



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA

ANA ÁSIA ALVES ALMEIDA

**AQUISIÇÃO DA ESCRITA EM CRIANÇAS PRÉ-ESCOLARES: UMA ANÁLISE
BASEADA EM PROCESSOS FONOLÓGICOS**

FORTALEZA

2013

ANA ÁSIA ALVES ALMEIDA

**AQUISIÇÃO DA ESCRITA EM CRIANÇAS PRÉ-ESCOLARES: UMA ANÁLISE
BASEADA EM PROCESSOS FONOLÓGICOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada. Área de Concentração: Linguagem e Interação.

Orientador: Prof. Dr. Wilson Júnior de Araújo Carvalho

FORTALEZA

2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Estadual do Ceará
Biblioteca Central do Centro de Humanidades
Bibliotecário Responsável – Doris Day Eliano França – CRB-3/726

A447a Almeida, Ana Ásia Alves.
A aquisição da escrita em crianças pré-escolares: uma análise baseada em processos fonológicos / Ana Ásia Alves Almeida. – 2013.
CD-ROM. 207f. ; il. (algumas color.) : 4 ¾ pol.

“CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm)”.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Curso de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada, Fortaleza, 2013.
Área de Concentração: Linguagem e Interação.
Orientação: Prof. Dr. Wilson Júnior de Araújo Carvalho.

1. Aquisição da escrita. 2. Pré-escola. 3. Processos fonológicos. I. Título.

CDD: 418

ANA ÁSIA ALVES ALMEIDA

AQUISIÇÃO DA ESCRITA EM CRIANÇAS PRÉ-ESCOLARES: UMA ANÁLISE
BASEADA EM PROCESSOS FONOLÓGICOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.
(Área de Concentração: Linguagem e Interação).

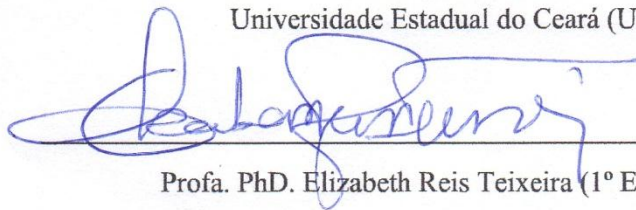
Aprovada em: 02/12/2013

Banca Examinadora



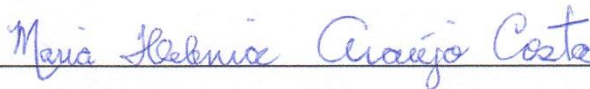
Prof. Dr. Wilson Júnior de Araújo Carvalho (Presidente)

Universidade Estadual do Ceará (UECE)



Profa. PhD. Elizabeth Reis Teixeira (1º Examinador)

Universidade Federal da Bahia (UFBA)



Profa. Dr. Maria Helenice Araújo Costa (2º Examinador)

Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Dedico este trabalho aos meus pais, Francisco Soares e Bernardina (*in memoriam*), que me deram como herança o gosto de ler, criar e escrever e, ainda, com sua simplicidade e fortaleza, mostraram-me que as melhores coisas da vida são com que sonhamos acordados e buscamos conquistá-las com as bênçãos de Deus.

AGRADECIMENTOS

A Deus que, por meio do Espírito Santo, falou-me diariamente como tudo deveria ser feito para o alcance dessa vitória. Obrigada, Senhor, por eu te amar tanto! A Vós todo meu louvor e glória!

À Mãe de Jesus, por sua intercessão gloriosa a Jesus para que eu alcançasse essa graça tão especial em minha vida. Mãe Divina, obrigada pelo teu infinito amor e por tua santa proteção!

Aos anjos e santos do céu, especialmente, ao meu Anjo da Guarda pela excelente companhia em todas as horas de minha vida;

Aos meus amores, Pedro e Luiz, que foram tão pacientes e companheiros comigo durante toda essa jornada de estudo. Compartilhar com vocês essa conquista é uma alegria imensurável. Amo muito vocês!

A minha querida e irmã de coração Celinha, pelo apoio e dedicação de sempre. Sua ajuda foi valiosa para a realização desse trabalho;

Aos meus irmãos queridos. Obrigada pelo carinho e incentivo de sempre;

Às Professoras Doutoras Elizabeth Reis Teixeira e Nukácia Meyre Silva Araújo pelas orientações dadas durante a qualificação, que contribuíram para o redimensionamento das ideias iniciais do projeto;

A todos os professores do PosLA, cujas aulas ampliaram meu conhecimento sobre a Linguística e evidenciaram a relevância dessa área para a Educação;

À Casa de Criança Escola Creche pelo acolhimento e disponibilidade dados à realização dessa pesquisa;

Às queridas e amigas diretoras Denise Sanford e Heloísa Câmara pelo incentivo, oportunidade e credibilidade em meu trabalho. Vocês, também, são responsáveis pelo meu crescimento pessoal e profissional. Minha eterna gratidão;

Às professoras Ana Judite, Margô, Aline Régis e Rosa pelo envolvimento, apoio e credibilidade presentes durante a realização desse estudo;

A todas as crianças e seus familiares que prontamente aceitaram em participar desse trabalho. Crianças, vocês me motivam a ampliar meu conhecimento dia a dia;

Às queridas amigas Karol, Renata e Aline Coelho, pela torcida e por tornarem os dias de trabalho mais leves. A ajuda de cada uma foi fundamental para essa conquista;

À amiga querida Tatiana, pela ajuda santa na hora dos desafios tecnológicos;

À querida amiga Jackie, pelas trocas de experiência e as valiosas dicas que contribuíram significativamente no enfrentamento dos desafios desse estudo;

Aos professores da Banca Examinadora, por aceitarem o convite e pela leitura da dissertação;

Enfim, a todos que fizeram parte dessa conquista. Que Deus derrame bênçãos e graças sem medidas sobre todos nós.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

Agradeço ao meu orientador, Professor Doutor Wilson Júnior de Araújo Carvalho que, sem dúvida, foi um anjo escolhido por Deus para me conduzir com muita competência, paciência e atenção neste trabalho.

Obrigada por sua análise cuidadosa e criteriosa dos textos e por suas preciosas orientações, que direcionaram meu olhar para um mundo de conhecimentos nunca antes visto. Seu jeito otimista e determinado de ser contribuiu significativamente para que eu acreditasse que tudo ia dar certo.

É maravilhoso reconhecer que aprendi muito com você, professor querido. A você meu respeito e gratidão.

Muito Obrigada!

Não te hei dito se creres verás a glória de Deus?

(João 11:40)

RESUMO

A presente dissertação tem por objetivo investigar a aquisição da escrita em crianças pré-escolares do infantil 5, tendo como foco uma análise baseada na descrição de processos fonológicos. Baseamo-nos na Teoria da Fonologia Natural (STAMPE, 1973), sobretudo na descrição de processos fonológicos na aquisição da fala (TEIXEIRA, 1988, 2013) e de sua aplicação para a descrição da aquisição da escrita (MELO, 2010). Apoiamo-nos, ainda, em estudos que tratam sobre processamento da escrita, alfabetização e sobre a relação entre consciência fonológica e aquisição da escrita (CARVALHO, 2003). A coleta dos dados foi realizada em sessões individuais de ditados de palavras reais e pseudopalavras, baseadas no Aplicativo para Teste de Leitura - APPTL – (MOREIRA, 2009). Integramos a amostra 20 crianças, com idade entre 5 e 6 anos, organizadas em dois grupos: GA, que recebeu treinamento em consciência fonológica, e o GB, que não recebeu. Os resultados mostram que, nos dois grupos investigados, os processos modificadores estruturais ocorreram com maior frequência, seguidos pelos de substituição e de assimilação. A maior frequência de ocorrência de processos modificadores estruturais sinaliza que as crianças têm maior dificuldade para representar tipos silábicos mais complexos (CVC, CCV e CCVC), considerando que conseguem representar adequadamente na escrita o tipo silábico canônico, CV. O maior número de processos modificadores estruturais também sinaliza que as crianças do Infantil 5, nos dois grupos testados, não têm dificuldade para representar segmentos individuais na escrita, no entanto, ainda têm dificuldade para rearranjar os segmentos na estrutura da sílaba quando têm de representar tipos silábicos mais complexos. Os resultados indicam, ainda, que a consciência fonológica contribui para a aquisição da escrita em crianças pré-escolares, uma vez que o grupo que participou do treinamento em consciência fonológica representou na escrita um número maior de itens lexicais com base alfabética. Tais achados implicam que sejam revistos os métodos de ensino de alfabetização adotados na pré-escola, no sentido de atentar para a relevância do objeto linguístico, ou seja, para a necessidade de desenvolvimento das habilidades metafonológicas no ensino da escrita.

Palavras-chave: Aquisição da escrita. Processos fonológicos. Pré-escola.

ABSTRACT

The present Dissertation aims at investigating written acquisition in group 5 pre-school children, focusing on phonological processes description. The theory of natural phonology (STAMPE, 1973), especially phonological processes description related to speech acquisition (TEIXEIRA, 1988, 2013) and its application to written acquisition description (MELO, 2010) are used as the methodological background. This study is also based on studies focusing the processing of writing, the learning of reading and writing, and the relation between phonological awareness and the acquisition of written language (CARVALHO, 2003).

Data sampling was conducted by means of individual sessions of real and nonsense words dictation, through the application of the APPTL – a Portuguese Reading Test instrument (MOREIRA, 2009). The sample was composed by twenty 5 and 6 year-old children, classified into two groups, A and B. Children in group A (GA) received training in phonological awareness, whereas children in group B (GB) received none. Results show that the structural modifying processes occurred more frequently, followed by substitution and assimilation processes. The greater frequency of occurrence of structural modifying processes signals that children have greater difficulty to represent more complex syllable types (CVC, CCV and CCVC), considering that they can adequately represent, in writing, the canonical syllabic type, CV. The largest number of structural modifying processes also indicates that five-year-old children from both groups did not have difficulty in representing individual segments in writing, although they still have difficulty in rearranging segments in syllable structure when they have to represent more complex syllabic types. Results also show that phonological awareness contributes to the acquisition of writing in pre-school children, since the group that participated in the phonological awareness training represented in writing a larger number of lexical items with alphabetical basis. These results imply that literacy teaching methods adopted in pre-elementary school should be reviewed, in order to attend to the relevance the linguistic target, or, in other words, to the necessity of developing metaphonological skills in the teaching of writing.

Keywords: writing acquisition, phonological processes, pre-elementary school.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	Modelo funcional simples dos processos cognitivos envolvidos na escrita	41
----------	---	----

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 Palavras reais e Pseudopalavras do APPTL

74

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	Amostra final dos informantes	72
TABELA 2	Modelo de tabela de ocorrências e de realizações dos processos fonológicos identificados nos ditados	88
TABELA 3	Modelo de tabela de estratégias implementacionais verificadas nos grupos A e B	88
TABELA 4	Modelo de tabela de ocorrências de Processos Fonológicos	89
TABELA 5	Processos fonológicos identificados na escrita do Informante 1A	93
TABELA 6	Processos fonológicos identificados na escrita do Informante 2A	94
TABELA 7	Processos fonológicos identificados na escrita do Informante 3A	95
TABELA 8	Processos fonológicos identificados na escrita do Informante 4A	96
TABELA 9	Processos fonológicos identificados na escrita do Informante 5A	97
TABELA 10	Processos fonológicos identificados na escrita do Informante 6A	98
TABELA 11	Processos fonológicos identificados na escrita do Informante 7A	99
TABELA 12	Processos fonológicos identificados na escrita do Informante 8A	101
TABELA 13	Processos fonológicos identificados na escrita do Informante 9A	102
TABELA 14	Processos fonológicos identificados na escrita do Informante 10A	103
TABELA 15	Processos fonológicos identificados na escrita do Informante 2B	105
TABELA 16	Processos fonológicos identificados na escrita do Informante 3B	106
TABELA 17	Processos fonológicos identificados na escrita do Informante 4B	107
TABELA 18	Processos fonológicos identificados na escrita do Informante 5B	108
TABELA 19	Processos fonológicos identificados na escrita do Informante 7B	109
TABELA 20	Processos fonológicos identificados na escrita do Informante 8B	110
TABELA 21	Processos fonológicos identificados na escrita do Informante 10B	111
TABELA 22	Realizações de Processos Fonológicos por Categorias	113
TABELA 23	Ocorrências em Palavras e Pseudopalavras por Categorias	115
TABELA 24	Ocorrências dos Processos Modificadores Estruturais nos Grupos A e B	116
TABELA 25	Ocorrências dos Processos de Substituição nos Grupos A e B	119

TABELA 26	Simplificação da consoante final: estratégias predominantes	122
TABELA 27	Simplificação dos Encontros Consonantais: Posição na Palavra	124
TABELA 28	Simplificação dos encontros consonantais: Estratégias Preponderantes	125
TABELA 29	Ocorrências da Estratégia de Elisão: 1º e 2º elementos	127

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1	Modelo de gráfico de dados em percentagem	90
GRÁFICO 2	Percentagem de Processos Fonológicos por Categorias	114
GRÁFICO 3	Percentagem Total de Palavras e Pseudopalavras	115
GRÁFICO 4	Percentagem de Processos Modificadores Estruturais	117
GRÁFICO 5	Percentagem dos Processos de Substituição	120
GRÁFICO 6	Simplificação da Consoante Final: Estratégias Predominantes	123
GRÁFICO 7	Percentagem Simplificação dos Encontros Consonantais: Posição na Palavra	125
GRÁFICO 8	Percentagem: Simplificação dos Encontros Consonantais: Estratégias Preponderantes	126

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	22
2.1 INTRODUÇÃO.....	22
2.2 TEORIA DA FONOLOGIA NATURAL	23
2.3 PROCESSOS FONOLÓGICOS	25
2.3.1 Processos de Substituição.....	27
2.3.2 Processos Modificadores Estruturais.....	30
2.3.3 Processos Sensíveis ao Contexto.....	34
2.4 OS PROCESSOS FONOLÓGICOS NA AQUISIÇÃO DA ESCRITA	35
2.5 O PROCESSO DE ENSINO DA ESCRITA: ASPECTOS RELEVANTES.....	37
2.5.1 O Sistema de Escrita.....	37
2.5.2 O Processamento da Escrita de Palavras	40
2.6 ALFABETIZAÇÃO: CONCEPÇÕES E PROBLEMAS	43
2.6.1 A Estrutura Silábica do Português Brasileiro	46
2.6.1.1 Padrões Simples.....	47
2.6.1.2 Padrões Complexos	49
2.6.2 O Papel da Sílabas no Ensino da Escrita.....	50
2.6.3 A Relevância da Oralidade na Aquisição da Escrita	53
2.7 A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E A ESCRITA	56
2.7.1 Definição de Consciência Fonológica	56
2.7.2 Consciência Fonológica e sua relação com a aquisição da escrita	59
2.8 RESUMO	65
3 A PESQUISA	67
3.1 INTRODUÇÃO.....	67

3.2 O PROBLEMA	67
3.3 METODOLOGIA.....	68
3.3.1 Seleção da escola.....	68
3.3.2 Definição da Amostra.....	69
3.3.3 Seleção das Turmas	70
3.3.4 Perfil dos Informantes	70
3.3.4.1 Seleção dos Informantes.....	70
3.4 INSTRUMENTOS UTILIZADOS NA PESQUISA.....	72
3.4.1 APPTL – Aplicativo para Teste de Leitura	73
3.4.1.1 APPTL – Aplicativo para Teste de Leitura: Descrição	74
3.4.1.2 APPTL – Aplicativo para Teste de Leitura: Aplicação	76
3.5 ATIVIDADES DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: DESCRIÇÃO.....	77
3.5.1 Atividades de Consciência Fonológica: Aplicação	80
3.6 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS	84
3.6.1 Considerações Metodológicas	87
3.6.2 Sobre a Análise dos Dados	87
3.6.3 Aspectos Éticos	90
3.7 RESUMO	90
4 APRESENTAÇÃO DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	91
4.1 INTRODUÇÃO.....	91
4.2 ANÁLISE INDIVIDUAL	91
4.2.1 Grupo A.....	92
4.2.2 Grupo B	104
4.3 ANÁLISE DOS GRUPOS	111
4.3.1 Perfil Geral dos Processos Fonológicos: Grupos A e B.....	111
4.3.2 Ocorrências de Estratégias nas Posições Absoluta e Interna nos Grupos	121
4.3.2.1 Estratégias Utilizadas na Simplificação da Consoante Final	122
4.3.2.2 Simplificação do Encontro Consonantal	123

4.3.2.2.1 Sobre a Posição Ocupada na Sílabas: Absoluta e Interna	123
4.3.2.2.2 Sobre as Estratégias de Simplificação do Encontro Consonantal	125
4.4 IMPLICAÇÕES METODOLÓGICAS	128
4.5 RESUMO	129
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	131
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	135
APÊNDICE A: Termo de Anuência (Escola)	140
APÊNDICE B: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Pais)	141
APÊNDICE C: Atividade de Consciência Fonológica: Caixa Surpresa	143
APÊNDICE D: Atividade de Consciência Fonológica: Jogo da Trilha.....	144
APÊNDICE E: Atividade de Consciência Fonológica: Jogo das Cartas.....	146
APÊNDICE F: Atividade de Consciência Fonológica: Loto	147
APÊNDICE G: Atividade de Consciência Fonológica: Lince	149
APÊNDICE H: Análise dos Processos Fonológicos na Escrita de Palavras e Pseudopalavras	150
ANEXO 1: Ficha de anamnese	196
ANEXO 2: Parecer de Aprovação Conselho de Ética.....	202

1 INTRODUÇÃO

A necessidade de se entender como se dá o processo de aquisição da escrita pelas crianças vem assumindo um lugar de destaque, desde a década de noventa, nas pesquisas tanto na área da psicologia cognitiva (FERREIRO, 1999; MORAIS, KOLINSKY, GRIMM-CABRAL, 2004; KATO, 1990, 2007), como na linguística (CARVALHO, 2003; FREITAS, 2002; LAMPRECHT, 2004). As questões voltadas para como esse ensino tem se efetivado nas salas de aulas, em nosso país, continuam atuais e boa parte dos problemas parece ainda não resolvida.

De acordo com Seabra e Capovilla (2011), os resultados das avaliações bienais do Saeb, no período de 1995 a 2005, documentam uma queda significativa no nível de competência de leitura em todas as séries avaliadas nessa década. Os autores também informam que, em 2006, o relatório divulgado pela Organização das Nações Unidas (Unesco) sobre a Profissão Docente mostra a gravidade do índice de repetência e analfabetismo no Brasil, indicando a má qualidade da educação brasileira, comparando-a aos países africanos Moçambique e Eritrúia.

No esforço para redimensionar tal realidade, em um momento mais recente, 2012, foi sancionado pelo governo federal mais um novo projeto com o propósito de erradicar o analfabetismo infantil entre crianças em idade de, no máximo, oito anos até 2020. Este projeto, denominado Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, possui um caráter de urgência e busca, como meta, favorecer que todas as crianças da rede pública de ensino sejam alfabetizadas até o terceiro ano do ensino fundamental.

Sabemos que existem fatores sociais, econômicos e políticos que podem explicar essa vexatória condição que a educação brasileira se apresenta no cenário mundial. Acontece, porém, que não basta criar projetos sem antes buscar saber o que está por detrás desse insucesso que se repete ano a ano. Situando essa problemática no campo dos modelos de ensino da língua escrita, é importante refletir sobre o que pode estar tornando o ato de aprender a ler e a escrever tão difícil nas escolas, e, desse modo, descobrir quais são as implicações dos fatores intervenientes no ensino de alfabetização nesses resultados.

Para Seabra e Capovilla (2011), o quadro catastrófico apontado é reflexo de um modelo de ensino de alfabetização construtivista adotado pelo Ministério de Educação e

encravado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)¹. Quanto a essa perspectiva, entendemos que as pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1999), sobre a psicogênese da língua escrita, foram difundidas como uma tentativa de minimizar o analfabetismo no Brasil. Contudo, foi mais um pacote lançado nas escolas, sem que os profissionais da educação tivessem sido suficientemente preparados para lidar com uma nova linha de ensino. Daí, os resultados foram desastrosos.

É indispensável destacar que o interesse por essa pesquisa advém da nossa experiência com turmas de educação infantil, na qual percebemos que as crianças, por estudarem em um ambiente letrado, diferentemente de algumas décadas atrás, descobrem mais cedo a funcionalidade da escrita. Isso porque, de um modo geral, na pré-escola, há um predomínio das práticas sociais de leitura e escrita, no entanto as situações de ensino, que devem proporcionar uma reflexão sobre as formas orais e escritas, são descartadas dos planos de aula de muitos professores desse segmento de ensino. Enfim, a nosso ver, a psicogênese da escrita, mesmo tendo contribuído com um novo olhar para quem aprende e como aprende, na verdade desencadeou uma grande confusão pedagógica em torno do ensino da escrita, uma vez que criticou os métodos utilizados para alfabetizar, mas não apresentou nenhuma proposta metodológica efetiva.

Do ponto de vista de Correa e Maclean (2011), a aquisição da escrita envolve competências relacionadas às habilidades de natureza fonológica. Em outras palavras, a capacidade de se perceber a linguagem como objeto de conhecimento é essencial para a aprendizagem da escrita, uma vez que nosso sistema de escrita tem como base a representação gráfica de unidades fonológicas mínimas, ou seja, os fonemas. Nesse sentido, a realização de estudos sobre a relação consciência fonológica e a aquisição da linguagem escrita tem sido alvo de interesse de fonoaudiólogos, psicólogos e linguistas nas últimas décadas (SEABRA; CAPOVILLA, 2011; CARDOSO-MARTINS, 2011; MORAIS, 2011). A hipótese mais aceita é a de que há uma reciprocidade entre essa habilidade e a escrita, ou seja, a leitura ocasiona o desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica, e essas, por sua vez, facilitam a aquisição da leitura” (SALLES, 2011, p.146).

As razões colocadas acima reforçam nossa ideia de investigação sobre as relações entre fala e escrita que permeiam a aprendizagem da escrita. Nessa perspectiva,

¹Os PCNs foram elaborados pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC, em 1997, com o propósito de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras.

compreendemos que, em fase inicial de alfabetização, a criança para escrever utiliza como guia a fala. Daí, pensamos que os processos fonológicos envolvidos na linguagem oral podem contribuir para uma melhor compreensão sobre a aquisição da língua escrita.

Por esse motivo, os aspectos relacionados à aprendizagem da escrita, defendidos nesse estudo, são abordados numa perspectiva linguística, fundamentados na Teoria da Fonologia Natural de Stampe (1973) e nos trabalhos de Teixeira (1988, 2009). Outro aspecto relevante refere-se à reciprocidade entre consciência fonológica e a aquisição da escrita, o qual será tratado com base na pesquisa de Carvalho (2003).

Portanto, podemos dizer que o objetivo desse estudo é investigar a aquisição da escrita em crianças pré-escolares do infantil 5, com desenvolvimento típico, em uma escola da rede privada de ensino de Fortaleza, tendo como foco uma análise baseada na descrição de processos fonológicos.

Com efeito, mediante uma análise das produções de escrita de crianças pré-escolares, realizadas a partir do ditado de palavras reais e pseudopalavras que compõem o APPTL, aplicativo para teste de leitura desenvolvido por Moreira (2009), propomo-nos:

- a) Averiguar se há diferenças na ocorrência de processos fonológicos na aquisição da escrita de uma turma do Inf. 5 submetida a treinamento em consciência fonológica em relação a outra que não o recebeu;
- b) Verificar de que maneira o conhecimento dos diferentes tipos silábicos e seu posicionamento na estrutura lexical do português brasileiro é construído pelas crianças na aquisição da escrita na série investigada.

Antes de finalizarmos esse capítulo introdutório (capítulo 1), delineamos, a seguir, a forma como organizamos os capítulos que compõem o presente trabalho.

No capítulo 2, apresentamos os fundamentos teóricos pertinentes ao tema em estudo. Com esse fim, dividimos essa etapa do trabalho em duas seções, em que cada uma se apresenta com subdivisões. Na primeira seção, 2.1 Teoria da Fonologia Natural, expomos a definição, as críticas e contribuições dos processos fonológicos que motivaram os estudos sobre a linguagem oral tanto nos processos típicos de desenvolvimento, como nos desviantes; a classificação dos processos fonológicos e os processos fonológicos na aquisição da escrita foram analisados segundo a proposta de Teixeira (1988, 2013) para o desenvolvimento da

linguagem oral e adaptado por Melo (2010) para a modalidade escrita. Na segunda seção, 2.2 O Processo de Ensino da Escrita: Aspectos Relevantes, tecemos considerações importantes sobre o sistema de escrita, o processamento da escrita, a alfabetização: suas concepções e problemas, onde chamamos atenção para as questões relacionadas ao ensino de alfabetização; o papel da sílaba no ensino da língua escrita e a relevância da oralidade na aquisição da língua escrita, nos quais buscamos verificar as influências dos processos fonológicos e dos padrões silábicos do português brasileiro na aprendizagem da escrita. Por fim, a consciência fonológica e a sua relação com a escrita, cujo enfoque se encontra nas pesquisas desenvolvidas que tratam a consciência fonológica como uma habilidade necessária à aprendizagem da escrita.

Em relação ao capítulo 3, organizamo-lo em duas seções nas quais concentramos a pesquisa propriamente dita. Na primeira seção (3.1 O problema), apontamos o problema investigado. Na segunda seção (3.2 Metodologia), constam os procedimentos metodológicos necessários à realização da pesquisa, distribuídos nas seguintes subseções: definição da amostra; os instrumentos utilizados na pesquisa (anamnese, mapeamento de turmas, tarefas de consciência fonológica e aplicativo para teste de leitura – APPTL); aplicação dos instrumentos, etapa em que delineamos como foram realizadas as atividades de consciência fonológica e o aplicativo para teste de leitura. Em seguida, tecemos considerações sobre os procedimentos para a análise dos dados e sobre as adaptações metodológicas necessárias para a realização do estudo. Os aspectos éticos finalizam esse capítulo, a fim de dar visibilidade aos princípios éticos fundamentais para a realização dessa pesquisa.

No capítulo 4, organizado em seis seções, apresentamos e analisamos os dados obtidos nos ditados das palavras reais e pseudopalavras. Na primeira seção, expomos os dados individuais dos grupos A e B. Na segunda seção, mostramos os dados sobre os dois grupos em uma análise comparativa. Na terceira seção, tecemos considerações finais sobre a apresentação e análise dos dados. Já na quarta seção, abordamos aspectos voltados para as implicações metodológicas sobre o ensino da escrita e, na quinta, apresentamos um resumo do capítulo.

No capítulo 5, foram sintetizadas as conclusões apresentadas ao longo das discussões dos dados.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 INTRODUÇÃO

Marcuschi (2010) postula que, hoje, muito se sabe sobre a relação entre a oralidade e escrita do que há algumas décadas, mas que tal conhecimento, ainda, não é bem divulgado nem traduzido para a prática de modo satisfatório. Entendemos que essa afirmativa tem relação com o foco deste estudo, o qual está voltado para uma investigação sobre a influência dos processos fonológicos na aquisição da escrita, tema já estudado por outros pesquisadores (VARELLA, 1993; MELO, 2010), mas que, de fato, ainda não chegou em muitas salas de aula de alfabetização do nosso país.

Assim, nosso estudo tem como ponto de partida a Teoria da Fonologia Natural postulada por Stampe (1973), a qual propõe que os processos fonológicos são operações mentais que devem ser suprimidos ou limitados pela criança de forma individual, à medida que sua capacidade fonoarticulatória se desenvolve. Esse conceito é alvo de discussões em estudos sobre a aquisição e desenvolvimento fonológico da criança (STOEL-GAMMON E DUNN, 1985; TEIXEIRA, 1988), visto que não se pode garantir o caráter psicológico da teoria, porque não há como comprovar se a criança, ao produzir um dado fonema, realiza-o de modo consciente, ou seja, se ela pensa sobre a forma de produzi-lo. Sendo assim, utilizaremos a Teoria da Fonologia Natural por considerá-la uma importante ferramenta que serve para descrever aspectos fonológicos da fala da criança e, por esse motivo, poderá contribuir para uma melhor compreensão sobre as estratégias que a criança pode realizar para representar a escrita durante o processo de aquisição.

Dessa maneira, o objetivo deste capítulo é discutir os princípios teóricos que embasam nossa pesquisa de forma a constituir nosso referencial teórico. Com esse fim, organizamos as seções conforme indicamos a seguir.

Na seção 2.2, discutimos a respeito da Teoria da Fonologia Natural, ressaltando importância em nossa pesquisa. Em seguida, na seção 2.3, tratamos acerca dos processos fonológicos, apresentando suas categorias e as estratégias implementacionais. Na seção 2.4, discutimos sobre os processos fonológicos e sua relação com o desenvolvimento da escrita. Na sequência, na seção 2.5, abordamos o processo de ensino da escrita, focalizando aspectos que consideramos relevantes. Em seguida, a seção 2.6 apresenta discussões sobre as

concepções e os problemas da alfabetização. Na seção 2.7, tratamos acerca da consciência fonológica. Por fim, na seção 2.8 culminamos este capítulo, trazendo um resumo dos principais pontos discutidos.

2.2 TEORIA DA FONOLOGIA NATURAL

O interesse pelos estudos sobre a aquisição da linguagem não é de agora. Ainda no período do empirismo clássico, acreditava-se que a aquisição de uma língua ocorria por imitação, analogia, generalização de estímulo e outras estratégias de aprendizagem (MATZENAUER, 2004).

De lá pra cá, diferentes posicionamentos foram adotados. Segundo Lamprecht (2004), inicialmente, os estudos sobre essa aquisição concentravam-se nas dificuldades de comunicação a nível fonológico que as crianças apresentavam. Então, para compreender melhor os desvios, verificar e descrever as diferenças e possíveis regressões no desenvolvimento foi necessário investigar a aquisição da linguagem em crianças com desenvolvimento típico. Assim, a trajetória das pesquisas sobre a aquisição fonológica segue diferentes modelos teóricos para a fundamentação de análise dos dados, a fim de compreender e explicar o funcionamento das línguas e dos subsistemas que as compõem, bem como detalhar o processo de aquisição dos sons e fonemas pela criança.

A Teoria da Fonologia Natural, inicialmente proposta por Stampe (1973), desenvolveu a noção de processo fonológico sendo este definido como uma operação mental em que a criança aprende a eliminar ou restringir uma classe ou sequência de sons, à medida que sua capacidade fonoarticulatória se desenvolve.

Conforme comenta Othero (2005), os processos fonológicos seriam foneticamente motivados, ou seja, determinados pelas propriedades físicas da fala. Teriam o propósito de facilitar a produção de sons pela criança, minimizando suas dificuldades articulatórias. Em outras palavras, se uma criança apresenta uma certa dificuldade ou limitação em produzir um som, este será substituído por outro semelhante sem a propriedade que o torna difícil para ela.

