrita. Tal fato acontece porque, para a criança, a sílaba CVC é considerada uma sílaba complexa, ou seja, uma sílaba não regular, que não obedece a combinação consoante vogal (CV) tradicional (pa, pe, pi, po, pu). A estrutura silábica contém diversas possibilidades em sua construção, como, por exemplo, a junção de CV, CCV, CVC, etc., o que é um desafio para as crianças que se encontram em processo de aquisição.

Tendo em vista que a discussão analisa apenas o âmbito da escrita, no caso da sílaba CVC, que possui em sua estrutura uma consoante pós - vocálica (que se restringe às letras “l”, “m”, “n”, “r”, “s/z”), há alguns casos a serem observados. Podemos constatar que existem algumas tendências no momento de escrever, como, quando a criança troca a posição da letra, escrevendo “*largato*” ao invés de “*lagarto*”. Podem-se ocorrer, da mesma forma situações de substituição da letra, principalmente no caso da letra “l”, que possui som vocalizado, e a tendência então é trocar pelo “u”, como em “*cauça*”, ao invés de “*calça*”, ou “*soudado*” no lugar de “*soldado*”. No caso do “s/z”, pode-se levar em consideração a perda do seu contraste fonêmico, pois quando a letra “s” se encontra em posição final da sílaba, ocorre uma neutralização na estrutura fonêmica, o que pode levar a criança na hora da escrita a substituir

uma letra pela outra, como em “*pas*” ao invés de “*paz*”. Há também situações em que o indivíduo simplesmente não reproduz a letra, como nos casos “*carne - cane*”, “*bolsa - bosa*”, “*ponta - pota*”, “*chuviscar - chivicar*”, “*canto - cato*”, “*pomba - poba*” além de outros.

## 6 METODOLOGIA

A investigação da produção escrita dos encontros consonantais heterossilábicos foi realizada em duas escolas: uma escola pública, situada no município de Ribeirão Vermelho, MG, e uma escola da rede privada, localizada no município de Lavras, MG. Ribeirão Vermelho e Lavras são duas cidades localizadas no sul de Minas Gerais, na Mesorregião do Campo das Vertentes, onde o /r/ retroflexo é predominantemente marcado no falar da população. As cidades encontram-se em região privilegiada, estando entre três grandes centros do país, São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte. Contudo, Ribeirão Vermelho é uma cidade de 4 mil aproximadamente, com população majoritariamente de baixa renda, o que estabelece um contraste com a cidade de Lavras, que tem população aproximada de 91 mil habitantes. Além disso, a cidade de Ribeirão Vermelho possui apenas escolas públicas, uma municipal, que atende aos alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental que funciona nos períodos da manhã e da tarde, e uma estadual que atende do 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental e as séries do Ensino Médio.

A escola de Ribeirão Vermelho onde foi feita a análise é uma escola recém reformada e tem estrutura tradicional, com salas de aula, cantina, biblioteca, quadra etc. A prefeitura da cidade disponibiliza materiais didáticos e pessoais às crianças, além de materiais impressos para os professores. Oferece, também, merenda gratuita, que é estabelecida por uma nutricionista nos dois períodos; atendimento com psicopedagoga; supervisão, aulas de reforço, além de ofertar, frequentemente, cursos de capacitação aos professores.

A escola privada, na qual também foi realizada a coleta de dados com alunos do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, está situada na cidade de Lavras. É uma escola cujo poder aquisitivo das famílias é médio, o que implica em muitas de nossas comparações, pois esses estudantes tendem a ter mais acesso a lugares, situações e vivências um pouco diferenciadas, o que pode ser um dos fatores pelos quais percebemos uma diferença no processo da aquisição da escrita quanto à escola pública, até mesmo quanto ao envolvimento das famílias juntamente ao trabalho pedagógico.

A escola conta com uma boa estrutura para seus alunos, como: quadra coberta, piscina, campo de futebol, parquinho, laboratório de ciências, anfiteatro, biblioteca, salas de aula amplas e arejadas. Conta, também, com uma equipe pedagógica e administrativa. Oferece aos seus alunos aula de Inglês, a partir dos cinco anos, aula de Artes, Hora do Conto e Educação Física. A escola utiliza Material Didático da Rede Pitágoras e conta, ainda, com o Material da Escola da Inteligência, idealizado por Augusto Cury, que trabalha o desenvolvimento emocional dos alunos desde as fases iniciais.

Trabalhou-se com alunos do ciclo inicial de alfabetização (1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental I, ou seja, com alunos de 6 a 8 anos de idade em média), definido pelo Plano Nacional da Educação – PNE e pelo Pacto Nacional da Alfabetização – PNAIC (“Toda criança alfabetizada até os 8 anos de idade”), a fim de verificar o processo evolutivo de aquisição de encontros consonantais heterossilábicos. Para isso, a pesquisa utilizou os seguintes procedimentos metodológicos: primeiramente, selecionamos 10 palavras que continham a estrutura avaliada na análise, ou seja, que possuíam os encontros CVC, em que a última consoante era *l*, *n*, *r* ou *s*. Além disso, cuidamos para que as palavras estivessem inseridas no contexto e no cotidiano dessas crianças. Após essa seleção, ao final do mês de agosto de 2019, escolhemos três turmas do 1º, 2º e 3º ano e realizamos um ditado com as palavras selecionadas, o que somou um total de 108 alunos nas duas escolas. Finalmente, ditamos as palavras abaixo aos alunos:

Tabela 1: palavras selecionadas

1- BOLSA	2- CALÇA	3- CHUVISCAR	4- CANTAR	5- FALTA
6- SOLDADO	7- LAGARTO	8- POSTA	9- CARNE	10- PONTA

As palavras foram selecionadas a fim de analisar-se o processo de aquisição dos encontros CVC.