Para Stampe (1973), essa troca sistemática é motivada por diversos fatores, não somente por limitações físicas, pois pode uma criança, em um dado momento, produzir um som adequadamente e em outro substituí-lo. Poderá ela também, numa fase, permanecer com um sistema de som estabilizado, com repertório de sons incompleto, mesmo sendo capaz de produzi-los adequadamente, ressalta o pesquisador.

Yavas *et al* (2002) referem-se aos processos fonológicos como um importante instrumento descritivo do desenvolvimento fonológico da criança. Concordam com Stampe (1973) que os processos fonológicos são inatos porque são limitações com as quais as crianças já nascem e que devem superar à proporção que descobrem que não fazem parte do seu sistema linguístico, e universal porque são encontrados em todas as crianças, por esse motivo, elas apresentam uma mesma base, com todos os processos em operação, ao iniciarem seu desenvolvimento fonológico.

Os processos fonológicos constituem um instrumento válido e confiável de análise; dão conta da descrição da fonologia em desenvolvimento e da fonologia com desvios; permitem uma comparação clara e simples entre a fonologia com desvios, por um lado, e a aquisição normal e o alvo da fala adulta, por outro; facilitam o estabelecimento de metas racionais de tratamento. (YAVAS, HERNANDORENA e LAMPRECHT, 2002, p. 92)

Ingram (1976) e Grunwell (1982) criticam o caráter inato dos processos fonológicos, propondo que a criança não é um sujeito passivo durante a aquisição da língua materna. Se verdadeiro, uma vez que as regras estando prontas, a criança apenas as executaria. No entanto, ela tem um papel fundamental no seu desenvolvimento fonológico, já que precisa adaptar-se ao mundo e, para isso deve articular de forma ativa seus conhecimentos adquiridos com os novos.

Teixeira (1988), Stoel-Gammon e Dunn (1985) também não concordam que os processos sejam inatos, visto que esse aspecto não tem como ser provado, assim não há garantias dessa realidade psicológica. Teixeira (1988) destaca que os processos

devem ser encarados como meros dispositivos descritivos que representam as estratégias transitórias de formulação de hipóteses utilizadas pelas crianças, i. e. interpretações linguísticas com as quais o analista tenta capturar o processamento que subjaz à fala da criança (TEIXEIRA, 1988, p.54).

Por tudo isso, entendemos que a criança faz tentativas de produção de palavras buscando se aproximar o máximo possível do alvo adulto. Mesmo a palavra não sendo produzida exatamente como ouvida, tal produção não deve ser considerada como erro. Na verdade, revela os desvios e as estratégias utilizadas pela criança, denunciando, assim, a dificuldade que ela está encontrando para produzir determinados sons ou sequências de sons.

E, a nosso ver, é aí que reside a importância dos processos fonológicos. Nessa direção, considerando que a criança, em fase inicial de alfabetização, utiliza a fala como guia para representar a escrita, julgamos ser relevante, em nosso trabalho, o emprego dos processos fonológicos de análise da fala para analisar a escrita.

Levando em consideração o número de pesquisas fundamentadas na Fonologia Natural, vale ressaltar que, mesmo com as críticas encontradas, essa teoria contribuiu significativamente para um melhor entendimento sobre a aquisição fonológica, por mostrar, de forma clara, a relação entre a fala da criança e o alvo adulto, e a partir desse achado surgiram diferentes modelos de classificação desses processos. Assim, a seguir, apresentaremos os modelos de classificação dos processos fonológicos, dando destaque à classificação de Teixeira (2009) por essa servir de base ao que nos propomos investigar em nossa pesquisa.

2.3 OS PROCESSOS FONOLÓGICOS

Os estudos de Stampe (1973) não apresentaram uma subdivisão para os processos fonológicos. Entretanto, as pesquisas fundamentadas em sua teoria: Ingram (1986), Grunwell (1982) e Teixeira (1988) trazem propostas de classificação para os processos identificados durante a aquisição fonológica.

Ingram (1976), um dos primeiros a classificar os processos fonológicos no inglês, divide-os em três grupos:

- a) Processos de substituição, os quais correspondem à troca de um som por outro não presente no contexto da palavra;
- b) Processos assimilatórios, que se caracterizam por uma troca de som originado por outro som presente na palavra;
- c) Processos que afetam a estrutura silábica, que dizem respeito a uma simplificação da estrutura da sílaba que pode prejudicar a fonotática da palavra.

Ainda no inglês, Grunwell (1982) mostra um perfil de desenvolvimento fonológico focado nas classes de sons adquiridas e nos processos aplicáveis para cada estágio do período aquisicional. Desse modo, divide os processos fonológicos em dois tipos:

1. Processo de simplificações sistêmicas, que operam no nível paradigmático, ou seja, no sistema de contraste de sons;
2. Processos de simplificações estruturais, os quais operam no nível sintagmático, no sistema de sequência de sons.

Teixeira (1988) propõe o Perfil do Desenvolvimento Fonológico em Português (PDFP), com o propósito de possibilitar aos especialistas, que estudam a linguagem e a fala infantil, identificar de forma segura e sistemática se o desenvolvimento da fala de uma criança está se processando dentro do padrão esperado para sua idade ou se esse desenvolvimento ocorre de forma atípica.

Produto final da realização do Projeto “A Aquisição da Fonologia por Falantes do Português”², o PDFP é composto por normas maturacionais que visam estabelecer a ordem de aquisição das diferentes classes de sons que formam o sistema fonológico da língua, delineando as idades cronológicas iniciais e finais para essa aquisição.

Importa saber que as denominações foram feitas pela autora, tendo como base a estrutura da sílaba, as classes afetadas, ou os padrões universais ou quase universais. Dessa forma, cronologicamente, os processos fonológicos se dividem em três tipos:

- a) Processos iniciais cuja idade vai até 2:6 anos;
- b) Processos mediais que duram aproximadamente até 3:0 anos;
- c) Processos finais que podem permanecer até 4:0 ou 5:0 anos. É esperado que neste momento a criança tenha adquirido seu sistema fonológico no Português brasileiro, portanto descartado os processos.

Logo depois, Teixeira (1993) classifica os processos em:

- a) Processos Paradigmáticos – ocorrem as substituições de traços;
- b) Processos Sintagmáticos – alteram as estruturas silábicas, prosódicas e lexicais;
- c) Processos Paradigmáticos/sintagmático - ocorrem sob influência de fatores contextuais que podem ocasionar mudanças fonológicas.

² Projeto desenvolvido pelo PROAEP: Programa de Aquisição da Fonologia e Ensino do Português, na Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Em uma contribuição mais recente, Teixeira (2009) traz uma classificação mais definitiva para os processos fonológicos, atenta aos processos apresentados em 1988 e 1993 e ampliando outros, dividindo tudo em três blocos. Dessa vez, ela destaca:

- a) Processos de substituição, que consistem em substituições entre classes de sons, mas sem influência de sons vizinhos;
- b) Processos modificadores estruturais, como o próprio nome diz, referem-se às simplificações que modificam a estrutura prosódico-silábico-lexical da palavra-alvo;
- c) Processos sensíveis ao contexto, esses sofrem influência assimilatória de fatores contextuais.

Melo (2010) adotou a classificação de Teixeira (2009) para analisar a interferência dos processos fonológicos na escrita de crianças disléxicas. Do mesmo modo, adotamos em nossa pesquisa os processos fonológicos, considerando que também temos como foco de investigação a escrita, embora em contextos diferentes. Ressaltamos que Melo (2010) observou a escrita de alunos disléxicos em séries mais avançadas: do terceiro ao nono ano, enquanto investigamos os processos fonológicos na escrita de crianças pré-escolares, ou seja, em fase de aquisição de escrita e, por essa razão, foi necessária a adição de outros processos identificados em nossa pesquisa, que não foram registrados em Melo (2010). Para uma melhor compreensão sobre essa classificação, detalhamos os processos que estão relacionados ao objeto de nosso estudo, apresentando as definições com base nas referidas autoras. Quanto aos exemplos, a maioria foi extraída de Teixeira (1988), esses foram registrados em *itálico*, a fim de diferenciá-los de outros retirados no APPTL -Aplicativo Para Teste de Leitura- Moreira (2009).

2.3.1 PROCESSOS DE SUBSTITUIÇÃO:

Os processos de substituição se caracterizam, como pontuamos anteriormente, pela substituição entre classes de sons, sem a influência de sons vizinhos. De acordo com Teixeira (1988, 2013) e Melo (2010), compreendem os processos de: *confusão das médias*, *supernasalização*, *oclusivização*, *glotalização*, *posteriorização*, *ensurdecimento*, *sonorização*, *confusão das laterais*, *confusão das fricativas*, *confusão das líquidas* e *simplificação do /r/*.

Nesse trabalho, foram adicionados os processos observados somente na escrita, que são: confusão vocálica, cujas estratégias definimos como: abaixamento/alteamento vocálico, e vibrantização. Todos descritos a seguir:

- a) Confusão das médias: caracteriza-se pela troca entre as vogais médias /e/ por /ɛ/ ou /o/ por /ɔ/. Na escrita, esse processo torna-se difícil ser representado, visto que os grafemas não expressam essa troca ocorrida na linguagem oral.
- b) Confusão Vocálica: processo que se apresenta somente na escrita. Ocorre independentemente de interferência das regras categóricas de pronúncia do padrão adulto alvo. Caracteriza-se pela substituição das vogais médias e altas e pode ocorrer por meio de abaixamento ou alteamento vocálico.
1. Abaixamento vocálico: ocorre uma substituição de /u/ por /o/ e de /i/ por /e/, independentemente de uma interferência das regras do padrão adulto alvo.
Ex.: SACUDI <sacodi>
 2. Alteamento vocálico: caracteriza-se pela substituição de /o/ por /u/ e de /e/ por /i/, em que há uma confusão entre fala e escrita, ocorrendo uma confusão das vogais pós-tônicas finais.
Ex.: SÁBADO <sabadu>
- c) Supernasalização: tem como característica o uso indevido de processos de nasalização.
Ex.: SÁBADO <sabanu>
- d) Oclusivização: processo em que uma fricativa ou africada é substituída por uma oclusiva homorgânica, ou seja, com o mesmo ponto de articulação.
Ex.: ÁRVORE <abiri>
- e) Glotalização: caracteriza-se por uma parada glotal, que é usada para marcar a fronteira da sílaba, como também pode ser usada em substituição a outros sons, como as oclusivas velares. Tal processo torna-se difícil ser representado por grafemas.

f) Anteriorização: consiste na substituição de palatais e velares por alveolares ou labiais.

Ex.: *CASTELO* <pastelu>

g) Posteriorização: segundo Melo (2010), esse processo ocorre quando as consoantes obstruintes labiodentais, bilabiais ou coronais são substituídas por consoantes com ponto de articulação mais posterior.

Ex.: *SABIÁS* <sadias>

h) Ensurdimento: caracteriza-se pela substituição de obstruintes sonoras por surdas, ocorrendo, segundo Teixeira (1988), principalmente em posição inicial da sílaba.

Ex.: *ARGOLA* <arcola>

i) Sonorização: é o contrário do ensurdimento, ou seja, as obstruintes surdas são substituídas por sonoras.

Ex.: *SAPATO* <zapato>

j) Confusão das laterais: nesse processo a lateral palatal tanto pode ser empregada no lugar da lateral dento-alveolar, como vice-versa.

Ex.: *PALHAÇO* <palasu>

k) Confusão das fricativas: corresponde a uma troca de fricativas palatais por dento-alveolares e vice-versa. Pode ocorrer a palatização de [s] e [z] que afeta o par dento-alveolar, como também uma despalatização [ʃ] e [ʒ], que afeta as palatais surdas e sonoras. A criança primeiro palataliza e, posteriormente, despalataliza.

Ex.: *TEIXEIRA* <tesela>

l) Confusão das líquidas: consiste na confusão entre o /l/ e o /r/ em que a criança não consegue distingui-los. O processo pode ocorrer por meio de elisão, semivocalização ou lateralização.

Ex.: *QUERO* <quelu> (lateralização)
 <queiu> (semivocalização)
 <queu> (elisão)

- m) Simplificação do /r/: caracteriza-se pela redução do /r/ em posição inicial ou interna na palavra por meio de elisão (apagamento), substituição por uma semivogal (semivocalização), substituição por uma lateral [l] (lateralização) ou por metátese (troca da posição do som dentro da estrutura da sílaba).

Ex.: *BURRO* <buu> (elisão)

<bulu> (lateralização)

<buiu> (semivocalização)

RATO <artu> (metátese)

- n) Vibrantização: processo observado somente na escrita e se caracteriza pela substituição de uma obstruinte pela vibrante simples.

Ex: *PETECA* <pereca>

2.3.2 PROCESSOS MODIFICADORES ESTRUTURAIS

Conforme Teixeira (2013), os processos modificadores estruturais afetam a estrutura silábica, ou seja, a simplificação incide em relação a elementos que ocorrem em posições prosódico-silábico-lexicais marcadas. Constituem esses processos: simplificação da semivogal do ditongo crescente, simplificação da consoante final, simplificação dos encontros consonantais, permutação e simplificação das sílabas fracas. A esses acrescentamos dois processos identificados somente na escrita: simplificação das sílabas fortes e simplificação da consoante inicial, cuja estratégia definimos como metátese, que nesses dados vai ao oposto da língua oral, caracterizando-se como um deslocamento *onset-coda*. Ainda, como Melo (2010), adotamos a simplificação da estrutura lexical e ampliação da estrutura lexica para atender às questões de acréscimo ou apagamento de consoantes ou de vogais na sílaba. Todos os processos foram definidos abaixo.

- a) Simplificação da semivogal dos ditongos crescentes: consiste na simplificação dos ditongos por elisão, silabificação ou migração.

1. Elisão da semivogal: ocorre a queda da semivogal, podendo afetar também a vogal mais estável.

Ex.: *ESTÓRIA* <tola>

2. Silabificação: os elementos que compõem o ditongo são separados em sílabas diferentes.

Ex.: *LÍNGUA* <lingula>

3. Migração: a semivogal é deslocada para outra sílaba na palavra.

Ex.: *ÁGUA* <auga>

- b) Simplificação da consoante final: ocorre uma redução da consoante final em posição final de sílaba, internamente ou em final da palavra. As estratégias da simplificação da consoante final são:

1. Elisão

Ex.: *PORTA* <pota>

2. Utilização de apoio vocálico: ocorre com o /S/ em posição final absoluto.

Ex.: *DOIS* <doisi>

3. Alongamento da vogal precedente: ocorre com o /R/ em posição interna. Tal estratégia não foi considerada em nosso trabalho, uma vez que não houve nenhuma ocorrência.

4. Confusão entre as fricativas e vibrantes

Ex.: *MOSCA* <morca>

5. Metátese: ocorre quando a consoante se desloca da margem final para o início da sílaba.

Ex.: *IRMÃ* <rimã>

6. Migração: consiste no deslocamento de uma consoante de uma sílaba para outra dentro da palavra.

Ex.: *ÓCULOS* <oscu>

7. Coalescência: caracteriza-se pelo deslocamento de um elemento da margem final para o início da sílaba seguinte, deixando, assim, de aparecer a consoante inicial da sílaba vizinha.

Ex.: *PASTA* <paza>

- c) Simplificação dos encontros consonantais: nesse processo o encontro consonantal é reduzido pelo apagamento de um dos seus elementos, normalmente o segundo. Além da elisão, podem ocorrer outras estratégias: silabificação, semivocalização, confusão das líquidas, metátese e migração.

1. Elisão do primeiro elemento

Ex.: *PLACA* <laca>

2. Elisão do segundo elemento.

Ex.: *PLACA* <paca>

3. Semivocalização.

Ex.: *PRAIA* <piaia>

4. Confusão de líquidas.

Ex.: *BRINCAR* <blinca>

5. Silabificação: consiste na separação dos elementos que compõem o encontro consonantal em sílabas distintas, ocasionado pela silabificação do primeiro elemento consonantal, podendo aparecer uma vogal epentética.

Ex.: *PREGO* <peregu>

6. Migração dos encontros: em geral há uma mudança da posição interna para a posição inicial da palavra.

Ex.: *DEGRAU* <dregau>

7. Metátese: caracteriza-se pelo deslocamento do segundo elemento do encontro dentro da sílaba, ocupando a posição da consoante final na sílaba.

Ex.: *PRECISA* <persiza>

- d) Permutação: refere-se a uma permuta entre sons que ocupam as mesmas posições contíguas.

Ex.: *CAPACETE* <casapeti>

- e) Simplificação da consoante inicial: processo identificado somente na escrita e se caracteriza pelo deslocamento entre *onset* e *coda* na mesma sílaba. Pode ocorrer por metátese.

1. Metátese

Ex. *DABACA* - <daabca>

- f) Simplificação das sílabas fracas: consiste em um processo que envolve o apagamento de sílabas pré e pós-tônicas em palavras dissílabas e trissílabas, ocorrendo de modo parcial ou total.

Ex.: *PIRULITO* <pilitu>

PICOLÉ <ole>

- g) Simplificação das sílabas fortes: identificado na escrita, caracteriza-se pelo apagamento da sílaba tônica em palavras dissílabas e trissílabas, ocorrendo de forma parcial ou total, na escrita.

Ex.: *SABUTI* <SABU>

- h) Simplificação da estrutura silábica: ocorre em ataques simples e se caracteriza pelo apagamento da consoante, na posição interna, ou da vogal, na posição interna ou absoluta.

Ex.: *PALAVRA* <PALVRA>

- i) Ampliação da estrutura lexical: caracteriza-se pelo acréscimo de consoantes ou vogais em uma sílaba de modo a modificar sua estrutura.

Ex.: *BATISMO* <BAOTISMO>

2.3.3 PROCESSOS SENSÍVEIS AO CONTEXTO

Esses processos se referem às simplificações ocasionadas por pressão do contexto da própria palavra, tornando os elementos da estrutura silábica mais parecidos uns com os outros.

- a) **Assimilação:** caracteriza-se pela substituição de um som por influência de outro presente na mesma palavra. Tanto as vogais como as consoantes podem sofrer assimilação. Quando em consoante, denomina-se consonantal. Em vogais, vocálica. Pode ser parcial ou total. Quando o elemento afetado se torna igual ao que causou a assimilação, chama-se total. Já a parcial, ocorre quando apenas alguns traços articulatorios são assimilados.

Ex.: *BICO* <quicu> (total)

COMER <nomer> (parcial)

Para Teixeira (2009), a assimilação pode ser classificada quanto o grau de proximidade entre os elementos envolvidos. Sendo assim, caracteriza-se como contínua quando os sons estão em sílabas contínuas, e não-contínua em situação inversa. E, ainda, assimilação a distância, em que exista um intervalo composto por mais de uma sílaba.

Ex.: *BURRO* <buuu> (Contígua)

COPO <popu> (Não-contígua)

TARTARUGA <caluga> (A distância)

A assimilação pode ser, segundo Teixeira (2009), regressiva ou progressiva. Regressiva, tipo mais recorrente, ocorre quando o elemento afetado antecede o elemento que causou a assimilação. A Progressiva, por sua vez, aparece em situação inversa.

Ex.: *COPO* <cocu> (Progressiva)

BICO <quicu> (Regressiva)

- b) **Reduplicação:** consiste em um tipo de assimilação em que há repetição de um padrão silábico. Assim, essa repetição silábica pode ser total ou parcial. Segundo Pepe (2010), esse processo pode ocorrer por acréscimo de sílaba ou de segmento, ou réplica de semivogal, de consoante final ou de encontro consonantal.

Ex.: <i>CHAPÉU</i>	<peupeu>	(Total)
	<pepeu>	(Parcial)
<i>PATO</i>	<patatu>	(Acréscimo de sílaba)
<i>FELIZ</i>	<felizi>	(Acréscimo de vogal)
<i>OUVIDO</i>	<zouvidu>	(Acréscimo de consoante)
<i>IOGURTE</i>	<iorgurti>	(Réplica de consoante final)
<i>BIBLIOTECA</i>	<biblioteca>	(Réplica de encontro consonantal)
<i>ESTÁTUA</i>	<istuatua>	(Réplica de semivogal)

2.4 OS PROCESSOS FONOLÓGICOS NA AQUISIÇÃO DA ESCRITA

Conforme já vimos, a Teoria da Fonologia Natural é um modelo teórico importante pelo fato de abranger tanto os estudos de aquisição fonológica dentro de um desenvolvimento normal, como o desviante. Também por descrever as simplificações da forma adulta pela criança e os padrões de erros ocorridos nesse percurso de aquisição. Por apresentar aspectos acerca dos processos fonológicos na aquisição da fala, no Brasil, pesquisas, tais como Santos (1995), Carvalho (2009), Melo (2010) e Pepe (2010), foram desenvolvidas com a finalidade de verificar como tais processos podem influenciar na aquisição da leitura e da escrita.

Santos (1995), tratando de desvios fonológicos na escrita, traz a seguinte definição de processo fonológico:

Processo fonológico na escrita refere-se a uma operação mental aplicada à escrita para constituir uma classe ou sequência de grafemas por uma classe alternativa idêntica, mas sem a propriedade difícil. Logo, se os processos persistem na escrita, pode-se inferir que a imagem do desvio continua registrada na mente da criança. (SANTOS, 1995, p. 36)

Compreendemos que, em fase de aquisição da língua escrita, para escrever, a criança elabora hipóteses que, inicialmente, têm relação com seus conhecimentos fonológicos, ou seja, sua escrita é baseada na fala. Daí, a relevância dos processos fonológicos na análise dessa escrita para uma melhor interpretação dos erros encontrados nesse período de aquisição.

Varella (1993 *apud* MELO, 2010) desenvolveu uma pesquisa com crianças de 1ª série, segmento escolar que hoje corresponde à 2ª série, com o propósito de descobrir se na

aquisição da escrita ocorrem os mesmos processos fonológicos identificados na fala. A amostra foi composta por 23 informantes, na idade entre 6 e 7 anos, de uma escola particular. A escrita foi analisada a partir de textos escritos espontaneamente pelas crianças. Os resultados desse trabalho apontaram o processo de apagamento de nasal, processo não referenciado em nossa pesquisa, como aquele de maior ocorrência, seguido pela simplificação do encontro consonantal.

A respeito da modalidade de escrita, com o enfoque na leitura, Carvalho (2009) desenvolveu um estudo sobre a aquisição das consoantes líquidas por crianças usuárias de uma variedade não-padrão do português, buscando verificar a influência da escolarização no processo de aquisição fonológica e interferência da escrita da variedade sociolinguística adquirida como língua materna. A pesquisa foi desenvolvida com 35 informantes, na faixa etária entre 4 a 10 anos e, a partir dos dados obtidos, ela constatou que o processo de escolarização influencia na aquisição fonológica das consoantes líquidas, e que há interferência da variedade sociolinguística na aprendizagem de escrita.

Pepe (2010) também investigou os processos fonológicos que se apresentam na leitura em voz alta de sujeitos disléxicos falantes do português em fase escolar. A amostra foi composta por 24 informantes com diagnóstico de dislexia, em idades entre 8 e 14 anos, e, como instrumento para coleta de dados, utilizou o APPTL, aplicativo originalmente desenvolvido por Moreira (2009) para avaliar a leitura em fase de aquisição, composto por trinta palavras e trinta pseudopalavras. Com base nos resultados encontrados, ela observou a presença de quatro categorias de processos fonológicos: Processos Estruturais, Processos de Substituição, Processos Sensíveis aos contextos e Processos Suprasegmentais, concluindo, assim, que os processos fonológicos se manifestam tanto na aquisição fonológica do português, como também, na leitura de sujeitos disléxicos e, ainda, que existem alguns processos que são mais difíceis de serem desenvolvidos que outros.

O aplicativo APPTL também foi utilizado por Melo (2010) com a finalidade de analisar a interferência de processos fonológicos na escrita de crianças com dislexia. A amostra foi composta por 14 informantes disléxicos, com idade entre 09 a 17 anos, todos estudantes da rede particular de ensino. Como o aplicativo foi originalmente desenvolvido para testes de leitura, foi necessária uma adaptação à escrita. Desse modo, Melo (2010) utilizou as mesmas trinta palavras e trinta pseudopalavras que compõem o referido teste, sendo que em forma de ditado. A autora falava a palavra ou pseudopalavra e o informante

escrevia do jeito que ele soubesse. Além desses ditados, observou a escrita espontânea dos informantes, através de textos produzidos a partir de uma sequência de imagens.

Com esse trabalho, a autora verificou que, houve prevalência de processos envolvendo a estrutura silábica, seguidos pelos de substituição e de assimilação. Tais processos foram mais evidenciados nos ditados das pseudopalavras do que no de palavras, sendo que na produção espontânea de textos a ocorrência de processos foi menor.

A fim de atender às peculiaridades da escrita, Melo (2010) fez, também, adaptações em dois itens de classificação dos processos fonológicos descritos por Teixeira (2009). Assim, em relação aos processos de substituições, ela inseriu os processos de posteriorização e de sonorização e suprimiu a glotalização por não poder ser representada por grafemas. Quanto à categoria de modificadores estruturais, especificou os itens “ampliação da estrutura lexical” e “simplificação da estrutura lexical”, considerando esses necessários em caso de dificuldades de análise fonológica. Como nossa pesquisa também tem como foco a escrita, adotamos as adaptações de Melo (2010) neste estudo.

É importante notar que, para se compreender devidamente o papel que os processos fonológicos desempenham na aquisição da escrita, é necessário saber como essa modalidade é pensada em termos de ensino de alfabetização. Sob esse olhar, organizamos a seção que se segue.

2.5 O PROCESSO DE ENSINO DA ESCRITA: ASPECTOS RELEVANTES

A questão que norteia essa seção diz respeito ao tipo de ensino de escrita desenvolvido em nosso país, o que aborda respostas com diferentes modelos metodológicos. O percurso que adotamos enfoca três pontos básicos. Inicialmente, discutiremos sobre a aquisição da escrita pela humanidade. Depois, como ocorre o processamento da escrita e, por fim, abordaremos as concepções de alfabetização, buscando identificar sua evolução, bem como, seus problemas ao longo das últimas décadas.

2.5.1 O SISTEMA DE ESCRITA

Segundo Marcuschi (2010), a escrita, em relação ao surgimento da oralidade, foi criada tardiamente pelo homem e, mesmo assim, permeia quase todas as práticas sociais, inclusive os analfabetos, em sociedades com escrita, estão envolvidos em práticas de

letramento, processo que se difere da alfabetização regular e institucional. Desde sua origem, ocupa um papel de destaque em nossa sociedade. Como definição ele propõe:

A **escrita** seria um modo de produção textual-discursiva para fins comunicativos com certas especificidades materiais e se caracterizaria por sua constituição gráfica, embora envolva também recursos de ordem pictórica e outros (situa-se no plano dos letamentos). Pode manifestar-se, do ponto de vista de sua tecnologia, por unidades alfabéticas (escrita alfabética), ideogramas (escrita ideográfica) ou unidades iconográficas, sendo que no geral não temos uma dessas escritas puras. Trata-se de uma modalidade de uso da língua complementar à fala (MARCUSCHI, 2010, p. 26, grifo do autor).

Recorrendo a uma visão histórica, a escrita tem sua origem em desenhos, a arte pré-histórica, que depois evoluiu para os pictogramas e os ideogramas, em seguida para logografia e silabografia, chegando, finalmente, à escrita alfabética. Conforme Moojen (2009), os diferentes sistemas de escrita surgiram de 4000 a 3000 a.C. com a escrita cuneiforme sumeriana, que tinha como base o princípio de correspondência para cada palavra, um símbolo. Um sistema logográfico evoluiu para a representação de palavras-sons. Isso se deu porque os fenícios adotaram símbolos hieróglifos egípcios para representar os sons de sua própria língua. Assim, a conexão entre símbolos e seus significados foi se perdendo. Dessa forma, por volta dos 1500 a.C., a escrita logográfica passa para um sistema silábico e baseado em sons.

Quanto à invenção do alfabeto, Scliar-Cabral (2003) informa que

Foi necessário muito tempo para acumular conhecimentos e tecnologia suficientes e sob a pressão das necessidades socioeconômicas para se descobrir o princípio de que as palavras escritas eram construídas por unidades menores que a sílaba, responsáveis pelas diferenças de significados e de que estas pequenas unidades poderiam ser representadas por signos escritos (a invenção do alfabeto) (SCLIAR-CABRAL, 2003, p. 26).

Como se pode ver, diferentemente da linguagem oral, a língua escrita é uma invenção da humanidade que para ser adquirida é necessária uma aprendizagem sistemática. Nesse enfoque, segundo Moojen (2009), a escrita foi, por muito tempo, um instrumento de poder reservado para poucos. Somente mais tarde, no século XIX, que, na Europa, todas as crianças passaram a ter direito à educação básica.

Para Massini-Cagliari (2008), somente a invenção do alfabeto e da escrita fonográfica fonética não foi suficiente para que a escrita se desenvolvesse de forma clara, pois um problema se instalava na variação linguística, visto que seria complicado se todos os usuários escrevessem conforme seus dialetos. Foi criada, então, a ortografia. Sobre a crença

de que a ortografia refletiria a pronúncia correta das palavras, a autora afirma que o propósito dessa criação foi exatamente anular a variação linguística, na modalidade escrita, em nível da palavra.

De acordo com Moojen (2009), a humanidade tem criado e utilizado diferentes sistemas de representação da escrita. Alguns desses sistemas de escrita são “transparentes” (grifo da autora), pois a ortografia de cada palavra representa uma pronúncia direta, ou seja, os grafemas sempre correspondem aos mesmos fonemas, como é o caso dos alfabetos finlandês, italiano e espanhol. Outros sistemas de escrita são “opacos”, quando a representação gráfica não apresenta uma correspondência direta, biunívoca dos segmentos fonêmicos com os grafemas. É importante referir que, segundo Carvalho (2003), o sistema alfabético de escrita é o que permite recortar a fala em segmentos sonoros menores, os fonemas. Contudo, o grau de transparência/opacidade da ortografia desse sistema pode influenciar no modo pelo qual o recorte consciente das unidades mínimas da fala é realizado.

O português brasileiro apresenta um sistema de escrita que, na leitura, apresenta certa regularidade, porém, na escrita, as correspondências entre fonemas e grafemas não são totalmente regulares. Por possuir tal característica, a aprendizagem desse tipo de escrita pode ser considerada como uma atividade complexa. Conforme Santos e Navas (2002), isso acontece porque existe um maior número de fonemas com muitas representações gráficas, como por exemplo: /s/ que pode ser representado por <s, ss, sc, c, ç ou xc> (ex: pássaro), enquanto que há menor ocorrências em que um grafema possui mais de uma realização fonêmica, como o exemplo: <r> por /r/ ou /x/ (ex: cara; porta).

Uma justificativa clara para a maior facilidade de processamento da leitura pode ser encontrada em em Scliar-Cabral (2003, p.22). Segundo a autora “escrever é muito mais difícil que ler” (grifo da autora), porque, na leitura, ocorre a conversão dos grafemas à variedade falada pelo indivíduo. No entanto, na escrita ocorre a conversão de sua variedade linguística para os grafemas. Assim, se a representação do fonema não dependente do contexto fonético, a escolha do grafema pode ser fácil. Contudo, quando a escolha do grafema depende da posição ocupada pelo fonema, essa escrita pode ser complexa.

Segundo Manssini-Cagliari (2008), as relações estabelecidas entre letras e sons ocorridas na leitura são diferentes daquelas presenciadas na escrita, uma vez que ocorrem entre sons e letras, ou melhor, uma palavra pode ser pronunciada de diferentes maneiras, enquanto que para sua escrita há uma única forma estabelecida pela ortografia. Outro aspecto relevante destacado pela autora se refere à categorização gráfica. Para Massini-Cagliari

(2008), a confusão entre a forma gráfica das letras pode levar o aluno a não conseguir estabelecer o valor correspondente a cada uma, ou seja, sem conhecer as formas das letras e sem saber diferenciá-las, o aluno pode não identificar a função de uma dada letra, ocasionando, assim, um problema de aquisição da língua escrita

Do que se disse, há de se considerar que as características apontadas sobre a ortografia podem explicar o porquê de o processo de aquisição da escrita representar um grande desafio a ser enfrentado pelo aluno em fase de alfabetização.

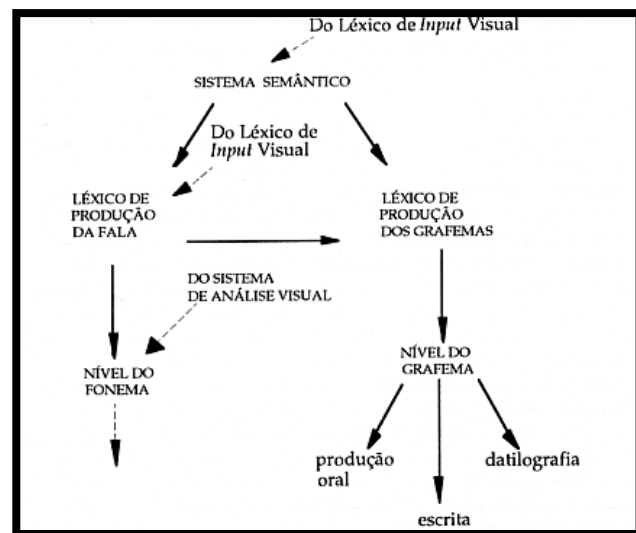
Antes de finalizarmos essa seção, é válido ressaltar que, de acordo com Kato (2007, p. 11), o caminho que a humanidade percorreu para descobrir a escrita é semelhante ao que a criança percorre ao adquirir a escrita, sendo que essa aquisição depende da existência de estímulos ambientais. Desse modo, a seguir, examinaremos como ocorre o processamento da escrita de palavras sob o enfoque da Psicologia Cognitiva.

2.5.2 O PROCESSAMENTO DA ESCRITA DE PALAVRAS

Como dissemos acima, o Português Brasileiro apresenta um sistema alfabético de escrita no qual a correspondência fonema/grafema na escrita não é totalmente regular. A principal implicação dessa não regularidade é que nem todas as palavras podem ser lidas através de mediação fonológica. Sendo assim, faz-se necessário analisar o modelo de dupla-rota postulado por Ellis (1995), o qual propõe duas rotas para explicar como o aprendiz realiza a codificação de uma palavra na escrita de sistemas alfabéticos: a rota lexical e a rota fonológica.

Sobre o processamento da escrita, Ellis (1995) apresenta uma sequência de módulos que conforme é realizada vai caracterizar o tipo de rota: lexical ou fonológica. Como ponto de partida dessa sequência, encontra-se o sistema semântico cuja função é o armazenamento dos significados das palavras. Esse módulo faz conexão com o léxico de produção da fala, que tem a função de armazenar as palavras aprendidas. O léxico de produção do grafema, que é responsável pelo armazenamento da ortografia das palavras na memória, recebe dois *inputs*: um do sistema semântico e outro do léxico de produção da fala. O nível do grafema, por sua vez, possui a função de armazenar a ortografia da palavra entre a recuperação e a execução, como também, possui a capacidade de reter parte de uma palavra (a última porção) enquanto outra (anterior) está sendo registrada. Na figura 1, pode-se ver como os módulos se relacionam entre si.

Figura 1 – Modelo funcional simples dos processos cognitivos envolvidos na escrita



Fonte: Ellis (1995)

De acordo com esse esquema, a escrita por rota lexical parte do sistema semântico, ou seja, do significado da palavra, em direção ao léxico de produção dos grafemas. Nesse módulo, será ativada a unidade da palavra a ser escrita que, por sua vez, acionará a sequência de letras a ser utilizada na escrita da palavra-alvo e encaminhada, a seguir, ao módulo do nível de grafema para execução.

Como se pode ver, na figura 1, o léxico de produção da fala também faz correspondência com o léxico de produção dos grafemas. Essa relação pode ser explicada pelo fato de o segundo recuperar a ortografia da palavra-alvo a partir da pronúncia. Dessa forma, o léxico da produção dos grafemas recebe dois *inputs*, um do sistema semântico e outro do léxico de produção da fala, ou seja, uma palavra familiar é recuperada porque houve uma dupla especificação: significado e forma sonora. Isso explica o processo de escrita de palavras familiares regulares e irregulares.

Importa saber que a dupla especificação do léxico da produção dos grafemas pode explicar os deslizes cometidos por escritores experientes como, por exemplo, em palavras homófonas: “conserto” e “concerto”, em que a palavra escrita de forma errada é recuperada por engano pelo léxico de produção dos grafemas, em virtude da pronúncia de tal palavra ter sido encaminhada pelo *output* do léxico da produção da fala. No caso de falhas no encaminhamento do sistema semântico, os deslizes podem ocorrer na escrita de palavras cujas representações semânticas são similares, como, por exemplo, “galinha” no lugar de “pato” (CARVALHO, 2003, p. 78).

Em relação à rota fonológica, entendemos que as palavras, uma vez ativadas no léxico da produção da palavra, são segmentadas em fonemas e enviadas ao módulo nível do fonema que, a nosso ver, faz conexão com o nível do grafema. Isso porque os fonemas isolados e identificados na palavra-alvo são convertidos em grafemas, ocorrendo, assim, uma necessária interação entre esses dois níveis.

Para Carvalho (2003), a rota fonológica é utilizada para a escrita de palavras não-familiares ou para a escrita de pseudopalavras. Segundo o autor, esse procedimento favorece a possibilidade de uma ortografia correta, se a palavra-alvo apresentar como característica uma escrita regular. Em situação de ortografia irregular, ou seja, palavras cujos fonemas podem ser representados graficamente de várias formas, como, por exemplo, “caza” ao invés de “casa”, a escrita da palavra é regularizada. Esse contexto é comum em escrita de crianças em fase de alfabetização, por elas desconhecerem algumas regras básicas da ortografia do português brasileiro e, nessa condição, a escrita correta é produzida somente por via de acesso lexical.

Moojen (2003) destaca que a escrita envolve dois processos principais: a escrita de palavras e escrita de textos, sendo a de palavras um pré-requisito ao desenvolvimento de frases e textos. Baseada em Ellis (1995), refere-se à rota lexical como uma produção de escrita sem a necessidade de mediação fonológica. A criança escreve uma palavra através do acesso ao léxico, ou seja, o que ela já tem armazenado na memória. Já a rota fonológica é a via utilizada pelos leitores iniciantes, na qual a escrita é produzida tendo como base a conversão fonema/grafema.

Como Carvalho (2003), a autora propõe que a rota fonológica favorece a escrita de palavras regulares, como: *bola*, *faca*. No entanto, nas palavras irregulares são comuns erros por regularização na escrita inicial de crianças, como: *sequiso*, *sequiço*, *secso/sexo*. A criança não tem como recorrer ao léxico de produção de grafemas, uma vez que tais itens lexicais não se encontram armazenados. Por essa razão recorre aos seus conhecimentos linguísticos para representar a escrita.

Do que foi dito anteriormente, vale discutir o efeito que cada rota pode produzir na escrita de crianças em fase de alfabetização. A rota lexical, por sua vez, apresenta uma maior vantagem em situações de escrita de palavras de menor regularidade, já que não tem como a criança ler palavras não regulares por meio da conversão fonema-grafema. Dada essa realidade, escreve tendo como base as representações ortográficas armazenadas no léxico de produção dos grafemas. Já em situações de escrita com ortografia regular, o desenvolvimento das habilidades fonológicas, como a consciência fonológica, possui um relevante papel, visto

que as crianças utilizam como apoio os dados armazenados no módulo nível do fonema, utilizando, nesse caso, a rota fonológica.

Partindo desse pressuposto, os processos fonológicos podem também desempenhar um importante papel na aquisição da escrita, uma vez que as crianças, em fase de aquisição da escrita, buscam escrever palavras se baseando em seus conhecimentos fonológicos, utilizando, assim, estratégias fonológicas para solucionar problemas de escrita, tais como: segmentos constituintes da sílaba, números de letras e sua ordem. A respeito dos erros presentes nesse período inicial de escrita, Santos (1995) ressalta que esses desaparecem à proporção que a criança adquire maior habilidade com a escrita.

A partir de uma compreensão sobre como ocorre o processamento da escrita, pode-se depreender a importância que os procedimentos e estratégias metodológicos ocupam no ensino de alfabetização. Por essa razão, a seguir, abordamos aspectos voltados para a concepção de alfabetização e os problemas enfrentados no que diz respeito às mudanças paradigmáticas ocorridas nas últimas décadas em nosso país.

2.6 ALFABETIZAÇÃO: CONCEPÇÕES E PROBLEMAS

Até o censo de 1940, segundo Soares (2004, p. 7), o conceito de *alfabetizado* (grifo da autora), “aquele que declarasse saber ler e escrever”, era interpretado como aquele que sabia assinar o nome. Em 1950, a definição de alfabetizado sofreu uma alteração passando a “ser aquele que é capaz de ler e escrever um bilhete simples”, ou seja, já sinalizava uma prática social de escrita, embora ainda bem restrita. Atualmente, em que os resultados do censo são amplamente divulgados, saber ler e escrever vai além das definições anteriores. Hoje, é preciso fazer uso desse conhecimento em diversos contextos sociais. Dessa forma, observa-se que o conceito de alfabetização tem relação com o conceito de letramento³.

Ainda, numa visão histórica, nos anos 80, ocorreu uma mudança radical de paradigmas teóricos em relação à aprendizagem da língua escrita no Brasil. O paradigma behaviorista, presente nos anos 60 e 70, cede lugar para um cognitivista que avança nos anos 90, difundindo-se, inicialmente, como construtivismo, depois sócio-construtivismo (SOARES, 2004).

³Sobre o conceito e origens de letramento, consultar Soares (2005).

Para Soares (2005), o construtivismo muda o foco do "como ensinar" para o "como a criança aprende" (grifo da autora), trazendo à educação uma nova proposta de ensino, que chegou até nós através das pesquisas e estudos sobre a psicogênese da língua escrita de Emília Ferreiro.

Baseadas em estudos de Piaget sobre a Psicogênese da Aprendizagem, a qual aborda os processos de aquisição e elaboração de conhecimento pela criança, Ferreiro e Teberosky (1991) buscaram explicar a psicogênese da língua escrita na criança, visando conhecer como ela aprende a ler e a escrever. As pesquisadoras questionaram as concepções praticadas no ensino de alfabetização, as quais se centralizavam no ensino, especialmente no uso de cartilhas e nos testes de maturidade e prontidão para a escrita. A ênfase dessa pesquisa estava na forma como a criança aprende a ler e a escrever (MORTATTI, 2010).

Nesse enfoque, o material didático indicado para alfabetizar é composto por textos de diferentes gêneros - bulas, rótulos, embalagens, revistas e livros -, no entanto, a relação fonema-grafema não é priorizada. Soares (2004) defende que o alfabetizando possa ter acesso a diversos materiais escritos, de diferentes gêneros que circulam na sociedade, de modo que ele participe de práticas reais de leitura. Destarte não concorda que a alfabetização se dê por meio das tradicionais cartilhas, direcionadas para a mecânica da leitura e escrita.

A esse respeito, Teberosky e Colomer (2003) afirmam que

[...] o contexto material pode servir para a criança aprender que os objetos escritos têm intenção comunicativa; para familiarizar-se com os diversos usos de acordo com as funções adultas; para saber usar objetos escritos, inclusive antes de saber ler; para entender as mensagens **escritas na situação** em que elas aparecem. (TEBEROSKY; COLOMER, 2003, p. 105, grifo das autoras)

Com base nessas considerações, fica evidente que a proposta de ensino da língua escrita baseada no construtivismo distancia-se profundamente do uso de cartilhas. Com efeito, seu foco é favorecer ao aluno contextos reais, não artificiais, de leitura e escrita, pois é em situações de letramento que ele desenvolve suas habilidades e competências comunicativas de leitor. Assim, o ambiente da sala de aula deve ser rico em materiais escritos diversos que retratem toda riqueza cultural. Este ambiente alfabetizador estimulará o desejo e a curiosidade da criança, entretanto não garantirá o sucesso de sua aprendizagem, visto que o aspecto grafofonológico, objeto da alfabetização, não é considerado.

Comparando o modelo de alfabetização produzido a partir de cartilhas, com as inovações propostas pela psicogênese da escrita, não nos resta nenhuma dúvida de que essa última inovou profundamente o cenário da alfabetização, por apresentar os diferentes estágios

que o aprendiz passa para aprender a ler e a escrever. Contudo, essa inovação acarretou também outras mudanças no ensino da alfabetização como, por exemplo, a falta de um método para alfabetizar.

Segundo Soares (2005), antes do construtivismo, os professores alfabetizadores tinham um método, mas não conheciam nenhuma teoria. Ensinavam através dos métodos global, silábico, fônico, mas as teorias que fundamentam esses métodos não eram discutidas. O construtivismo criticou radicalmente esses modelos, porém, como se tratava de uma teoria psicológica e não pedagógica, não propôs nenhum método que os substituísse. Isso significa dizer que a psicogênese da língua escrita produziu muitos equívocos, especialmente, por subestimar o objeto linguístico, a nosso ver, necessário ao processo de alfabetização. O aprender a ler e a escrever é aprender a partir de experiências e conhecimentos prévios que o aluno tem sobre a escrita através de textos escritos, e nessa concepção a relação grafema-fonema não é explícita, porque não é objeto de ensino.

Soares (2005) acentua sua crítica ao modelo construtivista, discordando da ideia de que é somente através do convívio intenso com o material escrito, que circula nas práticas sociais, que a criança se alfabetiza. E esclarece que o fato de defender a especificidade do processo de alfabetização não significa dizer que esse deve se distanciar do processo de letramento. Ao contrário, ela defende que a alfabetização deve ocorrer a partir de práticas sociais de leitura e escrita, ou seja, pelo letramento e, esse por sua vez, desenvolve-se através da aprendizagem das relações fonema-grafema. A preocupação reside, então, na percepção de que as crianças estão sendo letradas na escola, mas não estão sendo alfabetizadas.

Seabra e Capovilla (2011) atribuem ao modelo construtivista o fracasso escolar apontado nos exames nacionais do Saeb do período de 1995 a 2005. Para os autores, a adoção dessa linha de ensino pela Secretaria de Ensino Fundamental, a divulgação dos PCNs em alfabetização na internet e o fato de terem sido excluídos os exercícios fônicos das tarefas dos cadernos dos alunos provocaram um declínio na qualidade do ensino básico no Brasil.

Partindo dos pressupostos apontados nessa seção, o fracasso na alfabetização, ainda, verifica-se nas escolas brasileiras. A explicação para a existência desse quadro de insucesso é atribuída ao fato de a psicogênese da escrita não atentar para os aspectos fonológicos. Sendo assim, considerando a complexidade dos processos que envolvem a aquisição da escrita, entendemos que o aprendizado das habilidades fonológicas seja relevante, e isso implica analisar se a escrita inicial das crianças não corresponderia às

realizações dos processos fonológicos verificados na linguagem oral, ou seja, de que maneira tais processos ocorrem na representação dos segmentos constituintes da sílaba na escrita.

Dessa forma, organizamos as próximas seções com reflexões sobre assuntos que dão base a uma estruturação para o ensino de alfabetização, os quais assim se distribuem: o papel da estrutura silábica no ensino da alfabetização, a relevância dos processos fonológicos na aquisição da escrita e, finalmente, o desenvolvimento da consciência fonológica na aquisição da escrita.

A princípio, há de se refletir sobre a influência que a estrutura silábica pode exercer no processo de aquisição da escrita. Para se compreender devidamente essa questão, tecemos, a seguir, algumas considerações importantes a respeito da estrutura silábica do português brasileiro e sobre as pesquisas de Abaurre (2001) e Moreira (2009) que apontam o papel que os diferentes padrões silábicos, existentes em nossa língua, podem exercer no ensino da alfabetização.

2.6.1 A ESTRUTURA SILÁBICA DO PORTUGUÊS BRASILEIRO

Segundo Lamprecht (2004), uma palavra se constitui a partir de uma sequência de fonemas que compõe as sílabas. A sílaba, por sua vez, pode ser composta por *onset*, núcleo e *coda*.

Na estrutura do português, o núcleo é o único elemento obrigatório, daí possui um *status* especial, e é ocupado exclusivamente por vogal. O núcleo, quando composto de apenas uma vogal, denomina-se de núcleo simples. Quando constituído por vogal e uma semivogal, forma-se um núcleo complexo (MOREIRA, 2009). Para melhor entendimento, vejamos o exemplo da palavra “jeito”/ˈʒey.tu/, em que na primeira sílaba /ʒey/ se encontram uma vogal e uma semivogal, caracterizando um núcleo complexo. Já na segunda: /tu/, vê-se apenas uma vogal, logo temos um núcleo simples.

Conforme Moreira (2009), o *onset* pode também ser simples ou complexo. Quando simples, ou seja, formado por apenas uma consoante, pode aparecer em duas posições, conforme destacamos nos exemplos: *Onset* Absoluto: ex./ˈpɔR.tas/, *Onset* medial: (Ex.:/ˈpɔR.tas/).

Em relação aos *onsets* complexos, aqueles compostos por mais de uma consoante, apresentam-se em dois contextos na palavra: *onset* absoluto /' **bra**.su/ e *onset* medial /i. ' **gre**.za/.

Sobre a coda, margem final da sílaba, também pode ser simples (composta por uma consoante) ou complexa (possui mais de uma consoante), como mostram os respectivos exemplos: /pa**R**/ e /pe**RS**.pek.ti.va/.

Os diferentes tipos de combinação de fonemas em sílabas para compor as palavras caracterizam os padrões silábicos. Segundo Moreira (2009), os tipos de sílabas presentes no português brasileiro podem ser divididos em padrões simples e os padrões complexos. Importa saber que a autora se refere aos padrões complexos como aqueles que são formados por *onsets* complexos, diferenciando-os, assim, dos padrões simples. Cada padrão será melhor definido a seguir.

2.6.1.1 Padrões simples

Os padrões simples correspondem às formações: CV (consoante + vogal), V (vogal) e VC (vogal + consoante), em que as sílabas podem conter: *onset simples*, núcleo e *coda*. Sobre cada padrão silábico podemos destacar:

a) CV (*onset* + núcleo)

O padrão silábico CV é composto basicamente, no português brasileiro, por uma consoante, que ocupa o lugar da margem inicial da sílaba, e por uma vogal localizada como núcleo da sílaba. Nota-se que quase todas as consoantes podem ocupar a posição de *onset* no início da palavra. Conforme Silva (1999), as exceções encontradas são para /r /, /ʁ/, /ʁ/, em que os dois últimos fonemas ocorrem somente em situação de empréstimo, como por exemplo: “nhoque” e “lhama”, na qual a pronúncia se percebe a presença da vogal [i] antes da consoante inicial “[i]nhoque”, “[i]lhama” (grifo da autora). Já o /r/ não ocorre nessa posição em nossa língua. A respeito do núcleo, todas as vogais podem ocupar essa posição. Lamprecht (2004) aponta a estrutura silábica CV como predominante no português e que essa é a mais precoce no processo de aquisição dos diferentes sistemas linguísticos.

b) V (núcleo)

Esse padrão é formado por uma vogal. De acordo com Moreira (2009), a melhor posição para a ocorrência do padrão V é a inicial absoluta (Ex.: ILHA / 'i.ʎa/), em que todas as vogais podem ocupar tal lugar. Embora com menor frequência, esse padrão também aparece em posição interna e, nesse caso, pode ser acentuado, como por exemplo: SAÍDA /sa. 'i.da/. Quanto à posição final absoluta, todas as vogais podem figurar essa posição (Ex.: SAÍ /sa. 'i/).

c) PADRÃO VC (vogal + *coda*)

Ao contrário da estrutura CV que é uma sílaba aberta, pois não possui *coda*, o padrão VC configura uma sílaba travada, ou seja, aquela que possui um segmento na posição de *coda*. Apenas três consoantes ocupam essa posição em nossa língua: /S/, /R/ e /L/. Segundo Moreira (2009), que toma por base a análise de Teixeira (2005), /S/ e /R/ estão sujeitos a pronúncias variáveis, dependendo do contexto fonético e, ou, usos dialetais. Também em muitos dialetos /L/ ocorre de forma velarizada [ʎ] chegando aos limites da vocalização [w], em que a sequência VC passa a ser, foneticamente, uma sequência VV' ou VS, conforme a interpretação adotada, quando a consoante final for uma oclusiva. A autora propõe que o falante tende a produzir uma vogal entre a *coda* da primeira sílaba e o *onset* da segunda, como por exemplo: objetivo /ɔ bi.ʒɛ. tʃi. vu/, sendo assim a estrutura VC é interpretada como um padrão CV. Dada essa característica, é possível que as crianças pré-escolares possam também interpretar o padrão VC como CV na escrita, se ela utilizar estratégias fonológicas para representar tal escrita.

d) PADRÃO CVC (*onset* + núcleo + *coda* simples)

Observa-se que nesse padrão silábico todas as posições básicas da sílaba estão ocupadas, como por exemplo: bispo /'bis.pu/. Embora seja considerado um padrão simples, essa estrutura silábica pode representar um maior desafio na escrita inicial de crianças pré-escolares do que os padrões citados anteriormente: CV, V e VC, se considerarmos que as variações apresentadas sobre o padrão VC podem ocorrer também nessa configuração.

2.6.1.2 Padrões complexos

No caso dos padrões complexos, as sílabas são compostas por mais de um elemento fonológico nas posições básicas de margem inicial (Ex.: /^l li.vru/), centro e margem final (Ex.: /peRS.pi. ^l kas/). Cabe enfatizar que, segundo Moreira (2009), a ocorrência da *coda* complexa no português brasileiro é rara e, ainda, que não há registro de ocorrência de *coda* complexa na posição final absoluta. Os padrões descritos a seguir são: CCV, (S)V(S), VCC e CCVC. Cabe ressaltar que em nossa pesquisa não foram investigados os padrões (S)V(S) e VCC.

a) PADRÃO CCV (*onset* complexo + núcleo)

Conhecido como encontro consonantal na mesma sílaba, o padrão CCV é formado por um *onset* complexo que pode aparecer em posição inicial absoluta (Ex.: /^l fra. ku/) e posição interna (EX.: /li. ^l vru/).

b) PADRÃO (S)V(S) (semivogal + núcleo + semivogal)

Conforme Moreira (2009), o padrão silábico (S)V(S) é pouco frequente em nossa língua (EX.: quais /kwayS/). Esse padrão é conhecido por ditongo ou tritongo e tem suscitado divergências entre os pesquisadores, ressalta a autora.

c) PADRÃO VCC (núcleo + *coda* complexa)

Esse padrão configura uma raridade no português brasileiro e se encontra no interior de um padrão silábico maior (Ex.: /pERS.pi. ^l Kas/). Pode ocupar a margem inicial da palavra, não ocorrendo em posição final absoluta em nossa língua (MOREIRA, 2009).

d) PADRÃO CCVC (*onset* complexo + núcleo + *coda* simples)

Esse padrão apresenta elementos em todas as posições: margem inicial, interna e margem final. Apresenta um grau maior de complexidade que outros padrões já discutidos, porque possui um ataque complexo e uma coda. Desse modo, pode significar um nível de maior dificuldade na escrita de crianças em fase inicial de alfabetização.

Para Silva (1999), a estrutura máxima é representada no português brasileiro por CCVCC, padrão também não investigado em nossa pesquisa.

Dado esse pressuposto, entendemos que essas formações silábicas complexas possam representar um problema na escrita de crianças pré-escolares, em virtude das ocorrências serem ora mais estáveis, ora apresentarem certas restrições. Neste trabalho, os padrões investigados foram: CV, V, CVC, CCV e CCVC.

2.6.2 O PAPEL DA SÍLABA NO ENSINO DA ESCRITA

Essa seção visa refletir sobre a seguinte questão: de que maneira o conhecimento dos diferentes tipos silábicos e seu posicionamento na estrutura lexical do português brasileiro é construído pelas crianças na aquisição da escrita na série investigada? E o que pode determinar a formação de uma estrutura silábica?

Segundo Teixeira (2001), a palavra é a unidade mais básica da linguagem, por ser o menor acoplamento de significado e de estrutura sonora. A partir dessa definição, levanta um questionamento sobre a origem deste acoplamento. Ressalta que os linguistas acreditam que o significado de uma palavra não determina seu valor sonoro. Então, supõe que existam fatores que determinam a própria produção de estruturas sonoras nas palavras, e não somente uma combinação entre consoante e vogal para composição da sílaba.

Sobre os fatores suscitados por Teixeira (2001), que podem determinar a produção de estruturas sonoras nas palavras, encontramos, na teoria “*Frames then Content*”, proposta por Mcneilage e Davis (1996, 2000), uma explicação sobre a produção da sílaba numa perspectiva motora, apresentando a evolução do aspecto motor desde a ancestralidade humana. Segundo essa teoria, a fase do balbucio, que ocorre entre os sete e doze meses, consiste numa alternância rítmica da mandíbula, boca aberta/boca fechada, produzindo, então, o padrão silábico CV, considerado o tipo proto-silábico básico. A partir desse molde, outros padrões silábicos serão desenvolvidos (TEIXEIRA, 2001).

Segundo Moreira (2009b), a teoria citada anteriormente tem sua justificativa em uma análise biológica evolutiva da mandíbula do homem primitivo, que a partir das ações de

lamber, sugar e mastigar desenvolveu sua linguagem. De acordo com essa ideia, primeiro se adquire o molde silábico para depois desenvolver o inventário fonológico, ou seja, para surgir o fonema é necessário antes desenvolver uma base fisiomotora.

Os pressupostos apresentados nos levam a pensar sobre que tipo de influência a estrutura silábica pode exercer na aquisição da escrita em crianças pré-escolares. Nessa direção, Moreira (2009b) coloca em evidência o papel dessa estrutura para a aquisição da escrita, ao afirmar que a fala, numa evolução filogenética, desenvolve-se a partir de um padrão silábico simples CV (consoante + vogal) em direção a estruturas mais complexas, e que esse aspecto pode representar um importante subsídio para se investigar como ocorre a aquisição da sílaba na escrita.

Agregando à nossa premissa de que a estrutura silábica do português é uma importante via de investigação sobre a aquisição da escrita, Abaurre (2001) analisou a escrita inicial de alunos, coletada de forma naturalística em pré-escolas privada e pública, visando perceber indícios da maneira como as crianças brasileiras, em contato com a escrita alfabética, constroem e/ou ajustam suas representações sobre a hierarquia de constituintes de uma sílaba.

Em relação aos textos produzidos, a pesquisadora constatou que, ao iniciarem suas primeiras escritas alfabéticas, as crianças demonstraram dominar as estruturas silábicas do tipo CV, chamada sílaba canônica, como por exemplo: BO.CA, SA.PO. Essa fluência também apareceu na escrita de sílabas de estrutura V, quando em sílabas iniciais, como no exemplo: A.PA.RE.CU, uma vez que somente a posição do núcleo é ocupada. Ressalta que esse tipo de escrita se diferencia da escrita no nível psicogenético silábico, em que as crianças utilizam apenas uma letra para representar uma sílaba inteira, como no exemplo: O.A para BO.CA. A autora, textualmente, afirma que esse tipo de ocorrência é raro aparecer em escrita alfabética. As ocorrências: BBU (bebeu) e APARECU (apareceu) são consideradas exemplos de escrita alfabética, pelo fato de que os nomes das letras podem ser percebidos pelas crianças como representações de uma sílaba inteira.

Ainda, conforme essa pesquisa, o problema colocado diz respeito à representação dos segmentos que ocupam posições em sílabas de estrutura mais complexa que CV. Foram considerados os dados em que as crianças apresentaram dificuldades em preencher a posição de coda silábica e a segunda posição nos ataques ramificados, ou seja, sílabas de estrutura: CVC, CCV e CVCC, como nos exemplos: **SUS.TO**, **CRI.NA** e **MONS.TRO**⁴. Os resultados desse

⁴ Todos os exemplos citados, nessa seção, foram extraídos da pesquisa da Abaurre (2001).

estudo indicaram que, ao produzir escritas alfabéticas, as crianças passam por dificuldades com relação ao reconhecimento da estrutura interna da sílaba.

Abaurre (2001) levanta a hipótese de esse achado ter relação com o desenvolvimento da linguagem oral, quando afirma que a criança constrói inicialmente as estruturas CV e V, em seguida CVC e CCVC, tecendo o questionamento sobre a possibilidade de essa ordem ocorrer também na escrita. Destarte, ressalta a relevância de reconhecer a complexidade da tarefa de análise da sílaba em seus constituintes internos, a ser feita pela criança em seu processo de aquisição da linguagem oral, bem como, ao produzir sua escrita de base alfabética.

Com o mesmo foco de investigação, Moreira (2009) desenvolveu uma pesquisa com 29 informantes, sendo 17 crianças e 12 adultos, estudantes de duas escolas públicas de Salvador, com o propósito de verificar a influência da estrutura silábica sobre a aquisição da leitura por crianças e adultos em fase de alfabetização escolar. A pesquisadora produziu um aplicativo especialmente para análise de leitura: o APPTL - Aplicativo para Teste de Leitura. Esse instrumento é composto por trinta palavras e trinta pseudopalavras, todas trissílabas e com diferentes padrões silábicos, a saber: CV, VC, CCV, CVC e CCVC. Na seleção das palavras, a autora considerou quatro variáveis relacionadas ao processamento silábico da língua portuguesa: a) o padrão silábico; b) a acentuação; c) a posição da sílaba na palavra; d) as estratégias de leitura.