Cada aluno recebeu uma folha com 10 linhas e, conforme fomos ditando, eles foram escrevendo nessas linhas. Ao final, recolhemos as folhas e prosseguimos com as análises.

## 7 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E ANÁLISES

A análise dos dados foi realizada a partir de tabelas criadas pelo programa *Word*. Foram geradas seis tabelas, sendo três para escola privada (1º, 2º e 3º ano) e três para a escola pública (1º, 2º e 3º ano). Estas tabelas foram divididas em cinco colunas, em que a 1ª coluna apresenta as palavras que foram ditadas para os alunos; a 2ª coluna apresenta o número de ocorrência de erros<sup>1</sup> que os alunos cometeram. Na 3ª coluna das tabelas, apresenta-se o percentual de ocorrências com erros. Na 4ª coluna, estão todos os exemplos de ocorrências com erros que encontramos ao longo das análises e, por fim, na 5ª coluna, encontra-se em qual tipo de atividade aconteceu cada ocorrência, nesse caso, na aplicação do ditado.

É importante ressaltar que, no momento do ditado, os alunos foram orientados a ficarem tranquilos, escreverem do jeito que sabiam e observarem atentamente a pronúncia das palavras ditadas. Considerando a metodologia da análise empreendida, seguem, abaixo, os resultados obtidos em cada turma. Inicialmente, a Tabela 2 apresenta dados referentes ao 1º ano da escola privada.

Tabela 2 – Turma do 1º ano do Ensino Fundamental, 18 alunos da escola privada.

<b>TURMA 1º ANO – 18 ALUNOS</b>				
<b>Palavra</b>	<b>Nº de ocorrência de desvios</b>	<b>Percentual de ocorrências</b>	<b>Ocorrência nos dados</b>	<b>Tipo de tarefa</b>
CALÇA	18	100%	calasa (1), casa (1), calsa (6), cauca (1), colsa (1), causa (8)	DITADO
BOLSA	16	89%	bosa (1), bousa (15)	DITADO

<sup>1</sup> a noção de erro empregada na pesquisa refere-se à norma ortográfica e não a aprendizagem do aluno

CHUVISCAR	10	55%	chuisca (4), xuiscar (1), suviscar (1), chuirca (1), xuvica (1), juviscar (1), chivicar (1)	DITADO
CANTAR	5	28%	catar (2), anta (1), chanter (1), cata (1)	DITADO
FALTA	11	61%	fauta (8), faltar (1), faluarte (1), fata (1)	DITADO
SOLDADO	11	61%	soudado (8), sodado (1), soubado (1), sobado (1)	DITADO
LAGARTO	8	44%	largato (2), lacarto (1), lacato (1), largarto (1), larto (1), lagato (2)	DITADO
CARNE	13	72%	carni (10), cane (1), cani (2)	DITADO
POSTA	6	33%	postar (1), bosta (2), pota (1), porta (1), porste (1)	DITADO
PONTA	6	33%	pota (2), pomta (1), polta (1), bouta (1), pouta (1)	DITADO

Fonte: Das autoras (2019).

A partir da análise realizada na tabela que consta os dados do 1º ano do EF1 da escola privada, observamos que, em todas as palavras que foram ditadas, houve ocorrência de palavras escritas com erro, ou seja, de maneira que desvia-se das regras ortográficas da escrita. Iniciaremos as discussões sobre a escrita das palavras, a partir da palavra que apresentou a maior porcentagem de ocorrência de erros e suas variações até chegar na que tivemos menor porcentagem de ocorrência de erros.

Sendo assim, começamos a análise das palavras do 1º ano da escola privada a partir da palavra *calça*. Quando observamos a tabela, podemos ver que 100% dos alunos erraram sua escrita. Tendo em vista que, no primeiro ano, os alunos ainda estão sendo inseridos no processo de alfabetização, é normal a escrita de palavras com erros ortográficos como vimos

na parte teórica deste trabalho. A palavra *calça* apresentou seis variações em sua escrita. Os alunos trocaram o *l* pelo *u*, o *ç* pelo *s*, a letra *o* pela letra *a*, no caso de *colsa*, acrescentaram letras na palavra, no caso de *calasa*, tiraram letra da palavra, no caso de *casa*. Todos os alunos apresentaram desvios na escrita dessa palavra.

A palavra *bolsa* apresentou duas variações na sua escrita. Trocaram o *l* pelo *u*, como aconteceu na palavra *calça* e alguns tiraram a letra *l* da palavra. De 18 alunos, 16 apresentaram desvios na ortografia da palavra e dois alunos conseguiram escrever a palavra de forma correta.

A palavra *lagarto* apresentou desvios e variações na sua escrita ortográfica. O desvio que mais apareceu foi referente à letra *r* da palavra, houve troca de lugar da letra *r* da segunda sílaba para a primeira, houve acréscimo da letra *r* na primeira sílaba e cancelamento da letra *r* na palavra. Apareceu, também, troca do *g* pelo *c* e um aluno escreveu *larto*, tirou as letras *g* e *a* da sílaba CVC. Nessa palavra, oito alunos apresentaram desvio na ortografia da palavra e dez alunos escreveram corretamente.