Os resultados dessa pesquisa confirmam os achados de Abaurre (2001), visto que mostram que a estrutura silábica influencia de forma significativa o nível de acertos na leitura de palavras, bem como as estratégias utilizadas pelos informantes. Para Moreira (2009), as crianças e os adultos apresentam um comportamento semelhante em relação ao processamento silábico na fase inicial de aquisição da leitura. A partir dos seus resultados, destaca que as palavras compostas por sílabas de padrão CV apresentaram um maior índice de acertos, seguidas das palavras de estrutura CVC, enquanto que a estrutura CCVC obteve menor índice.

Considerando a concepção, aqui assumida, de que a estrutura silábica influencia na aquisição da escrita, adquire particular relevância uma análise sobre como as crianças combinam consoantes e vogais para compor diferentes padrões silábicos, e qual o papel que a oralidade desempenha nas decisões de quais letras devem ser escolhidas para compor um segmento silábico. Desse modo, a seguir, tecemos considerações sobre o papel da oralidade

na aquisição da língua escrita, buscando aliar as discussões aos processos fonológicos, foco de interesse em nossa pesquisa.

2.6.3 A RELEVÂNCIA DA ORALIDADE NA AQUISIÇÃO DA ESCRITA

Na visão de Moreira (2009), o estabelecimento da relação entre oralidade e escrita é fundamental para a aquisição inicial da língua escrita. Para a autora, essa relação se divide em três fases. Na primeira fase, oral e escrito não apresentam uma correlação necessária, isso porque a criança ainda não reconhece a escrita como representação da fala. Em uma segunda fase, oral e escrito se correlacionam, ou seja, ao escrever a criança estará se guiando pela fala, podendo, assim, a escrita apresentar reflexos da fala. É nesta segunda fase que situamos os processos fonológicos, por considerarmos que os reflexos apontados por Moreira (2009) podem ser os resultados de estratégias fonológicas utilizadas pelas crianças para resolver seus problemas de escrita. E, finalmente, na última fase, oral e escrito são modalidades diferentes, mesmo que interdependentes.

Já Abaurre (1999) aponta duas diferentes posições sobre a natureza da relação oralidade/escrita.

Identifica-se, por um lado, a afirmação ingênua segundo a qual as crianças procurariam produzir uma escrita “colada” na oralidade, de forma a representar, através das letras, os próprios sons da fala. Essa seria a tese da dependência radical da escrita à fala. A tese contrária, também ingênua, é representada pelos defensores da autonomia radical da escrita com relação à oralidade. Segundo esses, as práticas da escrita estariam totalmente “imunes” aos efeitos da oralidade, por se tratar de modalidade que ao longo do seu percurso evolutivo teria já rompido quaisquer vínculos com o oral. (ABAURRE, 1999, p.172)

Analisando um texto produzido por uma criança pré-escolar, Abaurre (1999) verifica a presença de palavras, tais como: “mas” para a pronúncia de “mais”, em que a escolha de letras não se deu com base na fala, diferenciando-se das escritas iniciais de outras crianças. Assim, considera que tal achado poderia confirmar a hipótese da autonomia radical da escrita com relação à oralidade, se não fosse a escrita da palavra “muinto”, presente nesse mesmo texto, em que a criança faz algumas tentativas para tal registro: “mui, muin, muni”. Desse modo, justifica que esses registros evidenciam um momento de dúvida da criança e apontam para a utilização da fala como apoio para essa escrita. Com isso, propõe uma nova hipótese que se coloca no intervalo entre as hipóteses anteriormente descritas, afirmando que a escrita da criança pode representar o modo como ela pensa a estrutura da língua e o modo de

representação na escrita, como também pode ocorrer um “vazamento” (grifo da autora) do oral para o escrito. Assim, destaca:

(...) a modalidade escrita é autônoma com relação à modalidade oral mas, em certas circunstâncias, pode haver uma interação entre os fatos da oralidade e as formas que assume a escrita. (ABAURRE, 1999, p. 172)

Considerando que a pesquisa de Abaurre (1999) foi desenvolvida com crianças pré-escolares, podemos depreender que o vazamento, referido pela autora, corresponde ao momento em que as crianças, mesmo apresentando uma escrita com base alfabética, buscam utilizar estratégias fonológicas para resolver seus conflitos de escrita e, nessas circunstâncias, podem aparecer processos fonológicos.

De um modo mais enfático, Lemle (1994) postula:

É claro que só será capaz de escrever aquele que tiver a capacidade de perceber as unidades sucessivas de sons de fala utilizadas para enunciar as palavras e de distingui-las conscientemente umas das outras. Note que a análise a ser feita pela pessoa é bem sutil: ela deve ter consciência dos pedacinhos que compõem a corrente da fala e perceber as diferenças de som pertinentes à diferença de letras (LEMLE, 1994, p. 9).

Como se pode perceber, para a autora, a relação oralidade e escrita é imprescindível. Daí, põe em evidência os saberes necessários para que uma pessoa possa adquirir a língua escrita, bem como, as percepções que o aprendiz deve realizar conscientemente para tal aquisição. Assim, dá destaque as relações entre fonemas e grafemas, considerando três capacidades básicas.

Como ponto de partida, Lemle (1994) considera que a criança precisa saber o que representam as letras. Esse conhecimento não é tão fácil como se pensa, porque para entender que os risquinhos pretos no papel são símbolos de sons da fala [sic], é preciso antes saber o que são símbolos, e essa ideia é complexa. Sem a compreensão do que seja uma relação simbólica entre dois objetos, a aprendizagem da língua escrita não ocorre, afirma a autora.

Por conseguinte, as letras do alfabeto apresentam formas semelhantes, o que exige da criança uma percepção mais refinada. Dessa forma, é preciso discriminar as formas das letras para referir-se ao seu valor sonoro.

A conscientização da percepção auditiva é tratada como a terceira capacidade. Se as letras simbolizam sons da fala, é preciso saber ouvir diferenças entre esses sons, para que

possa escolher a letra certa para simbolizar cada som, o que exige da criança uma maior atenção.

Em linhas gerais, todo o sistema alfabético de escrita caracteriza-se por seus segmentos gráficos representarem segmentos sonoros. O progresso do aprendiz se dá exatamente quando ele descobre que cada grafema é um símbolo que representa um segmento sonoro e, por conseguinte, cada segmento sonoro pode ser representado por um grafema. Entretanto, quando descobre que a relação grafema/fonema não é monogâmica, ou seja, percebe que há somente poucos casos de correspondência biunívoca, que no sistema alfabético significa uma relação em que um grafema corresponde a um único fonema, ocorre uma espécie de desequilíbrio em sua aprendizagem, complementa a autora.

Lemle (1994) destaca o papel do professor no ensino da língua escrita, informando que é fundamental que esse profissional tenha conhecimento das especificidades das diversas formas de correspondência entre sons e letras, visto que precisará desse saber para poder, por exemplo, orientar seu aluno que a posição que deve ser considerada na representação dos sons e, ainda, que é possível uma previsibilidade nas correspondências.

Para Kato (1990), em um momento inicial da alfabetização, a escrita busca representar a fala, de forma parcial. Depois, essa modalidade se torna quase autônoma da fala por conta das convenções ortográficas. Por fim, a fala procura simular a escrita, como consequência do letramento.

Ao tratar acerca das concepções e comportamentos da criança em fase de alfabetização, Kato (2007) propõe que em uma situação de escrita de uma palavra nova, a criança ou mesmo um adulto poderá ter como apoio a oralidade, mesmo que em outras situações consiga escrever respeitando as regularidades contextuais. O contrário também pode ser observado, quando o aprendiz em situação de incerteza generaliza excessivamente sua hipótese.

Com efeito, parece-nos que há um certo consenso, entre os pesquisadores referidos nessa seção, que a relação oralidade e escrita possui relevância no processo de alfabetização. Acrescentamos, então, que os processos fonológicos, presentes na linguagem oral, podem contribuir para um melhor entendimento sobre as estratégias fonológicas utilizadas pelas crianças pré-escolares na modalidade escrita. Sob esse ponto de vista, há de se considerar a importância de a criança desenvolver as habilidades fonológicas necessárias para segmentar as palavras, percebendo, inclusive, as unidades mais abstratas. Por essa razão, na seção seguinte, examinamos a contribuição da Consciência Fonológica para aquisição da

língua escrita, uma vez que ela é considerada por muitos autores, destacados mais à frente, como sendo capaz de predizer o sucesso da alfabetização.

2.7 A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E A ESCRITA

Nessa seção, faremos considerações sobre os estudos voltados para a relação entre consciência fonológica e a aquisição da escrita, buscando apresentar relevantes pressupostos teóricos que definem e explicam como se desenvolve a consciência fonológica.

2.7.1 Definição de consciência fonológica

De acordo com Harris e Hodges (1999 *apud* MOOJEN, 2009), a consciência fonêmica está mais ligada à identificação e manipulação de fonemas, enquanto que a consciência fonológica é compreendida como uma consciência mais geral, que envolve outros segmentos, como, por exemplo, grupo de sons. Para Adams (2006), consciência fonêmica e consciência fonológica são referidas como sinônimas, em que são estabelecidos cinco níveis: a) ouvir rimas e aliterações; b) comparar e constatar sons de palavra por rima e aliterações; c) unir e separar sílabas; d) fazer segmentação fonêmica; e) manipular fonemas.

Moojen *et. al* (2003) definem consciência fonológica como:

[...] a consciência de que as palavras são formadas de diferentes sons ou grupos de sons e que estes podem ser segmentados em unidades menores. Envolve não só a capacidade de reflexão (constatar e comparar), mas também a capacidade de operar com estes fonemas ou sílabas (contar, segmentar, unir, adicionar, suprimir, substituir, transpor).

Carvalho (2003), por sua vez, situa a consciência fonológica dentro de um *continuum* de conscientização que, durante os primeiros anos de infância, apresenta-se em diferentes níveis: o inconsciente, o qual se refere a uma ausência de conhecimento; o nível da pré-consciência (ou da sensibilidade fonológica), que se relaciona ao conhecimento tácito; e o nível da consciência plena, que diz respeito ao conhecimento explícito. Conforme o autor, a consciência plena implica o uso da metalinguagem, ou seja, a criança usa a linguagem para se referir aos elementos da estrutura fonológica.

Para entendermos melhor cada nível, Carvalho (2003) explica que o nível do inconsciente compreende aquilo que está fora da consciência; o nível da pré-consciência

corresponde ao “dar-se conta de algo existe, sem que isso oportunize considerações mais reflexivas que levem a explicar o como e o porquê” (p.32); e a consciência plena está relacionada aquilo que pode ser alvo de reflexão e de manipulação. Assim, conclui que

as habilidades em consciência fonológica, portanto, estão situadas propriamente no nível de sensibilidade e no nível da consciência plena. Nesses dois níveis do processo de conscientização, a consciência fonológica permitiria à criança analisar, de diferentes maneiras, a estrutura fonológica de sua língua materna. (CARVALHO, 2003, p. 32)

Desse modo, segundo Carvalho (2013), a consciência fonológica pode ser vista como a capacidade para representar conscientemente unidades ou propriedades fonológicas. O autor define consciência fonológica como a habilidade de refletir sobre as unidades fonológicas, lançando mão de diferentes níveis de consciência, ou seja, de seu conhecimento acerca dos aspectos sonoros de sua língua.

Em face do que descrevemos acima, compreendemos que à medida que a criança vai tomando conhecimento sobre a estrutura fonológica de sua língua, maior habilidade ela terá para refletir e operar conscientemente os segmentos fonológicos presentes nessa.

Em relação às unidades fonológicas, Carvalho (2003) relaciona em sua pesquisa: o fonema, a sílaba e a rima. Essas unidades ocorrem ao longo do processo de conscientização, desde o nível de sensibilidade fonológica à consciência plena. Nesses dois níveis, o autor investiga a forma pela qual a criança manipula a estrutura fonológica de sua língua materna.

Freitas (2004) postula que a consciência fonológica pode ser manifestada em um nível implícito ou explícito. Para ela, a sensibilidade fonológica ocorre de modo implícito. O jogo espontâneo de sons da palavra, como as rimas, por exemplo, já indica a existência de uma sensibilidade às similaridades fonológicas, mesmo a criança ainda não apresentando uma análise consciente desses sons. Isso pode ser justificado pelo fato de a criação da rima ser mais fácil do que as tarefas de segmentação ou identificação fonêmica. Em outras palavras, esse nível ainda não é suficiente para a criança refletir de modo intencional sobre sua fala em relação aos aspectos formais da linguagem escrita.

Quanto ao nível explícito, a autora considera que este ocorre quando a criança é capaz de fazer análises mais refinadas dos sons que a palavra possui, como, por exemplo, o isolamento de fonemas. Enfatiza, também, que as habilidades metafonológicas podem ser percebidas em crianças a partir de 4 anos e que estão intimamente ligadas à aquisição da escrita.

Segundo Freitas (2004), a consciência fonológica possibilita refletir e operar sobre os sons da fala, ou seja, favorece a manipulação dos segmentos fonológicos que compõe a palavra. Classifica os tipos de consciência fonológica em: consciência de sílabas, consciências das unidades intrassilábicas e consciência dos fonemas (consciência fonêmica). Cada um será melhor definido a seguir, tendo como referência a mesma autora.

a) Consciência de sílabas

Compreende a habilidade de segmentar as palavras em sílabas, aglutinar sílabas compondo palavras, bem como, identificar sílabas na formação de palavras. É considerado o nível de menor dificuldade a ser adquirido pela criança.

Ex .: A palavra SOPA pode ser segmentada em: /so.pa/

Que palavra começa como “cobra”? **copo** – ninho - loja

b) Consciência de unidades intrassilábicas

Através da capacidade de analisar os sons finais são identificadas as rimas, como por exemplo: **SABER – PODER**⁵. Ter a consciência da rima significa dizer que a criança tem a consciência de unidades intrassilábicas.

Carvalho (2003), no entanto, apresenta dois tipos de rima. Segundo o autor, a rima da palavra pode ser definida como a completa identidade em som desde a vogal tônica ou o ditongo até o último fonema. Nesse caso, pode existir a rima com mais elementos, como em **BONECA – CANECA**, cuja rima está incorporada a duas unidades silábicas. O segundo tipo de rima, segundo Carvalho (2003), ocorre em palavras em que a rima corresponde a um segmento intrassilábico, a *rime*, conforme ocorre em palavras oxítonas monossilábicas ou multissilábicas, como na palavra “mau”⁶

c) Consciência fonêmica

⁵Os exemplos dos itens **a** e **b** foram extraídos de Freitas (2004), com exceção de mau.

⁶Exemplo utilizado por Carvalho (2003, p. 47)

Esse tipo é considerado o mais complexo, pois exige da criança um alto nível de consciência fonológica, visto que envolve unidades abstratas que estão colocadas em um segmento sonoro contínuo que dificulta a percepção do som como unidade isolada. Para Freitas (2004, p. 182), a consciência fonêmica é a habilidade de manipular conscientemente os segmentos, podendo ser modificados, apagados ou reposicionados.

Ex.: PATO: /p.a.t.o/ MATO: /m.a.t.o/.

Essa consciência surge quando a criança começa a perceber que as palavras são constituídas por unidades menores, os fonemas, que podem mudar o significado de uma palavra, como por exemplo: /**p**.a.t.o/ - /**m**.a.t.o/ que se diferenciam apenas pelo fonema inicial.

Consideramos que os diferentes tipos de consciência fonológica proporcionam à criança o pensar sobre os elementos sonoros que compõem as palavras, assim como sobre a maneira de representá-los na escrita quando a criança se depara com a tarefa de fazer a correspondência grafofonológica. Consideramos também que o conhecimento sobre a estrutura sonora da língua precisa ser estimulado em crianças que se encontram na pré-escola, uma vez que, mesmo apresentando habilidade em linguagem oral, elas não percebem que a fala é composta por uma sequência de fonemas que devem ser representados graficamente por meio de grafemas.

A seguir, abordaremos o papel da consciência fonológica no ensino da língua escrita, buscando ancorar nosso posicionamento teórico em estudos e pesquisas que têm revelado a importância desse conhecimento para o ensino de alfabetização.

2.7.2 Consciência fonológica e sua relação com a aquisição da leitura e escrita

O foco de interesse de pesquisadores na área de leitura e escrita tem se voltado às propriedades formais da linguagem, pelo fato de considerá-las essenciais a tal aquisição. Nessa perspectiva, propaga-se a ideia de que as habilidades de processamento fonológico, como a consciência fonológica, devem ser consideradas em um processo de ensino da escrita (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2004).

Seabra e Capovilla (2011) apontam a baixa habilidade em consciência fonêmica como uma característica básica que distingue a maioria das crianças que fracassam no processo de aquisição da escrita e, dessa forma, evidenciam a necessidade de um trabalho que

desenvolva essa habilidade e do conhecimento das correspondências entre grafemas e fonemas no ensino de alfabetização. Segundo eles, “a consciência fonológica e o conhecimento das correspondências entre grafemas e fonemas estão para a alfabetização assim como as vitaminas e sais minerais estão para a saúde” (SEABRA; CAPOVILLA, 2011, p.12).

As pesquisas de Adams, Foorman, Lundberg e Beeler (2006) também evidenciam a relevância do desenvolvimento da consciência fonológica para a alfabetização, por se tratar de um aspecto fundamental do conhecimento metalinguístico, visto que permite refletir sobre as características da fala. Daí, propõem que antes mesmo de a criança ter qualquer tipo de compreensão do princípio alfabético, ela deve entender que os sons associados às letras são, de fato, sons da fala.

Para esses autores, sem um trabalho direcionado à construção de uma consciência fonêmica, os alunos podem apresentar sérias dificuldades na aquisição da escrita. Essa afirmativa está ancorada nas pesquisas que indicam que

sem o apoio de uma instrução direta, a consciência fonêmica escapa a cerca de 25% dos estudantes de primeira série do ensino fundamental de classe média e a uma quantidade consideravelmente maior daqueles com origens menos ricas em termos de letramento. Mais do que isso, essas crianças acabam apresentando sérias dificuldades para aprender a ler e escrever (ADAMS *et. al.*, 2006, p.19).

Vale considerar que a percepção de que a fala é composta por pequenos segmentos (os fonemas) não é tão fácil como podem pensar as pessoas letradas. Isso se justifica pelo fato de que a fala é produzida automaticamente, sem haver uma preocupação em relação como os fonemas são processados. Falamos e ouvimos atentos à mensagem, ou seja, dirigimos nossa atenção ao significado, não aos sons isoladamente. Dado esse pensamento, o desafio é encontrar estratégias que favoreçam às crianças a descoberta dos sons da fala, mais do que isso, que elas possam, ainda, manipular, operar com esses sons (ADAMS *et al.*, 2006).

Esse pressuposto abre discussões sobre outra questão: o ensino. Será que os professores alfabetizadores têm conhecimento suficiente para criar estratégias didáticas que favoreçam o desenvolvimento da consciência fonológica? Antes disso, será que eles têm conhecimento sobre a estrutura da língua, especialmente, da fonologia? As respostas para esses questionamentos podem ser encontradas no número de pesquisas realizadas, nos últimos anos, sobre como ajudar a desenvolver, nas crianças, a consciência fonológica. Os estudos

sobre essa temática têm despertado o interesse de muitos pesquisadores, os quais resultam em importantes contribuições para a prática em sala de aula, sendo assim, uma oportunidade de ampliação de conhecimento para os alfabetizadores (LAMPRECHT; COSTA, 2006).

O desenvolvimento das pesquisas em consciência fonológica data desde a década de oitenta e de lá pra cá, segundo Moojen (2009), estabeleceu-se uma discordância entre os pesquisadores sobre o tipo de relação existente entre desenvolvimento da consciência fonológica e a aprendizagem da linguagem escrita. A autora aponta duas concepções. A primeira se refere à consciência fonológica como causa da aquisição da leitura e escrita. Outra concepção sustenta que o progresso na leitura e escrita é que favorece o desenvolvimento da consciência fonológica. Tendo como base as razões apontadas por Roazzi e Dowker (1989) para essas divergências, ela descreve:

a) Tarefas em si muito diferentes. Os pesquisadores utilizam diferentes níveis de segmentação da palavra, bem como, os tipos de respostas exigidas são diferentes (rima, aliteração, produção, manipulação, separação e reorganização dos sons). Também, o nível de complexidade das tarefas de segmentação-parcial pode depender do segmento da palavra que está sendo manipulado e, ainda, o número de operações solicitadas às crianças pode ser diferente nas diferentes tarefas;

b) Dificuldade da tarefa e incompreensão das instruções. A realização da tarefa poderá ficar comprometida se a criança não compreender a instrução, como também, não compreender o significado da palavra.

c) Diferenças no tipo de população comparada. As diferenças encontradas entre os grupos de crianças (sexo, grau de alfabetização, classe social, entre outros) podem explicar a divergência entre os pesquisadores.

Além dessas ideias, Freitas (2004) faz referência a uma terceira concepção, a de que há uma reciprocidade entre consciência fonológica e a aquisição da escrita. A consciência fonológica, mesmo que em nível mínimo, favorece a aquisição da escrita, e essa, por conseguinte, contribui para o desenvolvimento e aprimoramento das habilidades metafonológicas. Segundo a autora, essa visão é a mais aceita em pesquisas atuais.

Em relação à primeira concepção, Cardoso-Martins (2007) concorda com essa ideia quando postula que a criança em fase pré-escolar, de um modo geral, é capaz de perceber os segmentos fonológicos, como a rima e a sílaba. Gradativamente, ela vai ampliando esse conhecimento, conseguindo ficar mais atenta aos elementos fonêmicos representados pelas letras do alfabeto. Dessa forma, ressalta que para aprender a ler e a

escrever, é necessário que a criança aprenda a prestar atenção aos segmentos fonêmicos. Nesse sentido, a autora propõe que

Na pré-escola, seria recomendável que os professores desenvolvessem brincadeiras com os sons da fala e que acompanhassem e avaliassem o desenvolvimento da CF dos seus alunos. Para um professor alfabetizador, o melhor indício de desenvolvimento da CF é o progresso da criança no processo de alfabetização. Se está progredindo bem, necessariamente ela tem consciência fonológica e conhece os sons das letras. (CARDOSO-MARTINS, 2007, p. 3)

Adepta a esse ponto de vista, Freitas (2004) considera que a consciência fonológica favorece as crianças, em fase de aprendizagem da escrita, uma melhor utilização das pistas grafêmicas, quando elas participam de situações nas quais prestam atenção às estruturas fonológicas da fala. Para ela, o desenvolvimento das habilidades fonológicas desempenha um importante papel na alfabetização e, sendo assim, deve ser desenvolvida antes do início da aquisição da escrita.

Referente ao segundo modelo, o qual postula que o código linguístico desenvolve a consciência fonológica, a autora menciona que a consciência fonêmica ocorre somente mediante o contato com o sistema alfabético. Em outras palavras, é através do processo de aprendizagem da leitura que o aprendiz conhece os sons. Essa posição se refere apenas ao aspecto de que a escrita é construída com base na consciência fonêmica, não considerando, assim, a importância das habilidades de conhecimento das sílabas e das unidades intrassilábicas como fatores que contribuem para tal aquisição.

Para a terceira concepção, a mesma autora informa que essa se refere a uma interação entre consciência fonológica e a aprendizagem da escrita. Nesse contexto, as propostas se relacionam mutuamente. Com isso, aprender a ler favorece o desenvolvimento das habilidades metafonológicas e essas, por sua vez, contribuem significativamente para a construção da escrita.

Esta posição é reforçada por Lamprecht e Costa (2006) quando afirmam que existe uma relação de pertinência entre o desenvolvimento da consciência fonológica e a aprendizagem da escrita. Seus estudos mostram que as crianças que têm a consciência dos fonemas avançam de modo mais fácil em seu processo de aquisição de leitura e escrita e, ainda, minimizam os problemas de leitura.

De modo similar, Bortoni-Ricardo (2006) afirma que a decodificação de palavras e a compreensão do código alfabético são fundamentais para o processo de alfabetização.

Desse modo, é essencial que o aluno se familiarize com o processamento fonológico das palavras.

Outros estudos feitos no Brasil apontam que a consciência fonológica contribui de modo significativo para a aquisição da escrita. Nesse sentido, adquire importância para nosso trabalho o conhecimento sobre as conclusões encontradas nessas pesquisas.

Capovilla e Capovilla (2000) verificaram a relação positiva entre consciência fonológica e a aprendizagem da leitura em crianças da pré-escola à 1ª série de uma escola privada. Assim, com o propósito de ratificar seus achados buscaram, então, investigar se as crianças da 1ª série de uma escola pública, com um nível socioeconômico diferente do grupo anterior, apresentavam um desempenho satisfatório em leitura, tendo como base o treino em consciência fonológica, como as crianças da escola particular, antes investigada. Nesse estudo, eles concluíram que o treino sistemático da consciência fonológica e a percepção da relação existente entre letras e sons auxiliam os alunos na construção da escrita.

Ramos (2005) investigou os tipos de instrumentos de avaliação de consciência fonológica realizados em cinco pesquisas sobre consciência fonológica do português do Brasil, considerando: objetivos, sujeitos, tarefas, habilidades, níveis de consciência e possível interferência do sistema alfabético. A pesquisadora constatou que todos os trabalhos investigaram a consciência fonológica em crianças, relacionando-a, direta ou indiretamente, com a aprendizagem da língua escrita, entendendo-a como necessária para a compreensão da relação estabelecida entre língua falada e língua escrita. Com os achados dessa pesquisa, ela advoga que a consciência fonológica pode auxiliar a aprendizagem da escrita por crianças com desvios fonológicos evolutivos, contribuindo para a superação desses desvios.

Já Wolff (2008) observou crianças em idade entre de 5:3 a 6:4 anos, tendo uma diferença de 1 ano e 1 mês entre o sujeito mais novo e o mais velho, em uma escola de educação infantil da rede privada de Porto Alegre, com o objetivo de verificar as correlações entre o grau de desenvolvimento da consciência fonológica e o desempenho em tarefas de compreensão de uma história ouvida. Com uma amostra de 27 sujeitos, treze do sexo masculino e quatorze do sexo feminino, Wolff (2008) verificou que os sujeitos mais velhos apresentaram maior precisão nas respostas às perguntas sobre a história em relação aos sujeitos mais novos. A partir dos dados coletados, a autora verificou a existência de uma correlação positiva entre o grau de desenvolvimento de consciência fonológica dos sujeitos e o desempenho nas tarefas de compreensão da história ouvida, especialmente considerando-se as tarefas de reconhecimento e produção de palavras a partir de fonema inicial.

Carvalho (2003) investigou o desenvolvimento da consciência fonológica, em alunos do jardim à primeira série do ensino fundamental (jardim I, jardim II, alfabetização e 1ª série, que correspondem atualmente às turmas de Educação Infantil: Infantis 4 e 5 e ao Ensino Fundamental: 1º e 2º anos, respectivamente), com o propósito de conhecer como as crianças refletiam sobre as unidades fonológicas (rimas, sílabas e fonemas) da língua, em diferentes contextos silábico-lexicais, considerando dois níveis de consciência fonológica, o da sensibilidade e o da consciência plena.

O estudo foi desenvolvido em escolas com alunos de diferentes níveis socioescolares. Como resultado, Carvalho (2003) constatou que o desenvolvimento da consciência fonológica (sensibilidade e plena) apresenta diferentes ritmos aquisicionais de um nível socioescolar para outro, no entanto, na 1ª série de ambos os níveis socioescolares, especialmente quando as crianças aprendiam a base alfabética do sistema de escrita, os resultados dos testes de consciência fonológica apresentaram resultados semelhantes.

Carvalho (2003) considera que o desenvolvimento da consciência fonológica implica na habilidade de a criança fazer uso da metalinguagem. Desse modo, cada indivíduo tem um ritmo diferente, isso porque existem fatores que são essenciais para o desenvolvimento dessa consciência. Entre os mais citados pelo autor estão: o desenvolvimento cognitivo, o processo de aquisição da linguagem, a aprendizagem dos sistemas alfabéticos, a maturação das redes neurais (a neuromaturação) e o tipo de *input* linguístico a que a criança está exposta em suas interações diárias. Nesse contexto, ressalta:

[...] a aprendizagem dos sistemas alfabéticos de escrita é o fator crítico para o desenvolvimento da consciência fonológica, pois, tal aprendizagem desencadeará o desenvolvimento de processos atencionais que levarão à emergência de níveis de reflexão mais elaborados acerca da estrutura fonológica da língua. (CARVALHO, 2003, p.22)

Alegria, Leybaert e Mousty (1997 *apud* SANTOS; NAVAS 2002) também ressaltam que ao dominar a estrutura fonêmica, a criança é capaz de ler qualquer palavra com correspondência grafofonêmica regular, pois pode usar um sistema generativo (*sic*) para converter a ortografia em fonologia.

Buscando uma interface entre as duas abordagens: psicogenética e metafonológica, que tratam sobre a aquisição da escrita, Morais (2011) verificou, a partir de um estudo longitudinal realizado com 41 crianças cursando a 1ª série em uma escola em Recife, que as crianças, mesmo com conhecimentos sobre as letras do alfabeto, apresentaram

dificuldades nas tarefas de isolar fonemas. Partindo desse dado, considera que o aprendiz, ao entrar numa fase de fonetização da escrita, precisa dispor de conhecimentos metafonológicos para analisar os segmentos internos da palavra, para poder, então, elaborar as hipóteses psicogenéticas silábica-alfabética e alfabética.

Como conclusão, postula a relevância das atividades de consciência fonológica desde a educação infantil, visto que tais propostas favorecerão ao aprendiz o desenvolvimento de habilidades necessárias para refletir sobre a oralidade e escrita, de modo a contribuir para uma análise mais apropriada dos segmentos que formam uma palavra. Ressalta, ainda, a prática diária de situações sociais de leitura e escrita nesse segmento de ensino.

Com base nos pressupostos apresentados, parece haver consenso entre os pesquisadores de que existe uma relação de reciprocidade entre consciência fonológica e a aprendizagem da língua escrita, visto que suas ideias indicam que existem, dentro desse conhecimento, habilidades que servem tanto para iniciar o processo de escrita, como também, há outras que são resultados da aquisição do sistema alfabético.

Dado o pressuposto anterior, consideramos que a relação entre consciência fonológica, processos fonológicos e escrita é possível, isso porque, segundo Carvalho (2003, p.35), “à medida que a criança aumenta seu conhecimento das diferentes formas envolvidas no uso da linguagem, níveis aumentados de reflexão se desenvolvem”. Nessa condição de ser capaz de operar sobre a língua de forma consciente, a criança utiliza processos fonológicos para solucionar problemas de escrita de acordo com os conhecimentos fonológicos que possui.

Sendo assim, compreendemos que o ensino da escrita em crianças pré-escolares implica no desenvolvimento de propostas que lhes oportunizem conhecer as relações entre as representações fonológicas e as representações da escrita. Dessarte, é preciso considerar que os processos fonológicos também significam muito para essa aquisição.

2.8 RESUMO

Neste capítulo, apresentamos a fundamentação teórica de nossa pesquisa. Na seção 2.2, tratamos acerca da Teoria da Fonologia Natural, explicando seu conceito e apresentando pesquisas realizadas com base em sua fundamentação teórica. Na seção 2.3, buscamos apresentar de forma detalhada os processos fonológicos e as estratégias

implementacionais, dando destaque à classificação feita por Teixeira (2009), que fundamentou nossa pesquisa.

Em seguida, na seção 2.4, versamos acerca dos processos fonológicos e sua relevância para o estudo da aquisição da escrita. Na seção 2.5, expusemos considerações importantes sobre o nosso sistema de escrita e sobre como se dá o processamento da escrita segundo Ellis (1995). Na sequência, na seção 2.6, ressaltamos as concepções sobre alfabetização e a relevância da oralidade na escrita, buscando aliar os pressupostos apresentados aos processos fonológicos, foco deste trabalho.

Por fim, na seção 2.7, abordamos as definições de consciência fonológica e sobre a relação entre consciência fonológica com a aquisição da leitura e escrita, focalizando a relação de reciprocidade entre essa habilidade e a aprendizagem da língua escrita, concepção adotada por nós neste estudo.

No próximo capítulo, apresentamos os passos metodológicos necessários para a realização desta pesquisa.

3 A PESQUISA

3.1 INTRODUÇÃO

Este capítulo tem como objetivo apresentar os passos detalhados que seguimos em nossa pesquisa. Dessa forma, na seção 3.2, tratamos do problema da pesquisa delineando as questões que a norteiam. Na seção 3.3, descrevemos detalhadamente o contexto em que os dados foram coletados, o perfil dos informantes e os passos para escolha desses. Em seguida, na seção 3.4, descrevemos os instrumentos utilizados na fase de seleção dos informantes, como também aqueles utilizados na coleta de dados. Na seção 3.5, apresentamos a descrição das atividades de consciência fonológica e sua forma de aplicação. A seção 3.6 apresenta os procedimentos adotados para a análise dos dados. Concluimos com a seção 3.7, apresentando um breve resumo deste capítulo.

3.2 O PROBLEMA

O objetivo desse trabalho é investigar a aquisição da escrita em crianças pré-escolares do infantil 5, com desenvolvimento típico, em uma escola da rede privada de ensino de Fortaleza, tendo como foco uma análise baseada na descrição de processos fonológicos. Conforme pode ser visto, a pesquisa tem caráter descritivo, de natureza transversal e quantitativa.

Diante dos objetivos propostos e baseados nos estudos descritos no capítulo 2, pretendemos encontrar respostas para as seguintes questões:

- a) Como se dá a distribuição da ocorrência de processos fonológicos na aquisição da escrita de uma turma do Inf. 5 submetida a treinamento em consciência fonológica em relação a outra que não o recebeu?

- b) De que maneira o conhecimento dos diferentes tipos silábicos e seu posicionamento na estrutura lexical do português brasileiro é construído pelas crianças na aquisição da escrita na série investigada?

Tentaremos responder tais questionamentos no capítulo 4, no qual apresentaremos os dados com as devidas análises. A seguir, tratamos dos procedimentos metodológicos essenciais para a realização dessa pesquisa.

3.3 METODOLOGIA

Para a efetivação desta pesquisa, buscamos realizar um processo sistemático de seleção dos componentes envolvidos nessa pesquisa (escola, série, turmas e informantes), que fosse possível minimizar as interferências nos resultados. Os critérios de seleção para cada componente serão definidos a seguir.

3.3.1 Seleção da escola

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola-creche de Fortaleza, que atende um público de classe socioeconômica A, ou seja, um dos pais ou os dois possuem, pelo menos, uma graduação. É importante ressaltar que a instituição autorizou, através do Termo de Anuência (APÊNDICE A), a realização da pesquisa, bem como, o nosso acesso aos dados das crianças presentes nas fichas de matrícula. A Escola X está localizada em uma área nobre de Fortaleza, com um espaço projetado especialmente para receber alunos de Berçário ao 1º ano do Ensino Fundamental, inclusive alunos com necessidades educacionais especiais.

Quanto à sua estrutura física, apresenta ambientes decorados especialmente para acolher o público infantil. Os brinquedos presentes no pátio estão de acordo com as normas de segurança para a faixa etária que a escola atende. Nas salas de aula pode ser encontrado um ambiente alfabetizador com vários jogos que envolvem leitura, tais como: gibis, contos infantis, receitas, livros de poesia e revistas para pesquisas. Além disso, encontramos também sala de leitura, espaço verde, quadra, refeitório, entre outras instalações.

Em relação ao corpo técnico, esse é formado por coordenadores pedagógicos, psicólogas, fonoaudióloga, terapeuta ocupacional, nutricionista e psicopedagoga. Todos são

qualificados, do ponto de vista técnico, para o cargo e os professores são graduados, e apenas uma minoria é especializada. A escola investe em grupos de estudo, visando à formação continuada do grupo docente. Em linhas gerais, percebe-se que os professores são comprometidos com a aprendizagem dos alunos e buscam desenvolver uma proposta de ensino significativa. Existe também uma preocupação do grupo gestor em relação ao bem-estar emocional e relacional dos educadores. Dessa forma, promove encontros regulares de toda a equipe pedagógica com profissionais da psicologia ou da psicomotricidade relacional.

Quanto aos procedimentos de ensino adotados, a escola assume a proposta socioconstrutivista, na qual os alunos participam de situações sociais de leitura e escrita e seu desenvolvimento em relação à aquisição da escrita é avaliado conforme os níveis psicogenéticos de escrita adotados por Ferreiro e Teberosky (1999)

A escolha dessa escola se deu, principalmente, por possuir a população de interesse para a realização da pesquisa, bem como, pelo fato de a pesquisadora fazer parte do grupo de coordenadores pedagógicos da instituição, fator que contribuiu positivamente para viabilizar o processo de autorização da realização do estudo por parte da escola e das famílias. Para tal, inicialmente, foram explicitados à instituição os objetivos e os interesses da pesquisa, como também, os aspectos voltados para a segurança e sigilo das informações coletadas.

3.3.2 Definição da amostra

Considerando que o propósito dessa pesquisa é o de investigar a aquisição da escrita em crianças pré-escolares, o primeiro critério de seleção da população a ser estudada foi que essa se constituísse de alunos pertencentes a uma série que antecederesse ao 1º ano do ensino fundamental 1⁷. Assim, observando que Teixeira (2009) considera que o sistema fonológico da criança, adquirindo o Português, atinge sua maturidade plena aos 5 anos, podendo ser comparado ao sistema adulto, elegemos a série de Infantil 5⁸, pelo fato de os alunos iniciarem o ano letivo com a referida idade.

⁷Conforme Lei Federal nº 11.274, de 2006, que compreende a nova formação do Ensino Fundamental em nove anos, o 1º ano corresponde à antiga alfabetização que antes fazia parte da pré-escola.

⁸A série Infantil 5 corresponde ao antigo Jardim II da pré-escola.

Foram selecionadas duas turmas de Infantil 5 com a finalidade de em uma desenvolver atividades de consciência fonológica, adicionadas às atividades pedagógicas planejadas para a turma, enquanto que a outra seguiria o planejamento didático adotado pela escola. Esse critério foi utilizado para que pudéssemos analisar a contribuição da consciência fonológica para a aquisição da língua escrita, um dos objetivos desse trabalho.

3.3.3 Seleção das turmas

Para a seleção das turmas, foram adotados os seguintes critérios: a) turmas em que houvesse somente um aluno com adaptação curricular, pelo fato de o aluno com necessidade especial participar de atividades programadas de acordo com a sua demanda; b) alunos sem dificuldades de aprendizagem; c) alunos sem histórico de repetência no Infantil 5 nem em série anterior; d) turmas com o mesmo número de alunos.

3.3.4 Perfil dos informantes

Os informantes são crianças em fase de pré-escolar, cuja média de idade é de 5:8 meses no Grupo A, e de 5:6 meses no Grupo B, e pertencentes à classe socioeconômica A, segundo o critério do CCEB⁹, Critério de Classificação Econômica Brasil, cujas condições socioeconômicas e culturais são favoráveis. O nível de letramento é alto e, dessa maneira, é esperado que as crianças possam participar de situações sociais de leitura e escrita, em seu ambiente familiar, adquirindo assim hábitos letrados.

3.3.4.1 Seleção dos informantes

⁹O CCEB é um instrumento de segmentação econômica que utiliza o levantamento das características domiciliares, tendo como base a presença e a quantidade de alguns itens domiciliares de conforto e grau de instrução do chefe familiar para diferenciar a população.

Uma vez selecionadas as turmas, obteve-se, inicialmente, uma amostra de trinta informantes. Então, foi encaminhado, via agenda dos alunos, o termo de consentimento livre e esclarecido (APÊNDICE B), no qual os pais deveriam autorizar ou não a participação do filho na pesquisa. Com brevidade, a maioria dos pais devolveu o documento devidamente preenchido. Algumas famílias, que não entenderam o objetivo da realização da pesquisa, foram todas atendidas pela pesquisadora, a fim de lhes oferecer maiores informações sobre o estudo. No entanto, alguns pais se mostraram resistentes e não autorizaram ou não devolveram o termo.

Para a seleção de informantes, os critérios de inclusão e de exclusão, abaixo delineados, foram tomados visando a uma maior confiabilidade nos resultados.

Os alunos foram selecionados conforme os seguintes critérios de inclusão:

a) apresentarem desenvolvimento típico sem alterações em seu desenvolvimento global nem distúrbios fonológicos.

b) fazerem parte do grupo discente da escola desde pelo menos uma série anterior. Consideramos esse aspecto fundamental, para garantir que o aluno tenha participado de um mesmo programa de alfabetização nas séries da pré-escola¹⁰;

c) estarem cursando o Infantil 5 pela primeira vez, a fim de assegurar uma homogeneidade quanto às habilidades esperadas para essa série.

d) possuírem autorização dos pais ou responsáveis para participar do estudo.

As informações pessoais dos informantes foram obtidas por meio de dados fornecidos pela coordenação pedagógica da escola, coletados por ocasião da entrevista de matrícula dos alunos através de uma anamnese (ANEXO 1).

Foram excluídos da amostra inicial os alunos que:

a) apresentassem distúrbios fonológicos, síndromes ou outras alterações em seu desenvolvimento global;

b) fossem repetentes do Infantil 5 ou qualquer série anterior;

c) apresentassem qualquer tipo de resistência à realização da pesquisa;

¹⁰As séries que compreendem a pré-escola são: Infantil 4 e Infantil 5.

- d) fossem novatos na escola;
- e) não tivessem sido autorizados pelos seus pais a participarem da pesquisa.

Por todos os motivos apresentados, a amostra final foi composta em um número menor do que o previsto, mas significativa para o que nos propusemos investigar. A seguir, apresentamos a tabela da amostra final.

Tabela 1- Amostra final dos informantes

Critérios utilizados para exclusão da amostra									
Evolução da Amostra	População	Alunos com dificuldade de aprendizagem	Alunos novatos	História de Repetência escolar	Alunos sem autorização dos pais	Alunos que se recusaram à pesquisa	Associação de dois ou mais critérios	Alunos com escrita transitória (sem condição de análise)	Amostragem definitiva
Turma A	15	2	0	0	3	0	0	0	10
Turma B	15	1	0	1	2	0	1	3	7
Totais	30	3	0	1	5	0	1	3	17

Cabe explicar que, na Tabela 1, o critério “Associação de dois ou mais critérios” corresponde ao único caso de uma criança que tem histórico de repetência em uma série anterior e ao mesmo tempo não foi autorizada pelos pais.

3.4 INSTRUMENTOS UTILIZADOS NA PESQUISA

Para a realização de nossa pesquisa, foi necessária a aplicação de instrumentos utilizados em momentos diferentes. Inicialmente, utilizamos a anamnese (ANEXO 1), material produzido pela escola, para a investigação sobre a identidade pessoal, aspecto social e desenvolvimento do informante. Tal instrumento é composto por muitos itens, alguns

descritivos e analíticos, outros mais objetivos com opções SIM ou NÃO para as respostas. De um modo geral, as questões enfocam aspectos voltados à identificação pessoal e desenvolvimento neuropsicomotor e linguístico do aluno.

Em seguida, procuramos testes de escrita que fossem compatíveis com o objetivo de uma pesquisa exploratória. Com esse fim, utilizamos o “Teste das quatro palavras e uma frase” (FERREIRO, 1991), para identificarmos os níveis psicogenéticos de escrita dos informantes nas duas turmas. Entretanto, como o nosso propósito era o de investigar, também, o papel das estruturas silábicas na aquisição da língua escrita, esse instrumento não foi suficiente, por se mostrar limitado em relação aos diferentes padrões silábicos de nossa língua. Então, foi preciso um redirecionamento dos trabalhos, no sentido de encontrarmos um teste que favorecesse uma coleta de dados baseada nas estruturas silábicas existentes no português brasileiro. Logo, optamos pela seleção dos itens lexicais do APPTL, *Aplicativo para Teste de Leitura*, desenvolvido por Moreira (2009), por considerarmos compatível com o objetivo de nosso estudo, uma vez que é composto por palavras de diferentes padrões silábicos adequados à realidade de crianças em fase de aquisição da língua escrita.

Em relação às atividades de consciência fonológica, desenvolvidas em um dos grupos, todas foram produzidas com base nas atividades criadas por Seabra e Capovilla (2011), como também nos estudos de Adams *et al* (2006) e adaptadas à nossa necessidade.

A seguir, descrevemos o APPTL – Aplicativo para Teste de Leitura, instrumento utilizado em nossa pesquisa.

3.4.1 APPTL - Aplicativo para Teste de Leitura

A coleta de dados foi realizada a partir do APPTL, com o objetivo de identificar os processos fonológicos envolvidos na escrita de ditado de palavras reais e pseudopalavras, aplicado aos informantes da amostra definitiva da presente pesquisa.

3.4.1.1 APPTL: descrição

Para a realização da pesquisa, utilizamos o aplicativo APPTL, elaborado por Moreira (2009), originalmente produzido em forma de *software* para ser aplicado durante testes de leitura. Esse instrumento contém 30 (trinta) palavras reais e 30 (trinta) pseudopalavras, compostas por diferentes estruturas silábicas do português brasileiro, em posições iniciais, internas e finais. Melo (2010), ao desenvolver uma pesquisa com alunos disléxicos falantes do português, adaptou o instrumento para a escrita, utilizando-o como forma de ditado. Daí, como nosso propósito é o de investigar a aquisição da escrita em crianças pré-escolares, adotamos a proposta de Melo (2010). A seguir, indicamos os itens do APPTL.

Quadro 1 – Palavras reais e Pseudopalavras do APPTL

CV	Ai	A	SABADO	CV	Ai	A	PATICO
		NA	MALUCA			NA	MABIDO
	I	A	SAPATO		I	A	DABACA
		NA	SACUDI			NA	FABADA
	Af	A	CARURU		Af	A	SABUTI
		NA	PETECA			NA	FOMITA
VC	Ai	A	ARVORE	VC	Ai	A	ASPITO
		NA	ARGOLA			NA	IRPADA
	I	A	FAISCA		I	A	TAÍSCA
		NA	MAESTRO			NA	JAISCOU
	Af	A	SABIAS		Af	A	FABIÓS
		NA	FÉRIAS			NA	CAPIAS
CVC	Ai	A	MÚSCULO	CVC	Ai	A	MÓRTICO
		NA	CASTELO			NA	GASPITO
	I	A	BATISMO		I	A	PARISTA
		NA	BELISCAR			NA	SAFISTOU
	Af	A	JACARES		Af	A	SAPIRIS
		NA	CARETAS			NA	MIREFAS
CCV	Ai	A	GRÁVIDA	CCV	Ai	A	T RÉFIDA
		NA	PRIVADA			NA	GRIMADA
	I	A	RETRATO		I	A	PETRADO
		NA	SOFREDOR			NA	MITRAFOU
	Af	A	ENCOBRI		Af	A	SEBOFRI
		NA	MILAGRE			NA	MALUPRA
CCVC	Ai	A	PLASTICO	CCVC	Ai	A	CRASPITO
		NA	TRISTEZA			NA	TRASMUTA
	I	A	MADRSTA		I	A	RABRASTO
		NA	REFRESCAR			NA	REPRISGOU
	Af	A	CICATRIZ		Af	A	MALABRIS
		NA	PALAVRAS			NA	BALIGRAS

Legenda: CV: consoante + vogal; VC: vogal + consoante; CVC: consoante + vogal + consoante; CCV: consoante + consoante+ vogal; CCVC: consoante + consoante + vogal + consoante; Ai: inicial absoluta; I: interna; Af: posição final; A: acentuada; NA: não acentuada (MOREIRA, 2009).

Em uma análise do Aplicativo, verificamos que a seleção de palavras tem como critério básico, além dos padrões silábicos diferentes, o fato de serem de uso cotidiano das crianças. Quanto à escolha das pseudopalavras, Moreira (2009) explica que, em uma palavra

familiar à criança, a escrita de uma sílaba mais complexa pode ser inferida, e não processada como se objetiva, conforme ocorre em uma leitura com sentido.

No contexto CCV, I, NA (sílabas compostas por consoante + consoante + vogal, em posição interna, não-acentuada), há uma alteração em relação ao teste original. Moreira adota a palavra “*atranei*”, enquanto que Melo (2010) utiliza “*sofredor*”. Como adotamos a proposta de Melo (2009), optamos pelo termo “*sofredor*”. Moreira (2009) não sugere nenhuma palavra para ilustrar o padrão silábico VC, em posição interna não acentuada. Já Melo (2010) apresenta a palavra *maestro*, exemplo também utilizado em nosso estudo.

É importante salientar que o item *férias*, mesmo sendo interpretado como palavra dissilábica, com terminação em ditongo crescente, foi considerado como palavra terminada em VC, em virtude de a criança, em fase inicial de escrita, costumar segmentá-la em três sílabas (MOREIRA, 2009; MELO, 2010).

Conforme Moreira (2009), para a elaboração desse aplicativo, as palavras foram selecionadas cuidadosamente, visando utilizar todas as estruturas silábicas e que essas ocorressem em posição inicial, interna e final das palavras e, ainda, com controle quanto à acentuação: sílaba acentuada/não acentuada. Entretanto, algumas estruturas fonológicas foram dispensadas por motivo de controvérsia nos estudos fonológicos brasileiros e outras por não atenderem aos interesses da pesquisa. Moreira (2009) e Melo (2010) ressaltam a exclusão dos ditongos, pois para sua estrutura há diferentes interpretações: VV (vogal + vogal) ou CV (semivogal + vogal), VC (vogal + semivogal) ou SV (semivogal+vogal) e VS (vogal + semivogal). No entanto, consideramos que os itens: *resprigou*, *jaiscou*, *safistou* e *mitrafou* apresentam ditongo decrescente. Como no dialeto cearense existe uma tendência ao apagamento da semivogal, eles não foram contabilizados. Em nosso trabalho, foram descartadas as seguintes estruturas:

- a) Sílabas travadas por um elemento nasal, em qualquer posição interna ou final absoluta, com uma única exceção: *encobri*, por não encontrar outra mais adequada.
- b) Sílabas travadas por um elemento lateral independentemente da posição.
- c) Sílaba travada por róticos, em posição absoluta.
- d) Dígrafos - considerando que os alunos podem sentir maior dificuldade com essas estruturas, elas são ensinadas em um momento mais tardio da alfabetização.

Moreira (2009) e Melo (2010) apontam como critérios de inclusão de palavras no APPTL:

- a) Palavras trissilábicas por favorecerem uma análise das posições inicial, interna final. Também por proporcionarem um processamento mais rápido que as polissilábicas, ao mesmo tempo em que apresentam mais elementos que as dissilábicas.
- b) Palavras com o padrão silábico menos marcado (CV), com as únicas exceções: *encobri* e *refrescar*, em virtude da impossibilidade de palavras que atendessem a esse critério.

3.4.1.2 APPTL: aplicação

Atentos ao número de itens que compõem o APPTL e ao fato de os informantes serem crianças pré-escolares, consideramos importante dividir o aplicativo em dez sessões, sendo cinco para as palavras reais e cinco para as pseudopalavras. Cada sessão foi organizada com seis palavras, perfazendo um número de sessenta itens. Pensamos ser importante essa divisão para que as crianças não se sentissem cansadas ou desmotivadas com o volume de escrita.

Todas as sessões foram realizadas pela pesquisadora e acompanhadas pela professora da turma. A escrita do aluno foi registrada em folhas de A4, cada uma recebeu a numeração de 1 a 6, para indicar o lugar em que a criança deveria escrever a palavra ditada. Cada sessão teve a duração de aproximadamente 15 minutos e aconteceu de modo individual. Esse tempo sofreu alterações de um informante para outro, pois dependia do desempenho de cada um.

Como os vínculos já estavam estabelecidos entre pesquisadora e informantes, os instrumentos foram aplicados sob as seguintes orientações:

Apresentação do Aplicativo: *“A tarefa que iremos realizar, dessa vez, é um pouco diferente de outras que realizamos. Agora, vocês irão escrever, nessa folha preparada especialmente para esse momento, as palavras que eu falar. Vou falar palavras que existem, como por exemplo: “férias”, que todos sabem o que significa, não é mesmo? Mas vou pedir também que vocês escrevam umas palavras que nem existem, como por exemplo: “mitrafou”. Vocês já ouviram essa palavra antes? É porque ela não existe, foi criada para essa tarefa.*

Também pensei em dar mais atenção a vocês, então me programei para fazer essa tarefa de modo individual, ou seja, um de cada vez. Assim, cada um pode ficar mais à vontade para perguntar, se tiver dúvidas, como também poderá ficar bem mais atento à tarefa. É muito importante que vocês possam ouvir bem a palavra, para que possam pensar em quais letras usar na hora de escrever. O que vocês acham? Pode ser?”

Ditados: Em cada sessão, antes de começarmos o ditado, procuramos orientar o informante sob que tipo de item seria escrito, ou melhor, se a escrita seria de uma palavra real ou pseudopalavra, a fim de observarmos o nível de seu interesse e expectativa ou dúvida em relação a essa escrita. *“Hoje, vou falar palavras reais (ou pseudopalavras), que você conhece (ou que não existem), para você escrevê-las nesse papel. Cada palavra deverá ficar em uma linha, seguindo a ordem dos numerais (1 a 6), combinado?”*

Destacamos que a oralidade dos informantes não foi objeto de nossa investigação, visto que as crianças com alterações fonológicas não participaram desse estudo.

3.5 ATIVIDADES DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: DESCRIÇÃO

As atividades relacionadas à consciência fonológica foram aplicadas somente em uma turma de Infantil 5 e de maneira coletiva, a fim de manter a estrutura de realização das atividades de sala de aula. Foram desenvolvidas a partir dos jogos de consciência fonológica produzidos por Seabra e Capovilla (2009) e nos estudos de Adams *et al* (2006) e organizadas em seis sessões, sendo cada uma com um tempo estimado em trinta minutos, obedecendo a seguinte ordem: duas sessões de consciência silábica, duas de identificação e contagem de fonemas e duas envolvendo a representação de fonemas com letras. Todas foram realizadas através de brincadeiras e jogos, visando à percepção de sílabas, identificação, contagem e representação de fonemas.

A seguir, apresentamos a definição e as características de cada uma delas.

1. Consciência de Sílabas: Como as sílabas não possuem um significado, é esperado que as crianças não pensem nem reflitam sobre elas, pelo menos de forma espontânea. Entretanto, sabemos que elas podem ser ouvidas e sentidas, pois correspondem às pulsações de som da voz e, ainda, aos movimentos de abertura e fechamento das mandíbulas. A consciência

silábica é um importante passo para se desenvolver a consciência fonêmica (ADAMS, FOORMAN, LUNDERG, BEELER, 2006 p. 77).

Com base nesse pressuposto, a primeira atividade foi desenvolvida visando favorecer aos informantes a descoberta de que algumas palavras podem ser divididas em partes menores, como as sílabas. As atividades iniciais foram introduzidas de modo que as sílabas fossem percebidas pelo grupo. Nesses jogos, o informante precisava reconhecer (quando fosse capaz) o número de sílabas da palavra-alvo, a partir de uma figura selecionada. As atividades dessa sessão foram:

- Caixa Surpresa (APÊNDICE C): Em uma caixa, foram colocadas várias imagens com diferentes números de sílabas (Ex: BOI, PINCEL, CHUPETA). Um informante deveria tirar uma imagem da caixa e nomeá-la. Todos do grupo deveriam repetir a palavra, buscando identificar o número de sílabas através de palmas e colocar a figura em um painel de acordo com o número de sílabas presente na palavra.
- Jogo de trilha (APÊNDICE D): Um jogo em que havia um percurso a ser completado, com figuras cujas palavras apresentavam diferentes números de sílabas. Nessa atividade, cada informante recebia um pião, com o qual deveria marcar seu percurso na trilha. O percurso era feito a partir do número de sílabas contidas na palavra, que o informante precisava reconhecer (quando fosse capaz), a partir da figura selecionada. Palavras sugeridas: pé, nó, luz, flor; bissílabas: bombom, frango, pente, dedos, anel, cama, coco, frutas, colher, gelo, tatu; trissílabas: fósforo, caneta, canguru; tetrassílabas: bateadeira, bicicleta (SEABRA; CAPOVILLA, 2011, p. 119)

2. Identificação e Contagem de Fonemas: Segundo Adams *et al* (2006) e Freitas (2004), os fonemas são mais difíceis para as crianças perceberem que as palavras e sílabas. As razões para isso podem ser explicadas pelo fato de que os fonemas são as menores unidades da língua, não possuem significado, como também, são difíceis de serem percebidos numa sequência de fala e, sendo assim, é esperado que as crianças possam sentir dificuldade para percebê-los mesmo quando tentam.

Nesse contexto, programamos duas sessões com atividades de identificação e contagem de fonemas, procurando utilizar recursos concretos para representar, separadamente, os fonemas das palavras em sequência. Pensamos, como Adams *et al* (2006), que a marcação é uma forma tangível para diferenciar os fonemas nas palavras. Os autores também recomendam que a marcação comece da esquerda para a direita, uma vez que a leitura segue esse direcionamento e, por esse motivo, essa ideia já pode ser incorporada aos jogos desde o início. Com essas características, a atividade foi desenvolvida de modo que o informante, em sua equipe, precisava identificar o número de fonemas presentes em uma dada palavra (cartão/figura), marcando cada som identificado com um palito de picolé. Abaixo apresentamos informações sobre o jogo:

- Jogos das Cartas: Palavras com dois, três e quatro fonemas (APÊNDICE E). Atividade baseada nos jogos propostos por Seabra e Capovilla (2011), composta por dez cartões com figuras (cinco cartões em cada sessão), cuja finalidade era de o grupo identificar o número de fonemas presentes em uma dada palavra (cartão/figura). Nessa atividade, os alunos foram organizados em duas equipes. Cada uma recebeu quatro palitos de picolés. A cada rodada, a pesquisadora retirava um cartão e falava a palavra contida nele. Os informantes, em sua equipe, precisavam verificar o número de fonemas, indicando com os palitos cada fonema percebido.

3. Correspondência fonema-grafema: Adams *et. al.* (2006) consideram que os alunos, ao conseguirem segmentar as palavras em fonemas isolados, já estão prontos para aprender a associar os fonemas às letras. Propõem, também, que as atividades do tipo grafema-fonema contribuem para que o aprendiz possa compreender o princípio alfabético básico, ou seja, que “as letras na palavra escrita, da esquerda para a direita, representam a sequência de fonemas na palavra falada, do primeiro ao último” (ADAMS *et. al.*, 2006, p. 36). Dessa forma, as atividades produzidas buscaram incitar o informante a construir esses conhecimentos, ou seja, consciência fonêmica e princípio alfabético. Então, essas ideias foram trabalhadas a partir dos jogos loto e lince, jogos conhecidos pelo grupo, descritos a seguir.

- Loto (APÊNDICE F): As crianças foram organizadas em duas equipes. Cada equipe recebeu um envelope contendo o alfabeto móvel e uma cartela com cinco palavras. Dado um sinal, os informantes precisavam (quando fossem capazes) compor as palavras, falando o nome da figura, buscando associar fonema-grafema, utilizando o

alfabeto móvel. As palavras foram selecionadas a partir de jogos de Seabra e Capovilla (2011): escada, árvore, cavalo, pipoca, bicicleta, estrela, nó, pé, boca e fada.

- Lince (APÊNDICE G): No centro da mesa, foi colocado o alfabeto móvel. A pesquisadora anunciava o nome de uma gravura. Os informantes, organizados em equipes, precisavam identificar a letra inicial da palavra-alvo. Palavras sugeridas: pé, nó, luz, flor; bissílabas: bombom, frango, pente, dedos, anel, cama, coco, frutas, colher, gelo, tatu; trissílabas: fósforo, caneta, canguru; tetrassílabas: bateadeira, bicicleta (SEABRA; CAPOVILLA, 2011, p. 119).

3.5.1 Atividades de consciência fonológica: aplicação

Logo nos primeiros contatos, a partir de conversas informais, buscamos criar um ambiente favorável a uma interação que proporcionasse a construção de vínculos de confiança com os informantes, para que todos pudessem se sentir mais à vontade e seguros ao realizar as propostas. Dessa forma, as atividades de consciência fonológica aconteceram nos meses de setembro e outubro de 2012, e o aplicativo APPTL foi realizado logo no mês seguinte, em novembro do mesmo ano. O contato inicial aconteceu da seguinte maneira:

Apresentação: *“Estou, aqui, para convidar a turma de vocês a participar de jogos e brincadeiras que envolvem a escrita. Essas atividades farão parte de uma pesquisa para a universidade onde estudo, mas o nome de vocês não aparecerá, certo? Também vocês poderão desistir a qualquer momento, é só falar que não haverá nenhum problema. O mais importante é que todos se sintam bem, gostem e participem espontaneamente das propostas. E tem mais, se vocês tiverem alguma dificuldade, irei ouvir suas opiniões e respeitar os seus desejos, para que vocês não fiquem tristes nem chateados. Pode ser? Vocês querem participar?”*

Durante a realização dos jogos, procuramos ter alguns cuidados básicos, a fim de assegurar aos informantes um ambiente propício à aprendizagem e que todos se sentissem confortáveis ao longo das atividades. Com essa finalidade, antes de iniciarmos, tivemos o cuidado de selecionar as palavras que fossem do conhecimento dos informantes, uma vez que pode ser mais difícil lembrar os sons de palavras desconhecidas, também procuramos

pronunciá-las de forma clara, visando uma melhor compreensão de todos. As palavras foram apresentadas de modo verbal e pictográfico. Essa estratégia poderia contribuir para a recuperação de uma palavra, caso ela fosse esquecida pelo informante.