A palavra *carne*, apresentou três variações na sua escrita. Trocaram o *e* pelo *i* no final da palavra, na sílaba canônica, tiraram a letra *r* da sílaba CVC. Dos 18 alunos, 13 apresentaram desvios na escrita e cinco alunos conseguiram escrever a palavra corretamente.

As palavras *falta* e *soldado* tiveram o mesmo percentual de desvios ortográficos. A sílaba CVC terminada em *l* fez com que os alunos trocassem o *l* pelo *u*, assim como aconteceu nas palavras *bolsa* e *calça*. Apareceu, também, uma variação com acréscimo de letras, como no caso de *faluarte*, em que alguns tiraram a letra *l* e percebeu-se que um aluno confundiu a letra *d* e *b*, consequentemente pelo som delas que são parecidos. Essas duas palavras tiveram a mesma porcentagem de desvios, sendo que de 18 alunos, 11 erraram a escrita e sete escreveram corretamente.

A palavra que mais apresentou variação na sua escrita foi *chuviscar*. Nessa palavra, encontramos duas sílabas CVC, ocorrendo assim, mais variações na sua escrita. Consideramos que foi uma palavra com um grau de dificuldade maior e que, em 18 alunos, 10 erraram na escrita e oito escreveram corretamente a palavra. O que percebemos dessa palavra é que, quando os alunos não erraram na primeira sílaba CVC, erraram na segunda, que no caso é a última sílaba da palavra. Em algumas ocorrências, tiraram o *s*, em outras, o *r*, e na maioria, não erraram na sílaba CVC, mas sim no dígrafo *ch*, que trocaram por *j*, *x* e *s*.

As palavras *ponta* e *posta* também apresentaram a mesma porcentagem de desvios ortográficos e variações na sua escrita. Na palavra *ponta*, o que mais nos chamou atenção foi os alunos trocarem a letra do *n* pelo *u/l*; outros tiraram a letra *n* na sílaba *CVC* e também trocaram o *p* pelo *b* no início da palavra. A palavra *posta* apresentou 05 variações na sua escrita, sendo: acréscimo do *r* na sílaba final, troca do *p* pelo *b* na sílaba inicial, troca do *s* pelo *r* no final da sílaba *CVC*, acréscimo da letra *r* na sílaba *CVC* antes do *s* e troca da letra *a* pela letra *e* na sílaba canônica final. Também houve a escrita da palavra tirando a letra *s* da sílaba *CVC*.

A palavra *cantar* foi a palavra que teve menor porcentagem de erro ortográfico. A palavra é composta por duas sílabas *CVC*, o que poderia ter confundido os alunos na hora da escrita, mas, pelo contrário, a maior parte dos alunos escreveu a palavra corretamente. Houve variações na escrita da palavra, tiraram o *n* no final da sílaba *CVC* *-can* e um aluno acrescentou letras na palavra no momento de tentar escrevê-la e acabou escrevendo *chanter*, modificando a palavra.

Depois de analisar a atividade, percebeu-se os problemas que os alunos do 1º ano encontraram na hora de escrever as palavras, podemos dizer que essas ocorrências e variações nos levam a entender que, nesta fase, os alunos escrevem como falam e colocam as letras conforme ouvem. Eles acrescentam e tiram letras da sílaba na intenção de acertar, pois no momento do ditado, mesmo depois que conversamos sobre a tarefa, eles querem nos mostrar que sabem escrever e julgam letras e sílabas.

Veja-se, agora, os dados do 2º ano na tabela 3:

Tabela 3 – Turma do 2º ano do Ensino Fundamental, 21 alunos de uma escola privada.

TURMA 2º ANO – 21 ALUNOS				
Palavra	Nº de ocorrência de desvios	Percentual de ocorrências	Ocorrência nos dados	Tipo de tarefa
CALÇA	18	85%	calsa, cauça	DITADO
BOLSA	17	80%	busa, bousa , boussa, bonsa, bolssa, bolça, bouça	DITADO

SOLDADO	13	61%	soudado, sudado	DITADO
FALTA	9	42%	fauta	DITADO
LAGARTO	8	38%	largarto, lacauto, largato, laquarto, lacarto.	DITADO
CHUVISCAR	5	23%	chviscar, xuviscar, suviscar, juviscar	DITADO
PONTA	3	14%	bonta, pomta, pontá	DITADO
CANTAR	2	9%	candar, camtar	DITADO
POSTA	2	9%	postó, bosta	DITADO
CARNE	0	0	-	DITADO

Fonte: Das autoras (2019).

A tabela 3 apresenta a análise da atividade realizada com 21 alunos do 2º ano do EF1 da escola privada. Iniciamos a análise na ordem decrescente, da palavra em que ocorreu mais desvios ortográficos para a que apresenta menos ocorrências com erros.

A palavra *calça* apresentou duas variações na sua escrita. Os alunos trocaram o *l* pelo *u*, o *ç* pelo *s*. Diferentemente dos alunos do 1º ano que todos escreveram essa palavra com desvio, no 2º ano, 18 alunos erraram na escrita dessa palavra.

A palavra *bolsa* apresentou sete variações na sua escrita. Trocaram o *l* pelo *u*, como aconteceu na palavra *calça*; alguns trocaram o *s* pelo *ç*, escreveram a palavra com *ss*, tirou-se letra da palavra, no caso de *busa* e também houve a troca do *l* pelo *n* na sílaba CVC. De 21 alunos, 17 apresentaram desvios na ortografia da palavra e quatro alunos conseguiram escrever a palavra da forma correta.

A palavra *soldado* apresentou duas variações na sua escrita e os desvios aconteceram na sílaba CVC. A maioria dos alunos trocou o *l* pelo *u* e outros tiraram a letra *o* da sílaba. Nessa palavra, 13 alunos erraram a escrita ortográfica e oito escreveram corretamente.

As palavras *falta* apresentou somente uma variação na sua escrita, a troca do *l* pelo *u* na sílaba CVC, o que se percebe também em outras palavras que são inseridas no mesmo

caso, em que o *l* apresenta o som de *u*. Nessa palavra, 9 alunos erraram na escrita ortográfica da palavra e a maioria, ou seja, 12 alunos, escreveu a palavra corretamente.

A palavra *lagarto* apresentou desvios e variações na sua escrita ortográfica. O desvio que mais apareceu foi referente à letra *r* da palavra: houve troca de lugar da letra *r* da segunda sílaba para a primeira, houve acréscimo da letra *r* na primeira sílaba e tiraram a letra *r* da palavra. Apareceu também, troca do *g* pelo *c*, da letra *g* pelas letras *q* e *u* e um aluno escreveu *lacauto*, trocando a sílaba CVC - *gar* por - *cau*. Nessa palavra, oito alunos apresentaram desvio na ortografia e 13 alunos escreveram corretamente.

A palavra *chuviscar* apresentou quatro variações na sua escrita. Nessa palavra, encontramos duas sílabas CVC, consideramos, dessa forma, que foi uma palavra com um grau de dificuldade maior, em que dos 21 alunos, somente cinco erraram na escrita e 16 escreveram corretamente a palavra. O que percebemos dessa palavra é os alunos erraram no dígrafo *ch* da primeira sílaba que não era CVC, trocaram o *ch* por *x*, *s* e *j* e 01 aluno tirou a letra *u* da primeira sílaba. Nessa palavra, não houve desvios ortográficos quanto à sílaba CVC a qual estamos analisando.

A palavra *ponta* apresentou três variações na sua escrita ortográfica. Houve troca do *p* pelo *b*, *n* pelo *m* e acréscimo de acento agudo na sílaba canônica final. Nessa palavra, a maioria dos alunos escreveram corretamente e apenas três escreveu com desvios ortográficos.

As palavras *cantar* e *posta* apresentaram a mesma porcentagem de desvios ortográficos e variações na sua escrita. A palavra é composta por duas sílabas CVC, o que poderia ter confundido os alunos na hora da escrita, mas pelo contrário, a maior parte dos alunos escreveram a palavra corretamente. Houve variações na escrita da palavra, trocaram o *t* pelo *d* e o *n* pelo *m*. Na palavra *posta*, houve troca do *p* pelo *b* na sílaba inicial, troca da letra *a* pela letra *o* na sílaba CVC e na sílaba canônica final e acréscimo de acento agudo na sílaba canônica final. Somente dois alunos erraram na escrita ortográfica de ambas palavras, o restante escreveu a palavra corretamente.

A palavra *carne* não apresentou nenhum desvio ortográfico e nenhuma variação na sua escrita. Todos os alunos escreveram corretamente a palavra.

Veja-se, a seguir, os dados dos alunos do 3º ano:

Tabela 4 – Turma do 3º ano do Ensino Fundamental, 23 alunos de uma escola privada.

TURMA 3º ANO – 23 ALUNOS				
Palavra	Nº de ocorrência de desvios	Percentual de ocorrências	Ocorrência nos dados	Tipo de tarefa
CALÇA	11	47%	calsa (8), cauça (2), causa (1)	DITADO
BOLSA	6	26%	bousa (2), bolça (4)	DITADO
LAGARTO	5	21%	lagárto (2), lagrto (1), lagardo (1), largarto (1)	DITADO
SOLDADO	3	13%	soudado (1), soltado (1), çoldado (1)	DITADO
POSTA	2	8%	pósta (2)	DITADO
PONTA	0	0%		DITADO
CHUVISCAR	0	0%		DITADO
CANTAR	0	0%		DITADO
FALTA	0	0%		DITADO
CARNE	0	0%		DITADO

Fonte: Das autoras (2019).

Na tabela 4, para finalizar a análise da atividade com o foco na sílaba CVC dos alunos da escola privada, observamos a escrita das palavras de 23 alunos do 3º ano do EF1. A análise foi realizada na ordem decrescente, da palavra em que ocorreu mais desvios ortográficos para a que teve menos ou nenhuma ocorrência de desvio ortográfico.

A palavra *calça* apresentou três variações na sua escrita. Os alunos trocaram o *l* pelo *u* na sílaba CVC e o *ç* pelo *s* na sílaba posterior. Nessa palavra, 11 alunos apresentaram desvio na escrita ortográfica e 12 alunos escreveram a palavra corretamente.

A palavra *bolsa* apresentou duas variações na sua escrita. Trocaram o *l* pelo *u* na sílaba CVC, como aconteceu na palavra *calça* e alguns trocaram o *s* pelo *ç*. De 23 alunos, seis

apresentaram desvios na ortografia da palavra e 17 alunos conseguiram escrever a palavra corretamente.

A palavra *lagarto* apresentou desvios e variações na sua escrita ortográfica. Houve acréscimo da letra *r* na primeira sílaba, transformando-a em CVC, acréscimo de acento agudo na sílaba CVC, troca da letra *t* pela letra *d* na última sílaba e, por fim, tirou-se a letra *a* da sílaba CVC, ficando assim as consoantes *g* e *r* juntas. Nessa palavra, cinco alunos apresentaram desvio na ortografia e 18 alunos escreveram corretamente.