As seis sessões de consciência fonológica, desenvolvidas através de jogos, aconteceram sempre de forma coletiva, ou seja, com as crianças organizadas em equipes, e obedeceram a seguinte ordem de realização: consciência silábica (Caixa Surpresa e Jogo da Trilha), identificação e contagem de fonemas e representação dos fonemas/grafemas (Jogos de Loto e Lince).

Os passos utilizados na aplicação de cada proposta foram os seguintes:

- a) Apresentação da atividade ao grupo, com esclarecimento do seu objetivo;
- b) Orientação sobre as regras do jogo;
- c) Apresentação e nomeação de cada figura;
- d) Solicitação aos informantes que cada um repetisse o nome das figuras, para que a pesquisadora se certificasse da compreensão de todos;
- e) Demonstração sobre como se jogava;
- f) Realização do jogo.

Sobre as especificidades (modo de jogar) de cada atividade, destacamos:

a) Caixa Surpresa:

Material: uma caixa com figuras cujas palavras apresentavam números diferentes de sílabas.

1. A pesquisadora apresentou a caixa aos informantes, informando que nela havia diferentes figuras;

2. Todos os alunos foram organizados em uma grande roda. A caixa foi passada de mão em mão. A cada rodada, um informante era convidado a retirar uma figura;
3. O informante precisava identificar o objeto e nomeá-lo;
4. O grupo repetia o nome, buscando identificar através de palmas o número de sílabas da palavra-alvo.

b) Jogo da Trilha:

Material: uma trilha, piões e figuras.

1. A turma foi dividida em equipes com cinco crianças;
2. Cada informante escolhia um pião para marcar sua posição na trilha;
3. Foi sorteada a ordem dos jogadores;
4. O informante, em sua vez, retirava do centro da mesa uma figura;
5. Através das palmas, o informante identificava o número de sílabas contidas na palavra-alvo e apresentava para o grupo o total de sílabas encontrado;
6. O grupo analisava a palavra, confirmando ou não o número de sílabas encontrado;
7. Conferida a quantidade de sílabas, o informante andava o número de casas correspondente ao número de sílabas e colocava seu pião no local indicado;
8. Ganhava o jogo quem chegasse primeiro ao final da trilha.

c) Jogos de Cartas: palavras de dois, três e quatro fonemas.

Material: dez cartões/cartas com figuras (cinco cartões utilizados em cada seção) e cinco palitos de picolés.

1. Os cartões foram organizados em uma pilha, de modo que o informante não via a figura;
2. A pesquisadora retirava um cartão e falava o que via nele. Por exemplo: *uva*.
3. A palavra era repetida lentamente, cerca de três segundos entre uma sílaba e outra: U V A.
4. Todos os informantes da equipe repetiam a palavra da mesma maneira;
5. Os informantes buscavam identificar os fonemas da palavra alvo, quantificando-os com palitos;
6. A pesquisadora conferia com o grupo o resultado encontrado. Se estivesse correto, o grupo ficava com a palavra. Se não, o cartão voltava para pilha no centro da mesa.

d) Jogo da Loto:

Material: cartelas com quatro figuras e alfabeto móvel.

1. Os informantes foram organizados em equipes;
2. Cada equipe recebeu um envelope com o alfabeto móvel e uma cartela com quatro figuras contendo as palavras-alvo;
3. A partir da cartela, a pesquisadora pediu que todos falassem com atenção e de forma bem pausada cada palavra-alvo, buscando perceber os fonemas;
4. Dado um sinal, as equipes procuravam representar os fonemas percebidos com o alfabeto móvel.

e) Lince:

Material: figuras cujas palavras foram iniciadas por letras diversificadas e o alfabeto móvel.

1. No centro da mesa, foi colocado o alfabeto móvel;
2. A pesquisadora solicitou que todos ficassem atentos às imagens;
3. A pesquisadora apresentava uma figura e os informantes deveriam localizar, no alfabeto móvel, o grafema que iniciava cada palavra;
4. A equipe mais rápida, que localizasse o grafema adequadamente, recebia o cartão encontrado e um ponto no placar.

3.6 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados está embasada na classificação dos processos fonológicos realizada por Teixeira (2006), que, por sua vez, está ancorada na Teoria da Fonologia Natural de Stampe (1973). A escolha dessa classificação se deu por essa favorecer uma análise dos dados fonológicos em categorias que representam os contrastes estruturais encontrados no português brasileiro.

Sobre os dados não considerados nessa pesquisa, destacamos:

- Escrita de palavras que caracterizam a Escrita Grafêmica (MOREIRA, 2009), que se refere ao momento em que a criança começa a utilizar letras na escrita, mas de forma aleatória, pois reconhece o caráter arbitrário da escrita, mas não sabe como se utilizar desse recurso. Esse nível de escrita inviabiliza a análise, porque não configura uma palavra legível;
- Situações de segmentação inadequada da palavra em sílabas. As crianças, em fase de escrita inicial, podem escrever palavras com falhas na segmentação por desconhecerem onde começa e termina a palavra;
- Falhas de acentuação: as crianças, em fase de aquisição da escrita, desconhecem a função dos sinais diacríticos, então comumente não usam;
- Uso inadequado da letra maiúscula no lugar da minúscula. As crianças usam regularmente a letra bastão;

- Falhas de natureza ortográfica, devido à possibilidade de um fonema poder ser representado por mais de um grafema, conhecimento ainda não apropriado pelas crianças pré-escolares.

Para os registros dos dados observados sobre a escrita dos informantes, produzimos, com base em Moreira (2009), um formulário (APÊNDICE H), em que os dados dos ditados foram registrados, com espaços definidos para a palavra alvo, escrita da criança e estratégia aplicada. Tal procedimento favoreceu a identificação dos processos fonológicos utilizados por cada criança, como também, contribuiu para a análise quantitativa das ocorrências realizadas, de acordo com o modelo de análise quantitativa adaptado por Melo (2010), que detalhamos a seguir:

1. Contabilizamos o número de ocorrências possíveis para cada processo dentre as palavras reais e pseudopalavras do APPTL;

2. Levantamos as realizações dos processos fonológicos identificadas nos ditados por informante. O número encontrado para cada tipo de processo fonológico foi dividido pelo número total de possibilidades de ocorrências desse mesmo processo;

3. Classificamos os processos fonológicos e as estratégias mais frequentes e os organizamos por ordem crescente de realizações;

4. Analisamos os processos fonológicos de maior prevalência em cada turma de Infantil 5 investigada. O número foi encontrado a partir da quantidade de crianças em que cada processo fonológico foi identificado dividido pelo total de informantes do grupo.

5. Identificamos a hierarquia de realizações dos processos fonológicos e das estratégias implementacionais. O cálculo foi feito a partir da divisão entre a quantidade de cada tipo de processo e estratégia sobre os respectivos totais de ocorrências.

Os resultados obtidos nessas operações foram comparados entre o Grupo A, que recebeu treinamento em consciência fonológica, e o Grupo B que não recebeu.

A exemplo de Melo (2010), foram necessárias algumas adaptações na classificação de processos fonológicos de Teixeira (2009), uma vez que tais processos foram estabelecidos para a oralidade e nossa pesquisa tem como foco à aquisição da língua escrita, havendo, então, peculiaridades inerentes a essa modalidade. Dessa forma, nos processos de substituição, foi suprimida a glotalização por não poder ser representada por grafemas, e

adicionados os processos de posteriorização e de sonorização. Além desses itens, em nosso trabalho, foram adicionados os processos de vibrantização e confusão vocálica. Ressaltamos que esse último foi contabilizado somente quando as vogais se apresentavam em posição interna, visto que, em posição final (Af), as crianças, em fase de alfabetização, costumam seguir pela fala (MOREIRA, 2009).

Relativo aos processos modificadores estruturais, Melo (2010) acrescenta aos processos descritos por Teixeira (2009) os itens: ampliação da estrutura lexical e simplificação da estrutura lexical, os quais também adotamos em nossa análise. Nesse trabalho foi necessário o acréscimo de outros itens: simplificação da sílaba forte e simplificação da consoante inicial.

A ampliação lexical envolve as adições de um ou mais elementos vocálicos ou consonantais, enquanto que a simplificação da estrutura lexical representa a subtração de vogais ou consoantes que ocorrem em posição de *onset* simples ou rima silábica (maluca → <aluca> ou <mluca>). Não foram realizados os cálculos de prevalência da ampliação da estrutura lexical, em virtude de não ser possível contabilizar todas as possíveis realizações. Em relação à simplificação da estrutura lexical, para contabilizar as possíveis ocorrências consonantais foram excluídas as já contidas nos encontros consonantais, aquelas em posição final de sílaba (ex.: SOFREDORR), bem como os /r/'s, como por exemplo: JACARÉS, CARETAS, PARISTA, visto que estão inseridos em outros processos, como estratégia de elisão.

Quanto à simplificação da sílaba forte, a estratégia utilizada foi a elisão total da sílaba, uma vez que os segmentos isolados, vocálicos e consonantais, foram contabilizados como simplificação da estrutura silábica.

À simplificação do encontro consonantal, processo descrito por Teixeira (2009), inserimos a estratégia “elisão do primeiro elemento” por essa se apresentar com maior regularidade na escrita dos informantes.

Outro processo implementado nesse trabalho refere-se à simplificação da consoante inicial *onset-coda*, em virtude das realizações observadas nos ditados tanto no de palavras como no de pseudopalavras. As crianças, em fase inicial de escrita, percebem a presença da consoante, no entanto em situação de dúvida podem posicioná-la inadequadamente na palavra (Ex.:MALUCA /am. 'lu.ka/).

Em relação aos processos de simplificação da consoante final, foi excluído da contabilização a elisão do <r> em posição final de palavra contido nas palavras *beliscar*, *sofredor* e *refrescar*, pois, em virtude de variação sonora, o /R/ pós-vocálico em final de palavra tende ao apagamento no dialeto cearense.

Quanto aos processos confusão das laterais e simplificação do ditongo crescente, não foram registrados por não ter nenhuma palavra com a presença do dígrafo <lh> representado pela lateral /L/ nem de ditongo crescente.

3.6.1 Considerações metodológicas

3.6.2 Sobre a análise dos dados

As tabelas foram criadas com o propósito de apresentar as ocorrências possíveis e as realizações dos processos fonológicos e as estratégias implementacionais identificados na escrita de palavras e pseudopalavras nos ditados. A seguir, apresentamos um modelo de tabela individual, produzido a partir do modelo de análise quantitativa empregado por Melo (2010), em que registramos as ocorrências identificadas no ditado de um participante em um dos grupos.

A tabela 2, abaixo, demonstra as ocorrências possíveis e as realizações dos processos fonológicos identificados na categoria dos processos modificadores estruturais e de substituição, sendo representadas pela forma fracionada, por exemplo: 17/6, em que o primeiro número sempre corresponderá às ocorrências possíveis, enquanto que o segundo indicará as realizações. Para exemplificar, no ditado de palavras, o processo de simplificação da consoante final apresentava 17 (dezesete) ocorrências possíveis, no entanto, somente houve 6 (seis) realizações; estes valores estão representados na coluna “PALAVRAS” na forma fracionada 17/6. Da mesma forma, no ditado de pseudopalavras, o mesmo processo de simplificação da consoante final apresentou 18 (dezoito) ocorrências possíveis e somente 04 (quatro) realizações; os valores estão representados na coluna “PSEUDOPALAVRAS” na forma fracionada 18/4. O total de ocorrências possíveis e de realizações do processo de simplificação da consoante final, considerando palavras e pseudopalavras, está representado

na coluna “TOTAL”, perfazendo um número de 35 (trinta e cinco) ocorrências possíveis e 10 (dez) realizações (representadas pela forma fracionada 35/10), identificadas no APPTL (MOREIRA 2009), aplicativo utilizado em nossa pesquisa para a identificação dos processos fonológicos e suas estratégias implementacionais na escrita.

Tabela 2– Modelo de Tabela de ocorrências e de realizações dos processos fonológicos identificados nos ditados.

PROCESSOS	PALAVRAS	PSEUDO PALAVRAS	TOTAL
PROCESSOS MODIFICADORES ESTRUTURAIS			
SIMPLIFICAÇÃO DA CONSOANTE FINAL	17/6	18/4	35/10
SIMPLIFICAÇÃO DOS ENCONTROS CONSONANTAIS	13/1	12/1	25/2
PROCESSOS DE SUBSTITUIÇÃO			
ENSURDECIMENTO	15/1	15/-	30/1

Já as estratégias implementacionais foram analisadas tendo como base os dados verificados nos grupos A e B, como pode se ver na tabela 3.

Tabela 3 – Modelo de Tabela de estratégias implementacionais verificadas nos grupos A e B

ESTRATÉGIAS IMPLEMENTACIONAIS	GRUPOS A/B		
	PALAVRAS	PSEUDO PALAVRAS	TOTAL
ELISÃO	34/ <u>44</u>	54/ <u>27</u>	88/ <u>71</u>
UTILIZAÇÃO DE APOIO VOCÁLICO	16/ <u>11</u>	1/ <u>6</u>	17/ <u>17</u>
TOTAL	57/ <u>65</u>	67/ <u>41</u>	124/ <u>106</u>

A Tabela 3 apresenta as estratégias implementacionais verificadas nos grupos A e B, de modo a facilitar uma análise comparativa entre o número de ocorrências em tais grupos. Didaticamente, procuramos diferenciar os dados do GA, indicando em negrito os números de ocorrências verificadas no GB. Para entender melhor, na coluna PALAVRAS, os números 34 (trinta e quatro) e 44 (quarenta e quatro) indicam as ocorrências da estratégia elisão nos grupos A e B, respectivamente. O mesmo ocorre com os valores registrados na coluna PSEUDOPALAVRAS, em que os números 54 (cinquenta e quatro) e 27 (vinte e sete) correspondem, respectivamente, aos dados dos grupos A e B. O total de realizações da estratégia de elisão, considerando palavras e pseudopalavras, está representado na coluna “TOTAL”, perfazendo um número de 88(oitenta e oito) para o GA e 71 (setenta e um) para o GB.

Os dados expostos na tabela, a seguir, também expressam os valores verificados nos dois grupos.

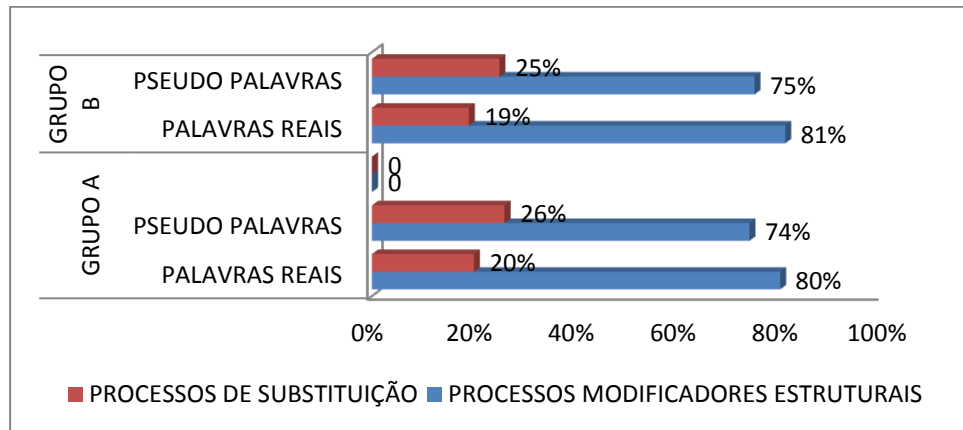
Tabela 4 – Modelo de tabela de ocorrências de Processos Fonológicos por Categorias identificadas nos grupos A e B

GRUPOS A/B		
	PALAVRAS	PSEUDO PALAVRAS
PROCESSOS MODIFICADORES ESTRUTURAIS	123 / 143	186 / 135
PROCESSOS DE SUBSTITUIÇÃO	30 / 34	65 / 44
TOTAL	153/177	251/179

Na primeira coluna, constam os processos identificados. Na segunda, os valores correspondem às realizações identificadas em palavras reais no G.A (123oc) e no G.B (143oc), respectivamente. Logo, em seguida, encontram-se os valores correspondentes às realizações observadas nas pseudopalavras no G.A (186oc) e no GB (135oc). Essa mesma

sequência ocorre nas linhas 4. Já na linha 5, encontram-se os valores totais de cada categoria: palavras e pseudopalavras. Para uma melhor visualização dos dados em percentuais, utilizamos tabelas conforme mostra a figura 4.

Gráfico 1 – Modelo de gráfico de dados em percentagem



3.6.3 ASPECTOS ÉTICOS

Os aspectos éticos estão embasados nas resoluções nº 196, de 10 de outubro de 1996 do Conselho Nacional de Saúde. A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual do Ceará, sob o número 314.349 (ANEXO 2).

3.7 RESUMO

O presente capítulo apresentou todos os procedimentos metodológicos utilizados em nossa pesquisa. Na seção 3.2, apresentamos o problema com as questões que norteiam nosso estudo. Em seguida, na seção 3.3, descrevemos o contexto de coleta dos dados, o perfil dos informantes e os passos para escolha desses. Em seguida, na seção 3.4, descrevemos os instrumentos utilizados na fase de escolha dos informantes e na coleta de dados, como também evidenciamos o modo pelo qual o instrumento de coleta de dados foi utilizado neste estudo. Na seção 3.5, descrevemos as atividades de consciência fonológica e os modelos de sua aplicação. A seção 3.6 tratou sobre os procedimentos adotados para a análise dos dados.

4 APRESENTAÇÃO DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1 INTRODUÇÃO

O presente capítulo tem como objetivo apresentar os resultados obtidos em nossa pesquisa e tecer a discussão dos resultados, pautada nos objetivos propostos no primeiro capítulo. Apresentaremos, inicialmente, os resultados e as análises individuais das realizações dos processos fonológicos verificadas na escrita de cada informante dos grupos A e B. Em seguida, organizamos as discussões em duas seções, de acordo com as questões de pesquisa propostas, buscando encontrar respostas plausíveis para elas.

Desse modo, na seção 4.2, apresentamos os dados de escrita de cada informante dos grupos A e B, com suas respectivas análises. Na seção 4.3, realizamos a descrição e análise dos dados dos grupos, estabelecendo uma relação comparativa entre os dois grupos. Essa seção foi estruturada em duas subseções, conforme o número de questões formuladas nesta pesquisa. Assim, na primeira subseção, temos o questionamento: *Como se dá a distribuição da ocorrência de processos fonológicos na aquisição da escrita de uma turma do Inf. 5 submetida a treinamento em consciência fonológica em relação a outra que não o recebeu?* Na segunda, temos o segundo questionamento: *De que maneira o conhecimento dos diferentes tipos silábicos e seu posicionamento na estrutura lexical do português brasileiro é construído pelas crianças na aquisição da escrita na série investigada?*

Na seção 4.4, tecemos algumas considerações importantes sobre o ensino da escrita, fazendo ponte com os resultados obtidos nesta pesquisa. Por fim, a seção 4.5 encerra o capítulo, na qual destacamos os achados mais relevantes aqui apresentados.

4.2 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS PROCESSOS FONOLÓGICOS NA ESCRITA DE CADA INFORMANTE

Os dados de escrita coletados de cada informante foram organizados em tabelas, com a finalidade de favorecer uma melhor visualização das categorias, dos processos fonológicos identificados nos Grupos A e B. Importa dizer que, nas tabelas referentes aos processos fonológicos, foram registrados os dados identificados nas categorias dos processos

modificadores e de substituição. A categoria dos processos sensíveis ao contexto não foi registrada, em virtude das ocorrências terem sido menores que 5%.

Os dados foram organizados em colunas assim definidas: na primeira, encontram-se as categorias dos processos; na segunda, os processos fonológicos identificados na escrita do informante; na terceira, os valores absolutos e relativos das realizações encontradas nas palavras; já na quarta, encontramos o número de realizações encontrado nas pseudopalavras; e, finalmente, na quinta coluna constam os valores totais referentes às realizações de cada processo identificado na escrita do informante.

Inicialmente, descrevemos e analisamos os dados dos informantes do Grupo A (identificado pela letra “A”) cujos informantes participaram do treinamento em consciência fonológica. Os informantes são identificados por um número cardinal e pela letra do grupo, sendo assim, apresentamos abaixo os dados dos informantes 1A, 2A, 3A, 4A, 5A, 6A, 7A, 8A, 9A e 10A.

4.2.1 Informantes do Grupo A

a) Informante 1A

Os dados obtidos sobre os processos modificadores estruturais e de substituição, identificados na escrita do informante 1A, foram registrados na tabela 5.

No ditado desse informante, verificamos que os processos modificadores apresentaram um maior número de realizações. A simplificação da consoante final foi o processo mais evidenciado, com 35% de realizações em palavras reais e 22% em pseudopalavras, sendo utilizada com regularidade a estratégia de simplificação com utilização de apoio vocálico, como mostram os exemplos a seguir: MÚSCULO – “MUSUCULO”; SABIÁS – “SABIASA”. Com relação à simplificação do encontro consonantal, o percentual de realizações foi o mesmo em palavras reais e pseudopalavras (8%), sendo a silabificação a estratégia utilizada (Ex. CRÁSPITO – CARISPITO). Abaurre (2001) advoga que a criança, quando começa a escrever com base alfabética, demonstra dominar rapidamente as estruturas silábicas do tipo CV, conhecida como sílaba canônica. Aliando essa afirmativa à de Kato (2007), a qual afirma que o aprendiz em situação de incerteza generaliza excessivamente uma

hipótese, podemos considerar que o Informante A1 utilizou a estratégia de simplificação da consoante final com apoio vocálico, generalizando o padrão de sílaba CV.

Em relação aos processos de substituição, o processo de ensurdecimento ocorreu somente em palavras reais correspondendo a 7% das realizações. Não houve nenhuma ocorrência em pseudopalavras. Com base nesse resultado, consideramos que o percentual baixo de processos e estratégias pode ser justificado pelo fato de o informante ter escrito a maioria dos itens lexicais de modo alfabético.

Tabela 5 – Processos fonológicos identificados na escrita do Informante 1A

PROCESSOS	PALAVRAS	PSEUDO PALAVRAS	TOTAL
PROCESSOS MODIFICADORES ESTRUTURAIS			
SIMPLIFICAÇÃO DA CONSOANTE FINAL	17/6 (35%)	18/4 (22%)	35/10 (28%)
SIMPLIFICAÇÃO DOS ENCONTROS CONSONANTAIS	13/1 (8%)	12/1 (8%)	25/2 (8%)
PROCESSOS DE SUBSTITUIÇÃO			
ENSURDECIMENTO	15/1(7%)	15/-	30/1 (3%)

b) Informante 2A

A tabela 6, abaixo, apresenta os processos fonológicos identificados na escrita do Informante 2A. Os dados mostram que os processos modificadores estruturais foram os mais presentes. A simplificação da consoante final foi o processo que obteve destaque nessa categoria com 59% das realizações em palavras reais, e 16% em pseudopalavras, prevalecendo a estratégia de elisão (Ex.: MADRASTA – “MADRATA”). Quanto ao processo de simplificação do encontro consonantal, o número maior de casos apareceu nas pseudopalavras, com 25% das realizações. Já nas palavras, observou-se apenas um percentual de 8% de realizações. As ocorrências de estratégias, nesse processo, foram baixas. A elisão do 2º elemento apareceu no item: SEBOFRI – “SEBOFI”. Já no item CRÁSPITO – “CARSPITU”, ocorreu a estratégia de metátese.

Sobre a categoria de substituição, identificamos três processos: a sonorização e a oclusivização que ocorreram somente nas pseudopalavras com 9% e 20%, respectivamente, das realizações, e o processo confusão vocálica que ocorreu tanto em palavras reais (10%) como em pseudopalavras (2%).

Tabela 6 – Processos fonológicos identificados na escrita do Informante 2A

PROCESSOS	PALAVRAS	PSEUDO PALAVRAS	TOTAL
PROCESSOS MODIFICADORES ESTRUTURAIIS			
SIMPLIFICAÇÃO DA CONSOANTE FINAL	17/10 (59%)	18/3 (16%)	35/13 (37%)
SIMPLIFICAÇÃO DOS ENCONTROS CONSONANTAIS	13/1 (8%)	12/3 (25%)	25/4 (16%)
PROCESSOS DE SUBSTITUIÇÃO			
OCCLUSIVIZAÇÃO	7/-	5/1 (20%)	12/1 (8%)
SONORIZAÇÃO	32/-	35/3 (9%)	67/3 (4%)
CONFUSÃO VOCÁLICA	49/5 (10%)	52/1- (2%)	101/6 (6%)

c) Informante 3A.

Observamos, na tabela 7, que os processos modificadores estruturais foram destaques na escrita do informante 3 A . Em relação à simplificação da consoante final, houve um maior número de realizações em palavras que em pseudopalavras, correspondendo, respectivamente, aos valores 35% e 11%, havendo reincidência na estratégia de elisão, especialmente em palavras reais, como por exemplo: PLÁSTICO – “PLATICO”; TRISTEZA – “TRITEZA” e MADRASTA – “MADRATA”. A simplificação do encontro consonantal ocorreu somente nas pseudopalavras com 8% das realizações. A elisão do 2º elemento foi a estratégia utilizada pelo informante (Ex.: MILAGRE – MILAGI). Em relação aos processos de substituição, verificamos que o ensurdecimento foi verificado somente em pseudopalavras com 7% das realizações. Já o processo confusão vocálica ocorreu tanto em palavras reais com em pseudopalavras e com um mesmo percentual de realizações: 4%.

O fato de o informante ter escrito a maioria dos itens lexicais de modo alfabético pode justificar o baixo percentual de realizações de processos. Esse dado pode ser indicador de que à medida que a criança adquire maior habilidade com a escrita, menor é o número de ocorrências de processos fonológicos.

Tabela 7 –Processos fonológicos identificados na escrita do Informante 3A

PROCESSOS	PALAVRAS	PSEUDO PALAVRAS	TOTAL
PROCESSOS MODIFICADORES ESTRUTURAIIS			
SIMPLIFICAÇÃO DA CONSOANTE FINAL	17/6 (35%)	18/2 (11%)	35/8 (22%)
SIMPLIFICAÇÃO DOS ENCONTROS CONSONANTAIS	13/-	12/1 (8%)	25/1 (4%)
PROCESSOS DE SUBSTITUIÇÃO			
CONFUSAO VOCALICA	49/2 (4%)	52/ 2 (4%)	101/4(4%)
ENSURDECIMENTO	15/-	15/1 (7%)	30/1 (3%)

d) Informante 4A

Diferentemente do informante anterior (3A), na escrita do informante 4A, observamos que a simplificação da consoante final obteve destaque nas pseudopalavras com 33% das realizações, enquanto que nas palavras reais foram apenas 6%. Na simplificação do encontro consonantal, foi encontrado o mesmo percentual de realizações em palavras e pseudopalavras (8%). A elisão foi a estratégia mais utilizada nesses dois processos, como ilustram, respectivamente, os exemplos a seguir: GÁSPITO – “GAPITU”; GRÁVIDA – “GAVIDA”. Esse dado pode significar que o informante ainda não consegue representar todos os tipos silábicos diferentes do tipo CV.

Conforme Abaurre (2001), as sílabas complexas são produzidas mais tarde pelas crianças no processo de aquisição da linguagem oral. Assim, na escrita, as crianças demonstram dificuldades no preenchimento da posição de coda silábica, bem como a segunda posição nos ataques ramificados. Tal pressuposto nos leva a pensar em uma estrutura hierárquica quanto à representação da sílaba na escrita.

Relativamente à categoria de substituição, verificamos que o processo de sonorização, nas pseudopalavras, corresponderam a 11% das realizações. Enquanto que o ensurdecimento ocorreu somente em palavras reais com 7% das realizações. Tomando como base que esse informante participou de atividades em que o aspecto fonológico foi privilegiado, consideramos que as trocas entre surdas e sonoras foram baixas e, desse modo, pensamos que o contexto metodológico contribuiu significativamente para tal resultado.

Tabela 8 – Processos fonológicos identificados na escrita do Informante 4A

PROCESSOS	PALAVRAS	PSEUDO PALAVRAS	TOTAL
PROCESSOS MODIFICADORES ESTRUTURAIS			
SIMPLIFICAÇÃO DA CONSOANTE FINAL	17/1 (6%)	18/6 (33%)	35/7 (20%)
SIMPLIFICAÇÃO DOS ENCONTROS CONSONANTAIS	13/1 (8%)	12/1 (8%)	25/2 (8%)
PROCESSOS DE SUBSTITUIÇÃO			
SONORIZAÇÃO	32/-	35/4 (11%)	67/4 (6%)
ENSURDECIMENTO	15/1 (7%)	15/0	30/1(3%)

e) Informante 5A

A simplificação da consoante final apresentou maior percentual de realizações, com 41% das realizações em palavras reais e 28% em pseudopalavras. O processo de simplificação do encontro consonantal apresentou mais realizações na escrita de pseudopalavras do que nas palavras reais, com 58% e 28% das realizações, respectivamente.

Esses dados sugerem que os processos modificadores estruturais se apresentaram em maior percentual, em razão de o informante fazer omissões de grafemas em sua escrita, especialmente, em palavras compostas por padrões silábicos mais complexos, como CCV e CCVC. Nesse contexto, a estratégia silabificação foi adotada na maioria dos itens das pseudopalavras (Ex.: CRÁSPITO – “CARASPITU”), enquanto que nas palavras, identificamos a estratégia de metátese (Ex.: RETRATO – “ RERTATO”. Os itens lexicais compostos por estrutura silábica CV foram escritos de modo alfabético.

A associação desses resultados revela que esse informante demonstra dominar a escrita de palavras compostas pelo padrão CV. Assim, esses dados parecem sinalizar para a

dificuldade de apreensão de tipos silábicos que são diferentes do tipo CV. Partindo desse pressuposto, podemos inferir que a dificuldade não reside na representação de segmentos individuais, e sim no rearranjo de segmentos para formar tipos silábicos mais complexos.

Sobre a categoria de substituição, os processos sonorização e posteriorização apresentaram os mesmos percentuais de realizações em palavras reais (3%) e aproximados em pseudopalavras: 6% e 5%, respectivamente.

Tabela 9 – Processos fonológicos identificados na escrita do Informante 5A

PROCESSOS	PALAVRAS	PSEUDO PALAVRAS	TOTAL
PROCESSOS MODIFICADORES ESTRUTURAIIS			
SIMPLIFICAÇÃO DOS ENCONTROS CONSONANTAIS	13/5 (38%)	12/7 (58%)	25/12 (48%)
SIMPLIFICAÇÃO DA CONSOANTE FINAL	17/7 (41%)	18/5 (28%)	35/12 (34%)
PROCESSOS DE SUBSTITUIÇÃO			
SONORIZAÇÃO	32/1 (3%)	35/2 (6%)	67/3 (4%)
POSTERORIZAÇÃO	31/1 (3%)	42/2 (5%)	73/3 (4%)

f) Informante 6A

Na escrita desse informante, verificamos que a simplificação da consoante final foi responsável por 78% das realizações em pseudopalavras e 23% em palavras reais. O processo de simplificação do encontro consonantal representou 67% das realizações em pseudopalavras, enquanto que nas palavras identificamos apenas 8%.