A palavra *soldado* apresentou três variações na sua escrita e dois desvios aconteceram na sílaba CVC. Houve uma troca do *l* pelo *u* na sílaba CVC, e um aluno iniciou a palavra com *ç* e na sílaba canônica *da*, um aluno trocou o *d* pelo *t*. Nessa palavra, três alunos escreveram apresentando desvio ortográfico e 20 escreveram corretamente.

A palavra *posta* não apresentou desvio em sua escrita ortográfica, somente acréscimo de acento circunflexo na letra *o* da sílaba CVC. Somente dois alunos escreveram a palavra com acento e 21 alunos escreveram a palavra corretamente.

As palavras *ponta*, *chuviscar*, *cantar*, *falta* e *carne* não apresentaram nenhum desvio ortográfico e nenhuma variação na sua escrita. Todos os alunos escreveram corretamente tais vocábulos.

Passa-se, neste momento, à análise dos alunos de 1º, 2º e 3º anos do EF da escola pública avaliada. Começa-se pela análise do 1º ano com a tabela 5 a seguir.

Tabela 5 – Turma do 1º ano do Ensino Fundamental, 15 alunos de uma escola pública.

TURMA 1º ANO – 15 ALUNOS				
Palavra	Nº de ocorrência de desvios	Percentual de ocorrências	Ocorrência nos dados	Tipo de tarefa
BOLSA	14	93%	bousa, bouça, bosa, borça, busa	DITADO
CALÇA	15	100%	causa, calsa, casa, cauça, casa	DITADO
CHUVISCAR	12	80%	juvisca, xuvisca, tuvisca, xuvicar, guviscar, uvisca, xuvica	DITADO

CANTAR	10	66%	catar, cata, catai, qatar	DITADO
FALTA	13	86%	fata, fauta	DITADO
SOLDADO	14	93%	soudado, sodado, sogado, saudado, çodado	DITADO
LAGARTO	14	93%	lagato, largato, laganto, sargato	DITADO
CARNE	8	53%	cani, caine, cane, caina	DITADO
POSTA	4	26%	pota, poita	DITADO
PONTA	8	53%	pota, pata, pomta	DITADO

Fonte: Das autoras (2019).

Os dados da tabela 5 apontaram que no 1º ano houve um total de 112 de ocorrências com desvios. Ao observar a tabela, podemos perceber que o maior índice de desvios ocorreu na palavra *calça*, em que na maioria dos casos a palavra foi escrita com ‘u’ no lugar do ‘l’, no caso, ‘cauçá’, havendo variações também na letra ç, que foi substituída pela letra s, como ‘causa’, por exemplo. O resultado mostra cinco variações na escrita da palavra, sendo dois casos de substituição (cauçá, causa) e um de omissão (casa).

Em seguida, temos as palavras *bolsa*, *lagarto* e *soldado* com o mesmo percentual de ocorrências, somando um total de 14 casos cada. O que podemos observar ao analisar a escrita é que em *bolsa* e *soldado*, na mesma situação de *calça*, o *l* é trocado pelo *u*, como em ‘*bousa*’, ‘*bouça*’, ‘*soudado*’. Isso acontece porque, nessas circunstâncias, o som do *l* é vocalizado na fala, e a tendência das crianças, dessa forma, é fazer essa troca. Também observamos que há omissão de letras na reprodução dessas palavras, como em ‘*bosa*’, ‘*busa*’, ‘*sodado*’. Podemos perceber que há uma ocorrência em que houve acréscimo de letra na palavra *bolsa*, no caso ‘*borsa*’. Já no caso de *lagarto*, em que a letra pós-vocálica é o *r*, pode-se perceber, na maioria dos casos, houve a troca de posição do *r*, transformando-se a palavra em ‘*largato*’. Há situações de substituição, como ‘*laganto*’, ‘*sargato*’, e, também, omissão no caso de ‘*lagato*’.

Com um total de 13 ocorrências, a palavra *'falta'* apresenta troca do *l* pelo *u*, *'fauta'*, do mesmo modo que em *bolsa*, *soldado*, *calça*. Houve, também, casos de omissão, de modo que a escrita da palavra ficou *'fata'*. A seguir, há *chuviscar* com 12 ocorrências de desvios, e analisando-os, podemos perceber que, a maior dificuldade, na escrita da palavra, ocorreu na reprodução do dígrafo *ch*, e que os alunos conseguiram perceber de modo geral a letra *s*, havendo apenas um caso da omissão do *s*, no caso de *'xuvica'*.

A palavra *cantar*, em todos as suas 10 ocorrências, apresentou a omissão da letra *n* pós-vocálica, como em *'catar'*, *'cata'*, *'catai'*, *'qatar'*, o que pode sinalizar a ideia de que essas crianças ainda não conseguem perceber os sons nasalizados. Com 53% de ocorrências, totalizando uma somatória de oito casos, tem-se *carne* e *ponta*. A palavras *'carne'* apresentou maior desvio no caso da omissão da letra *'r'* pós vocálica, escrevendo-se *'cani'*, *'cane'*, da mesma maneira que em *ponta*, que foi escrita como *'pota'*, *'pata'*. Contudo, houve situações em que a palavra *carne* apresentou substituição do *i* ao invés do *r*, como *'caine'*, *'caina'*, do mesmo modo em *ponta*, que foi escrita com a letra *m* (*pomta*).

Por fim, com o menor número de desvios, temos *posta* com 26% de ocorrências de erros. Ao contrário da palavra *chuvisca*, nesse caso podemos observar que os estudantes do 1º ano não conseguiram perceber devidamente o *s*, escrevendo, desta forma, *'pota'*, *'pata'*. Houve ainda um caso de substituição do *n* pelo *i* (*poita*).

Após estas verificações, passa-se para as análises dos dados coletados no 2º ano, com a tabela 6.

Tabela 6 – Turma do 2º ano do Ensino Fundamental, 16 alunos de uma escola pública.

TURMA 2º ANO – 16 ALUNOS				
Palavra	Nº de ocorrência de desvios	Percentual de ocorrências	Ocorrência nos dados	Tipo de tarefa
BOLSA	11	68%	bousa, bouça, bolça, boça	DITADO
SOLDADO	10	62%	soudado, çoltato, çoldado, sodado	DITADO
CALÇA	8	50%	cauça, causa, calsa	DITADO

LAGARTO	8	50%	largato, lagato, lagardo	DITADO
CHUVISCAR	6	37%	cuficar, chuvincar, xuficar, chuvicar	DITADO
PONTA	5	31%	bonta, conpa, pota	DITADO
POSTA	4	25%	pósta, ponta	DITADO
CANTAR	3	18%	cartar, catar	DITADO
FALTA	3	18%	fata, fauta	DITADO
CARNE	0	0%	-	DITADO

Fonte: Das autoras (2019).

De acordo com os dados analisados, podemos observar que o 2º ano apresentou uma somatória de 58 ocorrências de desvios. As palavras com mais casos foram *bolsa* e *soldado*, casos parecidos com a troca do *l* pelo *u*. Isso porque, como dito anteriormente, som do *l* é vocalizado na fala, o que pode gerar desordem na escrita. Nas duas situações houve casos de omissão em ‘boça’ e ‘sodado’, e houve também um caso em que a letra *l* foi colocada corretamente, contudo, a palavra foi escrita com *ç*.

Em seguida, contamos com *calça* e *lagarto* com o mesmo percentual de ocorrências, o que mostra que, no caso, em *calça* a troca do ‘*u*’ pelo ‘*l*’ é evidente, além da troca entre *ç* e *s*. A palavra *lagarto* mostra, do mesmo modo que na turma do 1º ano, ocorreu em vários casos de troca de posição da letra *r* pós-vocálica, ficando ‘*largato*’. Houve casos de omissão, ‘*lagato*’, e troca do ‘*t*’ pelo ‘*d*’ (*lagardo*). Posteriormente tem-se a palavra *chuviscar* com seis ocorrências, que mostra, em duas situações a troca do *s* pelo *f*. Em outros casos, houve omissão do *s*, ficando ‘*chuvicar*’.

Com menores taxas de ocorrências de desvios, temos *ponta*, *posta*, *cantar* e *falta*. Apenas em dois casos tivemos na palavra *ponta* a omissão da letra *n*, que no caso é nasalizada. No caso de *posta* tem-se 4 desvios, com ‘*pósta*’ e ‘*ponta*’. A palavra *cantar* mostra também omissão da letra pós - vocálica, que no caso é o *n* nasalizado. Pode-se analisar, também, que houve uma ocorrência em que o *n* foi trocado pelo *r*. Apenas em dois casos, pode-se observar a troca do *l* pelo *u* na escrita de *falta*, o que demonstra a desordem

discutida anteriormente, em que o *l* nesse caso é vocalizado no ato da fala, e temos um desvio com omissão da letra pós-vocálica, transformando a palavra em ‘*fata*’.

Por fim, temos *carne*, que não sofreu nenhum tipo de variação. A seguir, veja-se a tabela 7 dos dados coletados no 3º ano:

Tabela 7 – Turma do 3º ano do Ensino Fundamental, 15 alunos de uma escola pública.

TURMA 3º ANO – 15 ALUNOS				
Palavra	Nº de ocorrência de desvios	Percentual de ocorrências	Ocorrência nos dados	Tipo de tarefa
BOLSA	12	80%	bousa, bosa, bonsa, bouça, poua	DITADO
CALÇA	13	86%	causa, calsa, casa	DITADO
CHUVISCAR	7	46%	suviscar, suvicar, xuvicar, xuviscar, chufiscar	DITADO
CANTAR	1	6%	cântar	DITADO
FALTA	7	46%	fata, fauta,	DITADO
SOLDADO	11	73%	soudado, çoldado, sodado, coudado, soudo	DITADO
LAGARTO	9	60%	lagardo, largato, lagato,	DITADO
CARNE	4	26%	cane, carni, carle, cani,	DITADO
POSTA	2	9%	pota	DITADO
PONTA	4	26%	pounta, panta, nota, pota	DITADO

Fonte: Das autoras (2019).

Ao analisar os dados dos alunos do 3º ano, com um total de 70 ocorrências, vê-se que as palavras *calça*, *bolsa* e *soldado* apresentam maiores percentuais de desvios. Observa-se diversos modos de reprodução, mas na maioria dos casos e em todas as três palavras, a maioria dos desvios apresentados ocorreu na troca do *l* pelo *u*, como ‘*bousa*’, ‘*causa*’ e

'*soudado*'. Dentre os modos de reprodução, temos também a substituição da letra pós-vocálica em '*bosa*', '*casa*' e '*sodado*'.