A significativa diferença entre os percentuais de palavras reais e pseudopalavras se deve pelo fato de o informante ter apresentado resistência e, por essa razão, não escreveu doze palavras reais, todas compostas por sílabas do tipo CCV e CCVC. Analisando as pseudopalavras, que continham esses mesmos padrões, notamos que houve um maior número de realizações da estratégia de elisão tanto no processo de simplificação da consoante final (Ex.: RABRASTO – “RABRATO”), como no de simplificação dos encontros consonantais (Ex.: TRÉFIDA – “REFIDA”). Quanto aos itens lexicais compostos por sílabas de padrão CV, todos foram escritos de modo alfabético. Com um baixo percentual de realização, o

processo de simplificação da sílaba fraca ocorreu somente em pseudopalavras, correspondendo a 8% das realizações.

Em relação aos processos de substituição, não foi identificado nenhum processo em palavras reais. Já nas pseudopalavras, verificamos três processos: a confusão das líquidas, com 14% das realizações; a sonorização e o ensurdecimento, nos quais o percentual de realizações foi aproximado: 6% e 7%, respectivamente.

De acordo com os dados obtidos, é possível inferir que a maior dificuldade em representar, na escrita, as pseudopalavras pode significar que este informante, em especial, sinalizou uma maior dependência da rota lexical na escrita. Esse dado pode justificar o maior percentual de processos fonológicos na escrita de pseudopalavras, se considerarmos que em um contexto de testagem, obrigatoriamente, ele precisou recorrer à rota fonológica na escrita. Daí, a maior dificuldade em fazer os arranjos silábicos. Tal fato pode explicar, ainda, a menor ocorrência de processos fonológicos na escrita de palavras reais, uma vez que o informante pode ter recorrido a estratégias lexicais para escrever.

Do ponto de vista pedagógico, esse resultado aponta para a necessidade de um sistema de ensino de alfabetização em que a consciência fonológica, aliada ao desenvolvimento de situações didáticas em que a relação fonema/grafema seja explícita, possa ocupar um lugar de destaque. Ao que nos parece, a descoberta dessa relação representa um grande avanço do aluno na escrita.

Tabela 10 – Processos fonológicos identificados na escrita do Informante 6A

PROCESSOS	PALAVRAS	PSEUDO PALAVRAS	TOTAL
PROCESSOS MODIFICADORES ESTRUTURAIIS			
SIMPLIFICAÇÃO DA CONSOANTE FINAL	17/4 (23%)	18/14 (78%)	35/41 (51%)
SIMPLIFICAÇÃO DOS ENCONTROS CONSONANTAIS	13/1 (8%)	12/8 (67%)	25/9 (36%)
SIMPLIFICAÇÃO DA SÍLABA FRACA	60/-	60/5 (8%)	120/5 (4%)
PROCESSOS DE SUBSTITUIÇÃO			
CONFUSAO DAS LIQUIDAS	13/-	7/1 (14%)	20/1 (5%)
ENSURDECIMENTO	15/-	15/1 (7%)	30/1 (3%)
SONORIZAÇÃO	32/-	35/2 (6%)	67/2 (3%)

g) Informante 7A

Foi verificada, na escrita desse informante, uma maior realização dos processos modificadores estruturais, os quais já se tornam reincidentes em nosso trabalho. A simplificação do encontro consonantal correspondeu a 67% das realizações em pseudopalavras e 46% em palavras reais. Em relação à simplificação da consoante final, notamos que as realizações também foi maior nas pseudopalavras com 28%, enquanto que nas palavras reais verificamos 18%. Nesse processo, a estratégia mais presente foi a elisão (Ex.: MÓRTICO – MOTICO).

Importa saber que a maioria dos itens lexicais compostos pelas sílabas de estrutura VC e CVC foi escrita de modo alfabético, com exceção apenas de um item em cada estrutura: JAISCOU e MÓRTICO, em que o informante representou, respectivamente como “JAICO” e “MOTICO”. Quanto ao tipo silábico CCVC, também foram verificadas ocorrências do processo de simplificação da consoante final nas pseudopalavras. A elisão foi a estratégia mais utilizada, como ilustram os exemplos mencionados anteriormente.

Tabela 11 – Processos fonológicos identificados na escrita do Informante 7A

PROCESSOS	PALAVRAS	PSEUDO PALAVRAS	TOTAL
PROCESSOS MODIFICADORES ESTRUTURAIIS			
SIMPLIFICAÇÃO DA CONSOANTE FINAL	13/6 (46%)	12/8 (67%)	25/ (56%)
SIMPLIFICAÇÃO DOS ENCONTROS CONSONANTAIS	17/3 (18%)	18/5 (28%)	35/8 (23%)
PROCESSOS DE SUBSTITUIÇÃO			
OCCLUSIVIZAÇÃO	7/-	5/1 (20%)	12/1 (8%)
CONFUSÃO ENTRE AS FRICATIVAS	38/-	22/2 (9%)	61/2 (3%)
SONORIZAÇÃO	32/-	35/2 (6%)	67/2 (3%)
ENSURDECIMENTO	15/1 (7%)	15/-	30/1 (3%)

Ainda sobre a tabela 11, no que diz respeito ao processo de simplificação do encontro consonantal, a estratégia de metátese foi utilizada com maior recorrência, especialmente, em sílabas do tipo CCVC (Ex.: MALABRIS – “MALABIRS”, as mais

complexas do aplicativo. Esse último dado nos dá indício de que o informante buscou analisar a sílaba em seus constituintes de modo a identificar seu número de grafemas, no entanto, em relação a essa estrutura silábica, não identificou a ordem em que os grafemas deveriam ser escritos.

Na categoria dos processos de substituição, identificamos quatro processos, nos quais três deles só ocorreram em pseudopalavras, a saber: oclusivização, com 20% das realizações; confusão entre as fricativas correspondendo a 9% das ocorrências; a sonorização representou 6% das realizações; e o ensurdecimento, que diferentemente dos outros processos, foi identificado somente em palavras reais, com 7% das realizações.

h) Informante 8A

Conforme os dados expostos, observamos na escrita desse informante um considerável número de realizações de processos fonológicos, tanto em relação aos processos que modificam a estrutura quanto aos de substituição, se compararmos os dados deste informante com os dos outros informantes do grupo A.

Relativamente aos modificadores estruturais, dois processos obtiveram um maior número de realizações. Foram contabilizadas na simplificação do encontro consonantal 85% das realizações em palavras e 67% em pseudopalavras. Já o processo simplificação da consoante final obteve números aproximados de realizações entre palavras reais e pseudopalavras com 76% e 72% de realizações, respectivamente. Outros processos nessa categoria foram identificados: simplificação da sílaba forte e simplificação da sílaba fraca, ambos com realizações em pseudopalavras, correspondendo, respectivamente, 23% e 17%; e simplificação da estrutura lexical com ocorrências em palavras reais (1% em elisões vocálicas e 6% em elisões consonantais) e pseudopalavras (8% em elisão vocálica e 11% em elisão consonantal). A elisão foi a estratégia mais utilizada nos processos dessa categoria (Ex.: MADRASTA – “MARATA”; PETRADO – “REDO”; TRÉFIDA – “TEDA”; SAPIRIS – “CAPIR”).

Na categoria dos processos de substituição, os processos: confusão das líquidas, posteriorização e ensurdecimento ocorreram somente nas pseudopalavras com, respectivamente, 28%, 17% e 7% de realizações. A confusão vocálica se deu em palavras reais (2%) e pseudopalavras (6%). A sonorização obteve maior percentual de realizações em

palavras reais (6%) que em pseudopalavras (3%). A anteriorização ocorreu somente em palavras com 6% de realizações.

Entendemos que os resultados nas duas categorias têm relação com o fato de o aluno ora escrever sílabas completas, ora não. As sílabas canônicas, consideradas as mais simples nesse processo inicial de escrita (ABAURRE, 2001), foram registradas com base alfabética somente nos itens das palavras reais, enquanto que o mesmo não foi verificado nas pseudopalavras. Esse dado pode significar que a base alfabética, ainda, não foi devidamente desenvolvida por esse informante, uma vez que ele sinalizou dificuldades na representação de outros tipos silábicos, inclusive CV em pseudopalavras.

Tabela 12 – Processos fonológicos identificados na escrita do Informante 8A

PROCESSOS	PALAVRAS	PSEUDO PALAVRAS	TOTAL
PROCESSOS MODIFICADORES ESTRUTURAIS			
SIMPLIFICAÇÃO DOS ENCONTROS CONSONANTAIS	13/11(85%)	12/8 (67%)	25/19 (76%)
SIMPLIFICAÇÃO DA CONSOANTE FINAL	17/13 (76%)	18/11 (72%)	35/24 (68%)
SIMPLIFICAÇÃO DA SÍLABA FORTE	30/-	30/7 (23%)	60/7 (12%)
SIMPLIFICAÇÃO DA SÍLABA FRACA	60/-	60/10 (17%)	120/10 (8%)
SIMPLIFICAÇÃO DA ESTRUTURA LEXICAL	91V/1V (1%) +69C/4C (6%)	<div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="margin-right: 10px;">→</div> 185V/9V (5%) </div> <div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="margin-right: 10px;">→</div> 139C/12C (9%) </div>	
PROCESSOS DE SUBSTITUIÇÃO			
CONFUSÃO DAS LIQUIDAS	13/-	7/2 (28%)	20/2 (10%)
POSTERORIZAÇÃO	31/-	42/7 (17%)	73/7 (9%)
ENSURDECIMENTO	15/-	15/1 (7%)	30/1 (3%)
CONFUSÃO VOCÁLICA	49/1 (2%)	52/3 (6%)	101/4 (4%)
SONORIZAÇÃO	32/2 (6%)	35/1 (3%)	67/3 (4%)
ANTERIORIZAÇÃO	35/2 (6%)	29/-	64/2 (3%)

i) Informante 9A

Pode-se observar que os processos fonológicos identificados na escrita desse informante se apresentam em dois tipos: modificadores estruturais e os de substituição, com ocorrências tanto em palavras reais como em pseudopalavras.

O maior número de realizações foi encontrado no processo de simplificação do encontro consonantal com 75% das realizações em pseudopalavras e 69% em palavras reais. Em relação à simplificação da consoante final, 50% das realizações foram verificadas em pseudopalavras, enquanto que nas palavras reais foram contabilizados 35%. A elisão foi a

estratégia mais utilizada em ambos os processos (Ex.: MALABRIS – “MALARIS”; PARISTA – “PARITA”). Esse dado pode indicar que as sílabas de padrão VC, CVC, CCV e CCVC representaram um maior desafio para a escrita desse informante.

Sobre os processos de substituição, a oclusivização foi responsável por 20% das realizações em pseudopalavras, enquanto que em palavras reais não se verificou nenhuma ocorrência. A posteriorização se deu tanto em palavras reais (10%), como em pseudopalavras (9%). A sonorização foi identificada em pseudopalavras com 6% das realizações. Por sua vez, a confusão vocálica se realizou em palavras reais (6%) e pseudopalavras (2%).

A dificuldade em representar os tipos silábicos diferentes do tipo CV e a maior variedade de realizações de processos fonológicos de substituição neste informante, como também no informante anterior (8A), sinaliza que os mesmos precisam desenvolver melhor a base alfabética do sistema de escrita.

Tabela 13 – Processos fonológicos identificados na escrita do Informante 9A

PROCESSOS	PALAVRAS	PSEUDO PALAVRAS	TOTAL
PROCESSOS MODIFICADORES ESTRUTURAIS			
SIMPLIFICAÇÃO DOS ENCONTROS CONSONANTAIS	13/9 (69%)	12/9 (75%)	25/18 (68%)
SIMPLIFICAÇÃO DA CONSOANTE FINAL	17/6 (35%)	18/9 (50%)	35/15 (42%)
PROCESSOS DE SUBSTITUIÇÃO			
OCCLUSIVIZAÇÃO	7/-	5/1 (20%)	12/1 (8%)
POSTERORIZAÇÃO	31/3 (10%)	42/4 (9%)	73/7 (9%)
SONORIZAÇÃO	32/-	35/5 (6%)	67/2 (3%)
CONFUSÃO VOCÁLICA	49/3 (6%)	52/1 (2%)	101/4 (4%)

j) Informante 10A

Verificamos, na tabela abaixo, uma alta ocorrência na escrita do processo de simplificação do encontro consonantal, com 100% das realizações de palavras reais e 83% em pseudopalavras. O processo de simplificação da consoante final obteve um percentual elevado nas realizações em pseudopalavras (67%), já em palavras reais computamos 41%. A simplificação da sílaba forte e a simplificação da sílaba fraca se deram somente em pseudopalavras e com os mesmos percentuais de realizações 13%, cada processo. A simplificação da estrutura lexical ocorreu em palavras (5% de elisões vocálicas e 3% consonantais), como também em pseudopalavras (7% elisões vocálicas e 3% consonantais). A

respeito da estratégia mais utilizada por esse informante, verificamos que a elisão ocorreu nos processos referidos (Ex.: TRISTEZA – “RISEZA”; MADRASTA – “MARATA”).

Relativamente aos processos de substituição, no processo confusão das líquidas, houve realizações somente em pseudopalavras (14%). O ensurdecimento também se apresentou em pseudopalavras com 7% das realizações, enquanto que a sonorização se deu em palavras (3%) e em pseudopalavras (6%).

Com base nos dados obtidos, consideramos que o alto percentual de recorrência de processos fonológicos na escrita desse informante pode ter justificativa no fato de ele se encontrar em um momento bem inicial de escrita, ou seja, ele começa agora a estabelecer uma relação grafonêmica ao escrever palavras. De modo incisivo, a elisão foi a estratégia prevalecente em todos os processos modificadores estruturais na escrita desse informante. As estruturas silábicas mais afetadas foram: CCV, CVC e CCVC, o que sinaliza a dificuldade de o informante representar os arranjos silábicos mais complexos da escrita (Ex.: PARISTA – PARITA; MITRAFOU – MITAFO; TRASMUTA – RAMUTA). As pseudopalavras foram as mais atingidas, embora tenhamos encontrado, também, casos na escrita das palavras reais.

Tabela 14 – Processos fonológicos identificados na escrita do Informante 10A

PROCESSOS	PALAVRAS	PSEUDO PALAVRAS	TOTAL
PROCESSOS MODIFICADORES ESTRUTURAIS			
SIMPLIFICAÇÃO DOS ENCONTROS CONSONANTAIS	13/13 (100%)	12/10 (83%)	25/23 (92%)
SIMPLIFICAÇÃO DA CONSOANTE FINAL	17/7 (41%)	18/12 (67%)	35/19 (54%)
SIMPLIFICAÇÃO DA SÍLABA FRACA	60/-	60/8(13%)	120/8 (7%)
SIMPLIFICAÇÃO DA SÍLABA FORTE	30/-	30/4 (13%)	60/4(7%)
SIMPLIFICAÇÃO DA ESTRUTURA LEXICAL	91V/5V(5%) + 69C/2C(3%)	94V/7V(7%) + 70C/2C(3%)	185V/12V(6%) + 139C/4C(3%)
PROCESSOS DE SUBSTITUIÇÃO			
CONFUSÃO DAS LIQUIDAS	13/-	7/1(14%)	20/1(5%)
ENSURDECIMENTO	15/-	15/1(7%)	30/1(3%)
SONORIZAÇÃO	32/1(3%)	35/2(6%)	67/3(4%)

Passamos, em seguida, à descrição e análise dos dados de escrita dos informantes do Grupo B (identificados pela letra “B”) cujos informantes não participaram do treinamento em consciência fonológica. A exemplo dos informantes do Grupo A, os informantes do Grupo B também são identificados por um número cardinal e pela letra do grupo, sendo assim, apresentamos abaixo os dados dos informantes 1B, 2B, 3B, 4B, 5B, 6B, 7B, 8B, 9B, 10B.

4.2.2 Informantes do Grupo B

a) Informante 1B

Durante a realização do ditado, o informante escreveu os itens lexicais colocando letras aleatoriamente, sem estabelecer uma relação /fonema /grafema. Esse nível de escrita é definido por Moreira (2009) como *escrita grafemática*, em que a criança percebe o caráter arbitrário da escrita, mas ainda não sabe como utilizá-la, como mostra o exemplo: BATISMO – “CQUCRM”. Por se tratar de uma escrita em que não é possível o reconhecimento da palavra, não foi possível realizar uma análise com base nos processos fonológicos e, por essa razão, os dados não foram computados.


b) Informante 2B

A simplificação do encontro consonantal foi o processo com mais realizações na escrita desse informante. Foram identificadas 85% de realizações em palavras reais e 67% em pseudopalavras. A simplificação da consoante final também apresentou um significativo número de realizações: 59% em palavras reais e 44% em pseudopalavras.

Na categoria dos processos de substituição, poucas ocorrências foram verificadas. A sonorização ocorreu em palavras reais (9%) e pseudopalavras (3%) e o ensurdecimento obteve 7% de realizações em pseudopalavras.

Os processos fonológicos afetaram mais as palavras reais do que as pseudopalavras, nas duas categorias apontadas. Houve maior ocorrência de processos modificadores estruturais que os de substituição. Esse quadro pode ser justificado pelo fato de o informante ora representar uma sílaba completa, ora grafá-la utilizando apenas um elemento, no caso uma consoante, como mostra o exemplo a seguir: SFRDO (sofredor). Observamos, também, que ele utilizou uma consoante para compor uma sílaba, partindo do nome da tal consoante, conforme ilustram os seguintes exemplos: TIRTZA (tristeza); SIHRI (cicatriz); REH (refrescar). Nos dois últimos casos, o <H> está representando o fonema /k/. Para Abaurre (2001), essas ocorrências já representam uma escrita alfabética, pelo fato de a criança utilizar o nome da letra como sílaba inteira.

Tabela 15 – Processos fonológicos identificados na escrita do Informante 2B

PROCESSOS	PALAVRAS	PSEUDO PALAVRAS	TOTAL
PROCESSOS MODIFICADORES ESTRUTURAIS			
SIMPLIFICAÇÃO DOS ENCONTROS CONSONANTAIS	13/12(85%)	12/8(67%)	25/19(76%)
SIMPLIFICAÇÃO DA CONSOANTE FINAL	17/10(59%)	18/8(44%)	35/18(51%)
SIMPLIFICAÇÃO DA ESTRUTURA LEXICAL	91V/5V (5%) +69C/3C(4%)	<div style="text-align: center;">  </div> 94V/11V(11%) +70C/2C(3%)	185V/16V(9%) 139C/5C(4%)
PROCESSOS DE SUBSTITUIÇÃO			
SONORIZAÇÃO	32/3(9%)	35/1(3%)	67/4(6%)
ENSURDECIMENTO	15/-	15/1(7%)	30/1 (3%)

c) Informante 3B

De um modo geral, percebemos que os processos fonológicos afetaram mais as palavras que as pseudopalavras nos dados apresentados. Mais uma vez os processos modificadores estruturais obtiveram um maior percentual de realizações. A simplificação do encontro consonantal representou mais que o dobro de realizações em palavras reais com 69%, enquanto que 33% foram identificadas em pseudopalavras. A simplificação da consoante final obteve, em palavras reais, 23% das realizações, quase o quántuplo do encontrado em pseudopalavras: 5%. A elisão foi a estratégia mais utilizada nesses dois processos (Ex.: MADRASTA – MARATA; TRISTEZA - RISTEZA.

Observou-se que em todos os itens em que a estrutura silábica CCV ocorria em posição inicial, o informante omitiu o 1º elemento do encontro, como mostram os exemplos: GRÁVIDA – “RAVIDA”; PRIVADA – “RIVADA”. Já na posição interna, essa ocorrência foi menor. Segundo Teixeira (2009), normalmente, é o segundo elemento a ser omitido no encontro consonantal. Nesse caso, o informante representou o /r/ no encontro consonantal na escrita com maior facilidade que a consoante que o antecede.

Em relação aos processos de substituição, verificamos a ocorrência dos seguintes processos: a oclusivização, com maior percentual de realizações em pseudopalavras (40%); confusão vocálica que se deu apenas nas palavras reais, com 8% das realizações; e os

processos de ensurdecimento e a sonorização que ocorreram somente em pseudopalavras e com percentuais de realizações aproximados: 7% e 6%, respectivamente.

Tabela 16 – Processos fonológicos identificados na escrita do Informante 3B

PROCESSOS	PALAVRAS	PSEUDO PALAVRAS	TOTAL
PROCESSOS MODIFICADORES ESTRUTURAIIS			
SIMPLIFICAÇÃO DOS ENCONTROS CONSONANTAIS	13/9 (69%)	12/4(33%)	25/13(52%)
SIMPLIFICAÇÃO DA CONSOANTE FINAL	17/4(23%)	18/1(5%)	35/5(14%)
PROCESSOS DE SUBSTITUIÇÃO			
OCCLUSIVIZAÇÃO	7/-	5/2(40%)	12/2(17%)
CONFUSÃO VOCÁLICA	49/4(8%)	52/-	101/4 (4%)
ENSURDECIMENTO	15/-	15/1(7%)	30/1(3%)
SONORIZAÇÃO	32/-	35/2 (6%)	67/2(3%)

d) Informante 4B

Verificamos na escrita desse informante que a simplificação da consoante final foi responsável por 41% das realizações em palavras e 11% em pseudopalavras e a estratégia com maior número de realizações, nesse processo, foi a elisão (Ex.: REFRESCAR – “REFRECA”);). Na simplificação do encontro consonantal, as realizações também prevaleceram nas palavras reais com 31%, enquanto que nas pseudopalavras somente uma ocorrência foi identificada, correspondendo a 8%. A estratégia de metátese apareceu na maioria dos casos, desse processo, o que pode significar que, segundo Abaurre (2001), o informante identifica os sons que compõem uma dada sílaba, no entanto não consegue resolver o problema da correta representação dos segmentos que ocupam posições em sílabas mais complexas, nesse caso, CCV e CCVC (EX.: SOFREDOR – “SOFERDO”; MADRASTA – “MADARSTA”).

Quanto aos processos de substituição, verificamos que a sonorização se deu somente em pseudopalavras (17%), enquanto que o ensurdecimento ocorreu em palavras reais e pseudopalavras e com o mesmo percentual de realizações: 7%. A confusão vocálica correspondeu a 4% das realizações em palavras reais e nenhuma ocorrência foi observada nas pseudopalavras.

Tabela 17 – Processos fonológicos identificados na escrita do Informante 4B

PROCESSOS	PALAVRAS	PSEUDO PALAVRAS	TOTAL
PROCESSOS MODIFICADORES ESTRUTURAIS			
SIMPLIFICAÇÃO DA CONSOANTE FINAL	17/7(41%)	18/2(11%)	35/9(25%)
SIMPLIFICAÇÃO DOS ENCONTROS CONSONANTAIS	13/4(31%)	12/1(8%)	25/5(20%)
PROCESSOS DE SUBSTITUIÇÃO			
SONORIZAÇÃO	32/-	35/6(17%)	67/6(9%)
ENSURDECIMENTO	15/1(7%)	15/1(7%)	30/2(7%)
CONFUSÃO VOCÁLICA	49/2(4%)	52/-	101/2(2%)

e) Informante 5B

Um considerável número de ocorrências de processos fonológicos foi encontrado na escrita desse informante. Em relação aos processos modificadores, houve um maior número de realizações, sendo a simplificação do encontro consonantal responsável por 100% das realizações em pseudopalavras e 61% em palavras reais e a simplificação da consoante final correspondeu a 76% de realizações em palavras e 72% em pseudopalavras. Os processos de simplificação da sílaba fraca e simplificação da sílaba forte obtiveram o mesmo percentual de realizações em palavras reais: 13%, e um percentual aproximado em pseudopalavras 15% e 10%, respectivamente. A simplificação da estrutura lexical correspondeu, em palavras reais, a 3% em elisões vocálicas e 7% em elisões consonantais, nas pseudopalavras o percentual foi superior, sendo 17% de elisões vocálicas e 10% em consonantais. Nos processos identificados nessa categoria, a estratégia mais utilizada foi a elisão (Ex.:CRÁSPITO – “RAPTU”; PLÁSTICO – “PAXCU”; MALABRIS - MALSI), visto que o aluno escreveu apenas as palavras reais de padrão silábico CV de modo alfabético. Outros tipos silábicos (CCV, CVC, VC e CCVC) foram escritos ora com sílabas completas, ora não, dificultando a análise dos processos envolvidos. Esse dado reforça a ideia de que a criança, em fase inicial de escrita, demonstra dominar a estrutura canônica, CV, antes que outras estruturas silábicas (Abaurre, 2001).

Quanto aos processos de substituição, dos seis processos identificados na escrita desse informante, cinco ocorreram tanto em palavras como em pseudopalavras e um somente em pseudopalavras. Observando as ocorrências, inicialmente em palavras reais, depois em pseudopalavras, verificamos o seguinte percentual de realizações dos processos: oclusivização: 14% e não houve nenhuma ocorrência em pseudopalavras; confusão vocálica: 12% e 15%; confusão das líquidas: 8% e 14%; ensurdecimento: 7% e 13%; sonorização: 3% e 11% e, por fim, a anteriorização com realizações somente em pseudopalavras (10%).

Tabela 18 – Processos fonológicos identificados na escrita do Informante 5B

PROCESSOS	PALAVRAS	PSEUDO PALAVRAS	TOTAL
PROCESSOS MODIFICADORES ESTRUTURAIIS			
SIMPLIFICAÇÃO DOS ENCONTROS CONSONANTAIS	13/8(61%)	12/12(100%)	25/20 (80%)
SIMPLIFICAÇÃO DA CONSOANTE FINAL	17/13 (76%)	18/13(72%)	35/26(74%)
SIMPLIFICAÇÃO DA SILABA FRACA	60/8(13%)	60/9(15%)	120/17(14%)
SIMPLIFICAÇÃO DA SILABA FORTE	30/4(13%)	30/3(10%)	60/7(11%)
SIMPLIFICAÇÃO DA ESTRUTURA LEXICAL	91V/3V(3%) +69C/5C(7%)	94V/16(17%) + 70C/7C(10%)	185V/19V(10%) 139C/12C(9%)
PROCESSOS DE SUBSTITUIÇÃO			
OCCLUSIVIZAÇÃO	7/1(14%)	5/-	12/1(8%)
CONFUSAO VOCALICA	49/6(12%)	52/8 (15%)	101/14(14%)
CONFUSÃO DAS LIQUIDAS	13/1(8%)	7/1(14%)	20/2(10%)
ENSURDECIMENTO	15/1(7%)	15/2(13%)	30/3(10%)
SONORIZAÇÃO	32/1(3%)	35/4(11%)	67/5(7%)
ANTERIORIZAÇÃO	35/-	29/3(10%)	64/3(5%)

f) Informante 6B

O informante 6B escreveu todas as palavras utilizando ora sinais gráficos convencionais (Ex.: FÉRIAS: SIGSASS), ora representando alguns sons mais perceptíveis a ele (Ex.: MALUCA: AUA). Moreira (2009) descreve esse tipo de escrita como *escrita fonográfica difusa*, em que a criança começa a representar a sílaba assistematicamente, representando os sons mais salientes. Com isso, não foi possível analisar os processos envolvidos na escrita dos itens do teste.

g) Informante 7B

Os processos modificadores estruturais obtiveram percentuais de realizações maiores que os de substituição, fato já recorrente neste estudo. A simplificação da consoante final e a simplificação do encontro consonantal apresentaram números aproximados de realizações em palavras reais: 88% e 77%, respectivamente, e um mesmo percentual de realizações em pseudopalavras: 50%. As estratégias que se destacaram foram, no primeiro processo, a simplificação com utilização de apoio vocálico (Ex.: MÚSCULO – “MUSUCULO”, e, no segundo, a metátese (Ex.: PRIVADA – “PIRVADA”). Esse dado pode significar que o informante não apresentou dificuldade para representar segmentos individuais na escrita, mas em rearranjar os tipos silábicos diferentes do tipo CV.

Sobre os processos de substituição, a confusão vocálica correspondeu a 6% em palavras reais e 10% em pseudopalavras. Já o ensurdecimento se deu somente em pseudopalavras com 7% das realizações.

Tabela 19 – Processos fonológicos identificados na escrita do Informante 7B

PROCESSOS	PALAVRAS	PSEUDO PALAVRAS	TOTAL
PROCESSOS MODIFICADORES ESTRUTURAIIS			
SIMPLIFICAÇÃO DA CONSOANTE FINAL [r] [s]	17/15(88%)	18/9(50%)	35/24(68%)
SIMPLIFICAÇÃO DOS ENCONTROS CONSONANTAIS C + [r] C + [l]	13/10(77%)	12/6(50%)	25/15(60%)
PROCESSOS DE SUBSTITUIÇÃO			
CONFUSÃO VOCÁLICA	49/3(6%)	52/5(10%)	101/8(8%)
ENSURDECIMENTO	15/-	15/1(7%)	30/1(3%)

h) Informante 8 B

Ao analisarmos os processos fonológicos envolvidos na escrita desse informante, percebemos que a simplificação da consoante final e a simplificação do encontro consonantal expressaram os maiores números de realizações. A primeira apresentou números aproximados de realizações: 76% em palavras reais e 72% em pseudopalavras. Já na segunda, as pseudopalavras (96%) representaram quase que o dobro das palavras reais (54%). As

estratégias mais utilizadas, nesses processos, foram a elisão (Ex.: CASTELO – “CATELU) e a metátese (Ex.: TRISTEZA – “RITZA”), respectivamente. A simplificação da estrutura lexical representou, em palavras reais, um percentual de 5% em elisão vocálica e 1% consonantal. Nas pseudopalavras os percentuais, 2% corresponderam à elisão vocálica e 3% consonantais.

Houve baixa incidência de realizações na categoria dos processos de substituição, sendo a confusão vocálica o processo responsável por 10% das realizações em palavras reais e 6% em pseudopalavras..

Diante desses resultados, entendemos que o informante para escrever, especialmente as pseudopalavras de estrutura silábica CCV e CCVC, parece não dominar de modo estável os segmentos constituintes desses padrões silábicos.