O caso da palavra *lagarto* aponta nove variações com os mesmos padrões observados nas séries anteriores: o acréscimo da letra *r* antes da consoante *g*, '*largato*', omissão do *r* pós-vocálico, '*lagato*', e um caso de troca do *t* pelo *d*. Vemos que em *chuviscar*, apesar de haver trocas no dígrafo *ch* e do *v* pelo *f*, os maiores desvios observados na sílaba CVC é a omissão da letra *s*, apresentando casos como '*suvicar*' e '*xuvicar*'. Com apenas sete casos de desvio, a palavra *falta* mostra ocorrências de omissão do *l* e do *u* em '*fata*' e '*fauta*'. Com apenas quatro variações na escrita da palavra *carne*, os desvios apontaram para a omissão do *r* pós-vocálico em dois casos, '*cane*' e '*cani*', substituição da vogal final, '*carni*', e da consoante depois do *r*, '*carle*'.

Apresentando quatro casos de variação, a palavra *ponta* mostra apenas uma substituição do *n* nasalizado, ou seja, '*pota*', e no mais, os três casos mostram particularidades diferentes e não padronizadas, como '*pounta*', que acrescenta o *u* antes do *n*, '*panta*' e '*nota*'. Continuadamente, tem-se *posta* que apresenta dois casos de omissão da letra *s*, ficando, assim, '*pota*'. Por fim, a palavra *cantar* é a que apresentou menos ocorrências de desvios, apresentando um til em cima da letra *a*, ficando, assim, '*cântar*'.

## 7.1 Discussão das Análises

De modo geral, observou-se que 06 turmas avaliadas as palavras com maiores percentuais de desvios foram *bolsa* e *calça*. Essa constatação nos leva a hipótese levantada anteriormente, de que a troca da consoante *l* pela vogal *u* ocorre devido ao fato de as crianças no ciclo inicial de alfabetização, tenderem a escrever conforme escutam e falam e, no caso das duas palavras em questão, com sílaba CVC que tem *l* pós-vocálico, este som é vocalizado na fala. As palavras que sucederam com nível elevado de desacertos foram *falta* e *soldado*, que também apresentam o mesmo caso das duas anteriores: possuem a consoante *l* pós-vocálica.

O termo *lagarto* também alcançou uma quantidade considerável de desvios, estando na maioria das vezes entre os cinco primeiros, e apresentando o *r* antecedendo a consoante *g*. Quanto ao restante das palavras, as variações não seguiram um padrão de colocação no ranking de porcentagens, pois, apesar de o padrão de desvios na escrita ser parecido, muitos

casos apresentaram particularidades no modo de reproduzir as palavras, o que levou a uma variação extensa na escrita.

No que diz respeito aos dados presentes nas análises da escola da rede privada, podemos constatar que, de uma série para outra, o número de ocorrência de desvios foi diminuindo gradativamente, sendo que as informações apresentadas no quadro do 3º ano mostraram que, em cinco palavras (*cantar, carne, chviscar, falta, e ponta*), não houve casos de desvios.

É importante salientar alguns aspectos que foram discorridos no trabalho quando levantamos comparações entre a escola privada e a escola pública, mediante o que observamos durante esse processo de coleta de dados. O acesso a materiais escritos para complementação da aprendizagem para alunos de uma escola privada, na maioria das vezes é bem maior do que o acesso dos alunos da escola pública. O letramento fora da escola parece ser um fator que influencia na escrita. (SOARES, 2014)

A partir da análise realizada com os alunos das duas escolas, da mesma faixa etária e da mesma fase escolar, percebe-se que a evolução da escrita dos alunos da escola privada melhora mais rapidamente com o passar do tempo e, nos dados da escola pública, a aquisição da escrita dos alunos é um pouco lenta, já que no 3º ano do EF1 os alunos ainda apresentaram desvios em todas as palavras e, principalmente, ainda não consolidaram a escrita da sílaba CVC.

Ao analisar os dados presentes na investigação sobre a aquisição dos encontros CVC na escola da rede pública, não pudemos fazer a mesma constatação da escola da rede privada. Analisando por partes, pode-se entender que os estudantes do 1º ano do Ensino Fundamental I das duas escolas encontra-se no início do processo inicial de alfabetização, ou seja, nesse momento, os alunos tendem a reproduzir a escrita de acordo com a fala, pois a relação entre som e escrita ainda não foi internalizada e estabelecida. Isso faz com que eles substituam, omitam ou até troquem a letra de posição na sílaba. No caso das análises feitas nos dados dos estudantes do 2º ano em comparação com os do 1º das duas escolas, pode-se perceber que o número de ocorrências de desvio diminuiu consideravelmente, o que é esperado. Contudo, os resultados mostrados nas análises do 3º ano, principalmente da escola pública, não estabelecem esse comparativo, apresentando um número significativo de desvios. Em uma conversa com a professora do 1º ano que foi a mesma dos estudantes do 2º no ano anterior dos alunos da escola pública, ela fez menção de que realiza muitas atividades com ditados com

seus alunos, o que pode justificar o melhor desempenho dos estudantes do 2º ano. Nos casos de desvios entre 2º e 3º ano, que possuem praticamente o mesmo número de dados, o percentual praticamente não mudou, o que mostra que de um ano para o outro, a percepção entre som e escrita não apresentou mudanças significativas. Já na escola privada, percebe-se que os alunos do 3º ano, já apresenta uma escrita com menos ocorrência de desvios ortográficos, o que implica que esses alunos consolidaram melhor a escrita dos vocábulos a partir de suas atividades e vivências diárias.

No mais, os desvios mais observados nos dados analisados até então são os de omissão, substituição e acréscimo de letras na escrita da consoante pós-vocálica, o que sugere ser um desafio a escrita das sílabas CVC nos anos iniciais de alfabetização. Contudo, pode-se perceber, também, que há várias particularidades na escrita em circunstâncias diferentes, como, por exemplo, a substituição do *n* ao invés de *l* na palavra *bolsa*, ficando '*bonsa*', que, diante do padrão ideal de escrita a troca é feita por uma consoante que ocorre também na posição pós vocálica.

## **8 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir da análise empreendida e de toda a discussão acerca da aquisição da linguagem escrita, com o foco nos encontros consonantais heterossilábicos, podemos considerar que, no processo de aquisição da escrita, para as crianças, transpor a forma sonora da fala para a escrita, por si só, se constitui em uma tarefa cognitiva complexa. Os alunos utilizam certos procedimentos para sistematizar a sua escrita, como o uso da linguagem oral, a qual dominam. Sendo assim, as crianças, em sua maioria, transpõem para a escrita o modo com que falam.

Analisamos os dados coletados e podemos dizer que a aquisição da linguagem, principalmente da escrita, passa por um processo de evolução gradativo que se inicia na Educação Infantil, com o reconhecimento das letras e até mesmo das sílabas canônicas, e têm sua maior ênfase nas séries iniciais do Ensino Fundamental 1.

É muito importante entendermos esse processo de forma individual para cada criança, principalmente quando se trata de sílabas complexas, como o encontro CVC, o qual foi o foco deste trabalho.

Quanto à sílaba CVC, os dados revelaram que é recorrente os alunos das séries iniciais realizarem trocas, acréscimos e cancelamento de letras. Os alunos têm mais facilidade com as sílabas simples e, nesse caso, podemos dizer que as aprendem facilmente. As sílabas CVC, para fase avaliada, ainda causa uma certa confusão por causa das letras *l, n, m, r* e *s/z* que aparecem no final da sílaba. Essas letras são as principais responsáveis pelos desvios ortográficos com outros sons.

Por fim, acredita-se que os alunos precisam estar em constante contato com a escrita e com a leitura, pois, assim, terão mais facilidade para compreender e entender o processo da escrita das palavras, uma vez que a evolução da escrita acontece com o tempo e estímulo adequado para cada etapa escolar. Acredita-se, também, que o desenvolvimento de pesquisas como esta pode auxiliar professores alfabetizadores a proporcionar para os seus alunos atividades e momentos de aprendizagem mais significativos, assim como direcionar seu trabalho para o enriquecimento do processo de aprendizagem da escrita.

## REFERÊNCIAS

- ABAURRE, B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. **Cenas da aquisição da escrita: o sujeito com o texto**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1997.
- BATISTA, A. A. G. et al. Capacidades Linguísticas: Alfabetização e Letramento. In: **Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem**. Secretaria de Educação Básica – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. 364 p.
- BREGUNCI, M. das. G. de C. **Psicogênese da aquisição da escrita**. Belo Horizonte: CEALE, 2004.
- CAFIEIRO, D. Crianças de seis anos no Ensino Fundamental: o que ensinar sobre a leitura e a escrita. In: **Alfabetização e Letramento na infância**. Ministério da Educação, 2005.
- CAMARA JR, J. M. **Estrutura da língua Portuguesa**. 42. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- DEL RÉ, A. **Aquisição da Linguagem: uma abordagem psicolinguística**. São Paulo: Contexto, 2006.

- ELY, R.; GLEASON, B. Socialization across contexts. In: FLETCHER, P.; MACWHINNEY, B. **The handbook of child language**. Oxford, U.K.: Blackwell, 1996, pp. 251-270.
- FARACO, C. A. **Linguagem escrita e alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2012.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- FREITAS, M. J. **A aquisição da estrutura silábica do português europeu**. 1997. 396p. Tese (Doutorado em Lingüística) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 1997.
- LAMPRECHT, R. R. et al. **Aquisição fonológica do português: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- LEMLE, M. **Guia Teórico do alfabetizador**. 17. ed. São Paulo: Ática, 2007.
- LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1998.
- MARTELOTTA, M. E. **Manual de Linguística**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.
- MARTINS, R. M. F. **Sílaba canônica**. Lavras: CEALE, 2014.
- MIRANDA, A. R. M.; MATZENAUER, C. L. B. Aquisição da Fala e da Escrita: relações com a Fonologia. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 35, p. 359-405, jan./abr. 2010.
- MORAIS, A. G. de M. **Ortografia**. Pernambuco: CEALE, 2015.
- MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. 10. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012. 312p.
- OLIVEIRA, M. A. de. **Conhecimento lingüístico e apropriação do sistema de escrita: caderno do formador**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. 70 p.
- SOARES, M. **Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos**. São Paulo: Pátio, 2003.
- SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.
- SOARES, M. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.

VAL, M. da G. C. O que é ser alfabetizado e letrado? 2004. In: CARVALHO, M. A. F. de (Org.). **Práticas de Leitura e Escrita**. 1. ed. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

VALLE, L. de. L. D. **Metodologia da Alfabetização**. Curitiba: Ibpx, 2011.

VYGOTSKY, L. S. A pré-história da linguagem escrita. In: VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1984.