Tabela 20 – Processos fonológicos identificados na escrita do Informante 8B

PROCESSOS	PALAVRAS	PSEUDO PALAVRAS	TOTAL
PROCESSOS MODIFICADORES ESTRUTURAIIS			
SIMPLIFICAÇÃO DA CONSOANTE FINAL	17/13(76%)	18/13(72%)	35/26(74%)
SIMPLIFICAÇÃO DOS ENCONTROS CONSONANTAIS	13/7(54%)	12/11(96%)	25/18(72%)
SIMPLIFICAÇÃO DA ESTRUTURA LEXICAL	91V/5V(5%) +69C/1C(1%)	94V/2V(2%)+ 70C/2C(3%)	185V/7V(4%) 139C/3C(2%)
PROCESSOS DE SUBSTITUIÇÃO			
CONFUSÃO VOCÁLICA	49/5(10%)	52/3(6%)	101/8(8%)

i) Informante 9B

Durante a realização do ditado, o informante escreveu as palavras sem estabelecer nenhuma relação fonema/grafema. Escreveu os itens lexicais, colocando letras aleatoriamente, apresentando, assim, uma *escrita grafemática*, um tipo de escrita que não é possível a identificação da palavra (Ex.: FAÍSCA – “NTAC”). Desse modo, não foi possível realizar uma análise com base nos processos fonológicos.

j) Informante 10B

Como se vê nos dados observados na tabela 21, os processos modificadores estruturais, mesmo com poucos casos, representaram um número maior de realizações que os de substituição. O processo de simplificação dos encontros consonantais foi identificado com 31% de realizações nas palavras reais e 25% em pseudopalavras. As realizações identificadas no processo de simplificação da consoante final foram também maiores nas palavras (12%) que nas pseudopalavras (5%). A elisão do 1º elemento (Ex.: GRÁVIDA – RAVIDA) e metátese (Ex.: PLÁSTICO – “PSLATICO”) foram as estratégias mais utilizadas nessa categoria.

Sobre a categoria dos processos de substituição, o processo de sonorização foi responsável por 3% das realizações em palavras reais e 11% em pseudopalavras, enquanto que o ensurdecimento ocorreu somente em palavras reais, correspondendo a 7% das realizações. O fato de a maioria dos itens lexicais ter sido escrita em base alfabética pode justificar o reduzido número dos processos fonológicos envolvidos na escrita desse informante.

Tabela 21 – Processos fonológicos identificados na escrita do Informante 10B

PROCESSOS	PALAVRAS	PSEUDO PALAVRAS	TOTAL
PROCESSOS MODIFICADORES ESTRUTURAIS			
SIMPLIFICAÇÃO DOS ENCONTROS CONSONANTAIS	13/4(31%)	12/3(25%)	25/7(28%)
SIMPLIFICAÇÃO DA CONSOANTE FINAL	17/2(12%)	18/1(5%)	35/3(8%)
PROCESSOS DE SUBSTITUIÇÃO			
SONORIZAÇÃO	32/1(3%)	35/4(11%)	67/5(7%)
ENSURDECIMENTO	15/1(7%)	15/-	30/1(3%)

4.3 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS GRUPOS

4.3.1 Perfil geral dos Processos Fonológicos nos Grupos A e B

A sistematização dos resultados, em relação à análise de todos os processos fonológicos identificados nos ditados dos grupos A e B, foi organizada em tabelas e gráficos com o propósito de facilitar a visualização dos dados e fornecer respostas à primeira questão que nos propomos investigar:

Como se dá a distribuição da ocorrência de processos fonológicos na aquisição da escrita de uma turma do Inf. 5 submetida a treinamento em consciência fonológica em relação a outra que não o recebeu?

Importa saber, inicialmente, que foi possível analisar a escrita de todos os dez informantes do grupo A, grupo que participou do treinamento fonológico, uma vez que eles apresentaram uma escrita do tipo transitória, alfabética pré-sistemática ou sistemática (MOREIRA, 2009). Entretanto, no grupo B, não possível a análise da escrita de três informantes, visto que eles ora utilizaram letras aleatórias para representar os itens lexicais (Ex.: FÉRIAS – “SAJASS”), ora registraram os fonemas mais perceptíveis, como o núcleo da sílaba, por exemplo: SÁBADO – “AAO”, apresentando, assim, uma escrita fonográfica, que dificultou a análise dos processos fonológicos envolvidos em tais itens. Entendemos que esse dado expressa que o trabalho de consciência fonológica, no grupo A, pode ter contribuído para a aquisição da escrita desse grupo. Outro aspecto relevante sobre esse achado refere-se ao fato de que o conhecimento da palavra-alvo facilitou nossa compreensão quanto à intenção de escrita dos informantes do grupo B, que apresentaram o tipo de escrita fonográfica.

Considerando que, segundo Holliday (1973, *apud* CHEVRIE-MULLER; NARBONA, 2005), no início de desenvolvimento da linguagem oral, a criança apresenta um tipo de protolinguagem, em que somente a mãe ou outra pessoa de maior convivência com o bebê consegue identificar a intenção de comunicação, pensamos, em uma analogia com esse pressuposto, que a criança, em fase inicial de escrita, que começa a representar alguns sons assistematicamente, apresenta uma escrita na qual somente a professora, ou outra pessoa que acompanha seu desenvolvimento quanto a essa aquisição, consegue decifrar o item lexical escrito, o que nos parece ser um tipo de protoescrita.

Quanto à ocorrência de realizações dos processos fonológicos, os dados encontrados foram organizados por categoria, expostos, a seguir, na tabela 1.

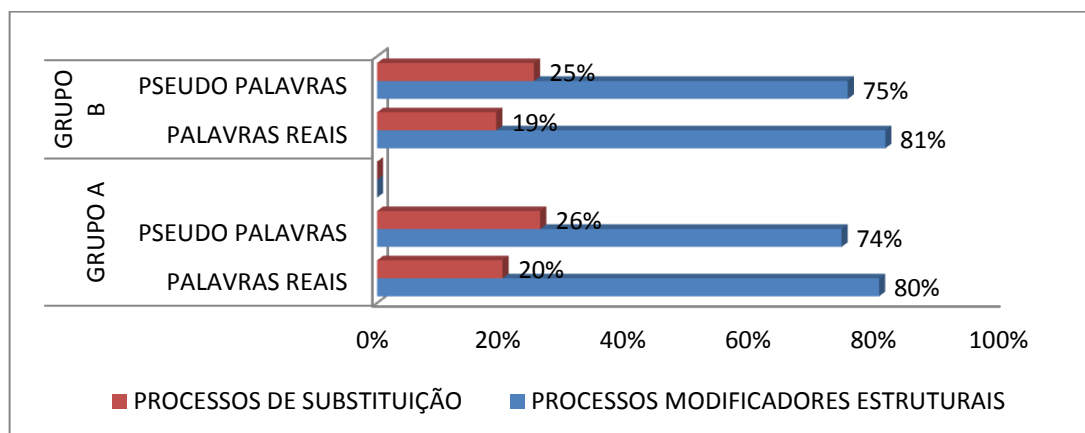
Tabela 22 – Realizações de Processos Fonológicos por Categorias

	GRUPOS A/B	
	PALAVRAS REAIS	PSEUDO PALAVRAS
PROCESSOS MODIFICADORES ESTRUTURAIS	123 / 143	186 / 135
PROCESSOS DE SUBSTITUIÇÃO	30 / 34	65 / 44
TOTAL	153/177	251/179

Conforme podemos observar na tabela 22, das três categorias dos processos fonológicos (TEIXEIRA, 2009), duas – processos modificadores estruturais e processos de substituição - apresentaram números bastante expressivos de realizações na escrita dos informantes do Grupo A (G.A), que recebeu treinamento em consciência fonológica e do Grupo B (G.B), que não recebeu. Em virtude do baixo índice de realizações (< 5%), os dados relacionados à categoria dos processos sensíveis ao contexto não foram computados.

A categoria dos processos modificadores estruturais prevaleceu nos dois grupos, seguida pelos processos de substituição. Esse resultado corrobora os encontrados na pesquisa de Melo (2010). Entendemos que essa categoria se destacou tanto nas palavras reais como nas pseudopalavras, em nossa pesquisa, porque os tipos de estrutura silábica: CCV, CVC e CCVC não apresentam contrastes distintivos entre os fonemas (SILVA, 2007) e, dessa forma, representam, para o aluno pré-escolar, uma maior dificuldade de identificação dos segmentos e a ordem que esses ocupam na escrita. Para Abaurre (2001), a estrutura silábica CV representa o contraste máximo entre o segmento nuclear e o segmento que ocupa a margem inicial da sílaba, por essa razão as crianças dominam facilmente esse tipo silábico também na escrita.

Gráfico 2 – Percentagem de Processos Fonológicos por Categorias

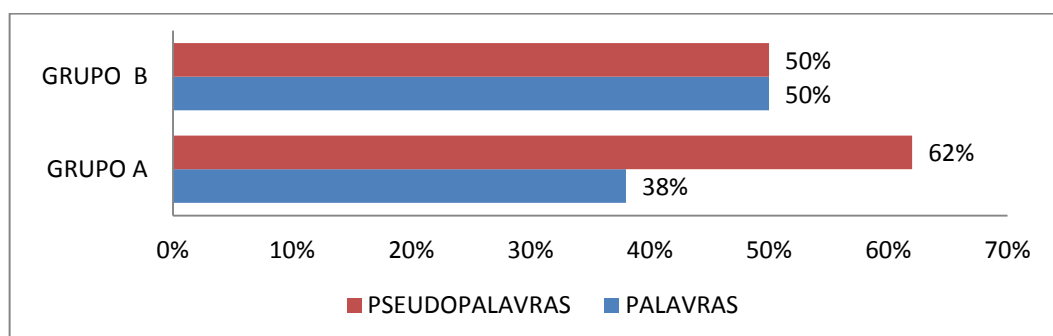


Observa-se, no gráfico 2, um percentual aproximado de realização de processos fonológicos nas duas categorias entre os grupos A e B. Em uma análise geral sobre os percentuais de processos modificadores estruturais (G.A= 80% - 74%) e (G.B= 81% - 75%) e os de substituição (G.A= 26% e 20%) e (G.B= 25% - 19%), observamos que os processos modificadores estruturais se manifestaram mais que os de substituição, o que é compatível com os dados de alunos disléxicos identificados na pesquisa de Melo (2010).

Quanto à distribuição da ocorrência de processos fonológicos entre o grupo submetido ao treinamento em consciência fonológica (G.A) e o grupo que não o recebeu (G.B), os dados evidenciam que não existe diferença significativa. Desse modo, ao que tudo indica, parece haver certo padrão de simplificação de algumas classes de sons que a criança, em fase de alfabetização, utiliza como hipótese para a representação da escrita.

O gráfico 3, a seguir, mostra que, no GA, as pseudopalavras (62%) prevaleceram em relação às palavras reais (38%), enquanto que, no GB, os percentuais foram iguais: palavras reais (50%) e pseudopalavras (50%). A expressiva diferença verificada no G.A pode ser justificada pelo fato de que os informantes, desse grupo, recorreram à fala como apoio para construir a ortografia de palavras não familiares, já que para a escrita de palavras reais é possível recorrer ao léxico de produção de grafemas, que contém as palavras cuja ortografia foi armazenada na memória (ELLIS, 1995).

Gráfico 3 – Percentagem Total de Palavras e Pseudopalavras Afetadas por Processos Fonológicos



A tabela 23, a seguir, apresenta as ocorrências em palavras e pseudopalavras nas categorias dos processos de substituição e modificadores estruturais. Nos processos de substituição, as pseudopalavras obtiveram um número expressivo de realizações em ambos os grupos, sendo que no G.A as ocorrências (65oc) foram quase o dobro de palavras reais (30oc). No G.B, a diferença foi de dez ocorrências entre pseudopalavras (44oc) e palavras reais (34oc). Esse dado reforça a ideia de que a escrita das pseudopalavras necessitou de um maior investimento quanto à atenção dos informantes, já que os itens lexicais eram desconhecidos.

Tabela 23 – Ocorrências em Palavras e Pseudopalavras por Categorias

		Processos modificadores estruturais	Processos de Substituição	Total
GRUPO A	PALAVRAS	123	30	153
	PSEUDOPALAVRAS	186	65	251
GRUPO B	PALAVRAS	143	34	177
	PSEUDOPALAVRAS	135	44	179

Sobre os processos modificadores estruturais, no G.A a frequência nas ocorrências das pseudopalavras (186oc) se manteve, representando sessenta e três ocorrências a mais que as palavras reais (123oc). Já no G.B, foram as palavras reais (143oc) que se sobressaíram, embora com uma pequena diferença de oito ocorrências em relação às pseudopalavras

(135oc). Uma explicação possível para o resultado no G.B é que a familiaridade das palavras reais não influenciou de forma significativa na escrita desses itens. Isso pode ser indicador de que algumas das crianças desse grupo parecem, ainda, não ter desenvolvido uma habilidade fonológica necessária à representação da escrita de base alfabética.

Segundo Ellis (1995), a escrita de uma palavra familiar é recuperada pela memória em resposta a uma dupla especificação de seu significado e de sua forma sonora. Sendo assim, em termos de prevalência das pseudopalavras (GA=251oc) e (GB=179oc), este estudo comprova que o nível de complexidade fonológica é maior nessa categoria para as crianças em fase de aquisição da escrita, uma vez que elas não podem recorrer a essa dupla especificação proposta pelo autor, por se tratar de um item lexical desconhecido. Dessarte, há uma maior probabilidade de surgimento de processos fonológicos nessa categoria. Esse dado corrobora os de Melo (2010), em que os alunos disléxicos, também, apresentaram dificuldade na correspondência entre fonema e morfema de pseudopalavras.

Tabela 24 – Ocorrências dos Processos Modificadores Estruturais nos Grupos A e B

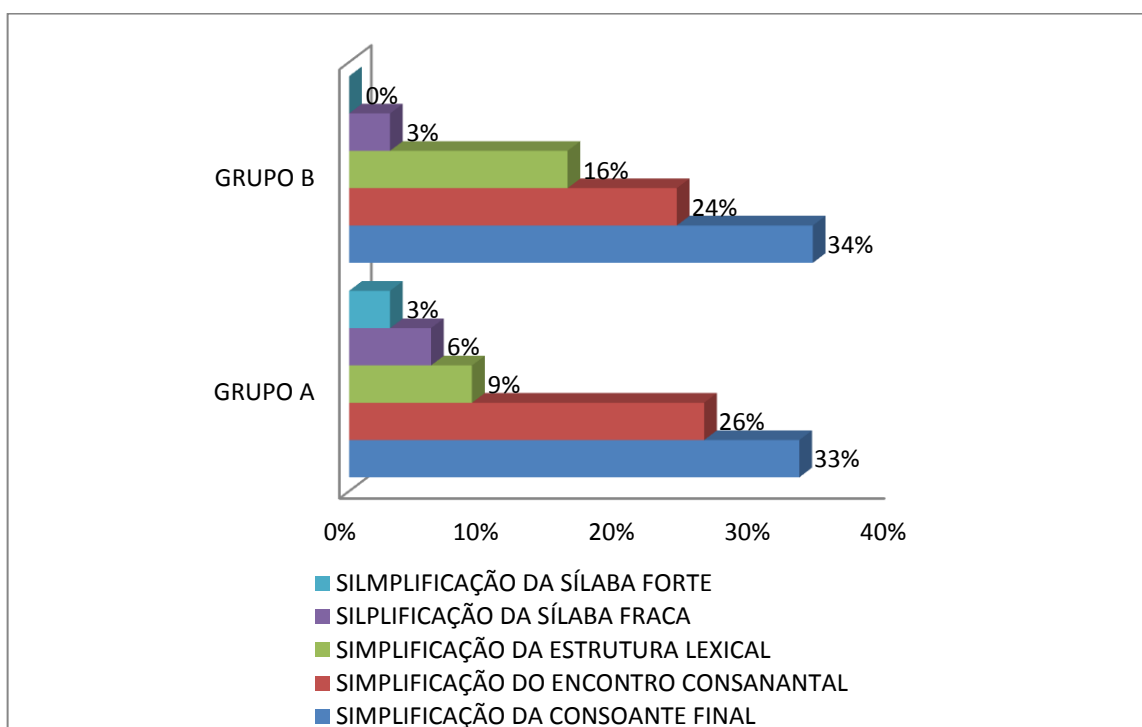
PROCESSOS MODIFICADORES ESTRUTURAIS	GRUPOS A/B		
	PALAVRAS REAIS	PSEUDO PALAVRAS	TOTAL
	153 / 177	251 / 179	404 / 356
Simplificação da consoante final	63/ 64	71 / 59	134/123
Simplificação do encontro consonantal	48 / 54	56 / 33	104/87
Simplificação da Estrutura Lexical	12 / 17	25 / 40	37/57
Simplificação da sílaba fraca	- / 8	23 / 3	23/11
Simplificação da sílaba forte	- / -	11 / -	11/-
Subtotal	123/143	186/135	309/278

Como se pode ver, foram identificados cinco processos na categoria dos processos modificadores estruturais. O processo de simplificação da consoante final prevaleceu nos dois grupos (GA=134oc) e (GB=123oc), seguido pelos processos de simplificação do encontro consonantal: (GA=104oc) e (GB=87oc), simplificação da estrutura lexical: (GA=37oc) e (GB=57oc), simplificação da sílaba fraca: (GA=23oc) e (GB=11oc) e simplificação da sílaba forte que somente apresentou ocorrências de pseudopalavras no GA (11oc).

Os maiores percentuais de realizações foram encontrados nos processos de simplificação da consoante final e na simplificação do encontro consonantal, cujos itens lexicais são compostos por estruturas silábicas: VC, CCV, CCV e CCVC, o que nos leva a considerar que a criança pré-escolar demonstra reconhecer, na escrita, a estrutura silábica CV antes que outros padrões silábicos.

A respeito do processo de simplificação da consoante final, Teixeira (1988) postula que há abrangência significativa desse processo nos estágios iniciais de aquisição da linguagem oral. Do mesmo modo, entendemos que esse fato parece ocorrer, também, na escrita inicial de crianças pré-escolares. Sobre o processo de simplificação dos encontros consonantais, a autora ressalta o grau de complexidade que esse possui na aquisição da linguagem oral, o que corrobora o que encontramos na escrita.

Gráfico 4 – Percentagem de Processos Modificadores Estruturais



Ao analisarmos as realizações entre os dois grupos, verificamos que os processos de simplificação da consoante final e o de simplificação do encontro consonantal apresentaram valores aproximados. No G.A, foram 33% de realizações dos processos de simplificação da consoante final e 26% referentes ao processo de simplificação do encontro

consonantal. No G.B, verificamos, respectivamente, 34% e 24% de realizações desses processos. Observa-se com esse resultado que a ordem de complexidade na escrita, em relação aos tipos de estruturas silábicas, mantém-se.

De acordo com Teixeira (2013), o /R/ é a última consoante a emergir fonologicamente, depois dos 3 anos e 6 meses. Com base nesse pressuposto, entendemos que essa aquisição também possa ocorrer mais tardiamente na escrita, se considerarmos que mais de 50% dos informantes, nos dois grupos, apresentaram como estratégia a elisão da consoante final na escrita do tipo silábico CVC e CCVC. Sobre a simplificação do encontro consonantal, a autora postula que esse processo é complexo e evolui conforme a criança amadurece fonologicamente. Esse fato pode justificar as realizações desse processo encontradas na escrita dos informantes. Quanto às implicações pedagógicas desse contexto, julgamos ser relevante a adoção de uma prática de ensino de alfabetização que favoreça ao aluno um melhor entendimento sobre a relação grafofonológica para a produção de escrita, já que essa descoberta é fundamental para uma produção de escrita alfabética.

O processo de simplificação da estrutura lexical prevaleceu no G.B (16%) com uma significativa diferença em relação ao G.A (9%). Esse dado indica que os informantes do G.B realizaram mais elisões de segmentos vocálicos e consonantais que o G.A. Tal resultado pode ser justificado pelo fato de alguns dos informantes do G.B apresentarem o tipo de escrita transitória, na qual a criança ao perceber a relação entre grafema/fonema não consegue representar todos os fonemas, às vezes por desconhecer as letras do alfabeto, outras por perceber essa relação somente em alguns fonemas e alguns grafemas. Sendo assim, escreve ora de forma silábica, ora alfabética ou mesmo de maneira híbrida (MOREIRA, 2009).

Quanto ao processo de simplificação da sílaba fraca, o G.A apresentou o dobro de realizações (6%) em relação ao G.B (3%). Para Teixeira (1988), esse processo é complexo e abrangente que desaparece relativamente tarde. Ressalta, ainda, que em palavras com duas ou mais sílabas, se cair uma sílaba, geralmente, será a primeira, embora seja possível a inversão dessa ordem. Esse pressuposto pode, então, explicar a ocorrência desse processo na escrita das crianças em fase de alfabetização, visto que elas podem, ao relacionar representação fonológica e representação escrita, omitir esse tipo de sílaba. Neste estudo, os itens lexicais foram compostos por três sílabas, desse modo verificamos que a elisão da sílaba fraca ocorreu mais em posição pós-tônica do que pré-tônica e em pseudopalavras, fato que explica a maior ocorrência no G.A, uma vez que os informantes desse grupo realizaram mais tentativas da ortografia de tais itens lexicais do que o G.B.

Sobre o processo de simplificação da sílaba forte, houve ocorrências somente no G.A (3%). Esse processo não é referenciado por Teixeira (1988), contudo consideramos necessário acrescentá-lo a este estudo uma vez que as crianças também omitiram a sílaba tônica na escrita, embora com menos frequência que a sílaba fraca.

Na categoria dos processos de substituição, identificamos nove processos no G.A e sete no G.B. As realizações apresentaram baixo nível de ocorrência e houve uma variação significativa entre os grupos quanto à hierarquização, embora o processo de sonorização tenha ocorrido com frequência em ambos os grupos. Em palavras reais, o número de realizações foi o mesmo nos dois grupos. Já nas pseudopalavras, o G.A (21oc) obteve um maior número de realizações, superando em seis ocorrências o G.B (15oc.) Tais dados podem ser melhor visualizados na tabela 4, na qual apresentamos os dados absolutos dos dois grupos. Importante saber que esse resultado é indicador de que as trocas entre surdas e sonoras são frequentes na escrita de crianças em fase de alfabetização e, sendo assim, precisam ser trabalhadas em atividades didáticas que favoreçam ao aluno uma melhor percepção dos fonemas envolvidos.

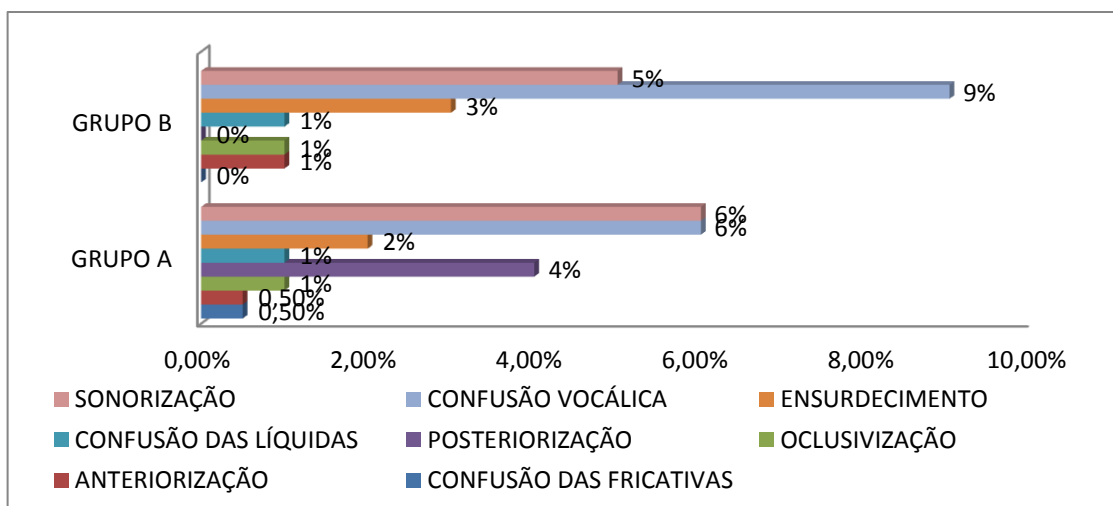
Tabela 25 – Ocorrências dos Processos de Substituição nos Grupos A e B

PROCESSOS DE SUBSTITUIÇÃO	GRUPOS A/B		
	PALAVRAS REAIS	PSEUDO PALAVRAS	TOTAL
	153 / 177	251 / 179	404 / 356
Sonorização	4 / 4	21/15	25/19
Posteriorização	4 / -	13 / -	17/-
Confusão vocálica	14 / 19	10 / 12	24/31
Ensurdecimento	4 / 3	6 / 6	10/9
Oclusivização	- / 1	3 / 3	3/4
Anteriorização	2 / -	- / 3	2/3
Confusão das líquidas	- / 1	4 / 1	4/2
Confusão das fricativas	- / -	2 / -	2/-
Subtotal	28/28	59/40	87/68

Conforme os dados presentes no gráfico 5, observamos que a hierarquia dos processos de substituição se manifesta de modo diferente nos dois grupos. A ordem de

ocorrência dos processos no G.A se deu da seguinte forma: sonorização (6%), confusão vocálica (6%), posteriorização (4%), ensurdecimento (2%), oclusivização (1%), confusão das líquidas (1%), anteriorização (1%) e confusão das fricativas (0,5%).

Gráfico 5 – Percentagem dos Processos de Substituição



Ainda em relação ao gráfico 5, observamos no GB a seguinte ordem de processos: confusão vocálica (9%); sonorização (5%), ensurdecimento (3%), oclusivização (1%), anteriorização (1%) e confusão das líquidas (1%). Não houve nenhuma ocorrência dos processos posteriorização e confusão das fricativas nesse grupo.

A sonorização obteve uma representatividade significativa nos resultados, especialmente quando comparada ao processo reverso, o ensurdecimento. Segundo Teixeira (1988), esse processo ocorre em menor escala que o ensurdecimento, que tende a desaparecer por volta dos três anos. No entanto, neste estudo foi verificado o inverso. No G.A, a sonorização representou 6% das realizações, quase o triplo do número identificado no ensurdecimento (2%). No G.B, a diferença foi menor: 5% e 3% respectivamente. A frequência dessa substituição se concentrou na substituição dos pares /f/, /v/ e /p/, /b/, principalmente nas pseudopalavras. O fato de a ocorrência ser maior em pseudopalavra reforça nossa ideia de que o grupo que participou do treinamento fonológico, G.A, buscou mais estratégias fonológicas para representar, na escrita, palavras desconhecidas, do que o G.B.

A confusão vocálica também obteve uma expressiva representatividade nos dois grupos. Esse processo foi referenciado por Teixeira (2013) como um dos processos fonológicos na escrita. Esse dado é indicador de que as crianças, em escrita inicial, recorrem à fala como guia para a escrita.

Relativamente ao processo de oclusivização, os grupos apresentaram um mesmo percentual, sendo cada um responsável por 1% das ocorrências. Teixeira (1988) afirma que na fonologia infantil esse processo é inicial e descartado pela criança, em geral, antes de 2:6 meses. É possível que esse processo também seja logo descartado na escrita das crianças pré-escolares, já que o percentual de ocorrência foi baixo.

A ocorrência do processo de confusão das líquidas também correspondeu a 1% em cada grupo. Para Teixeira (1988), esse processo é um dos terminais na aquisição fonológica do português. Entretanto, nesse estudo, apenas uma minoria demonstrou fazer confusão entre o uso de <l> e <r> (grafemas que representam /l/ e /r/) na escrita dos itens lexicais do aplicativo.

Os processos posteriorização (4%) e confusão das fricativas (1%) só se manifestaram na escrita do G.A. e, mais uma vez, a frequência foi identificada na escrita das pseudopalavras, fato recorrente em nossa pesquisa.

4.3.2 Processos fonológicos e estratégias implementacionais nas Posições Absoluta e Interna nos Grupos

As tabelas e gráficos, desta seção, apresentam os processos fonológicos e as estratégias predominantes em cada processo e suas ocorrências nas posições interna e absoluta dos itens lexicais empregados nos ditados nos dois grupos. Esses dados fornecem importantes subsídios para uma melhor compreensão sobre como as crianças constroem a escrita, considerando os diferentes padrões silábicos do português brasileiro e a posição que ocupam na palavra. Dessa forma, os resultados a seguir fornecem respostas para o segundo questionamento de nossa pesquisa:

De que maneira o conhecimento dos diferentes tipos silábicos e seu posicionamento na estrutura lexical do português brasileiro é construído pelas crianças na aquisição da escrita na série investigada?

4.3.2.1 Estratégias de simplificação da consoante final

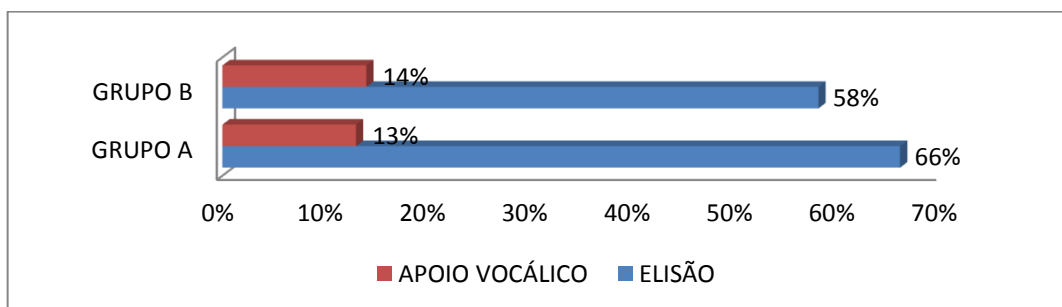
Em virtude da exclusão da simplificação da consoante final <ɾ> em final da palavra na contabilização dos dados, não foi possível realizar uma análise comparativa entre as ocorrências nas posições absoluta e interna. Dessa forma, a tabela e o gráfico, a seguir, demonstram as principais estratégias, em número de realizações, identificadas nesse processo nos dois grupos.

Tabela 26 – Simplificação da consoante final: estratégias predominantes

	GRUPOS A/B		
	PALAVRAS	PSEUDO PALAVRAS	TOTAL
ELISÃO	34/ 44	54/ 27	88/ 71
UTILIZAÇÃO DE APOIO VOCÁLICO	16/ 11	1/ 6	17/ 17
TOTAL	57/ 65	67/ 41	124/ 106

Como pode ser visto no gráfico 6, a seguir, a estratégia de elisão prevaleceu nos dois grupos, apresentando uma expressiva diferença em relação à estratégia com utilização de apoio vocálico. Em relação à estratégia de elisão, houve uma pequena diferença no percentual de realizações entre os grupos: G.A (66%) e G.B (58%). Quanto à utilização do apoio vocálico, a diferença ainda é menor: GA (13%) e GB (14%).

Gráfico 6 – Simplificação da consoante final: estratégias predominantes



Segundo Teixeira (1988), a estratégia de elisão é a primeira a ser utilizada pela criança em fase de aquisição da linguagem oral. Depois, quando a consoante está prestes a surgir, ela pode vir acompanhada de um apoio vocálico. Ao que tudo indica, parece-nos que essa ordem se repete quanto à aquisição da escrita em crianças pré-escolares.

A estratégia utilização de apoio vocálico também foi identificada durante a leitura, conforme constatado por Moreira (2009). Esse resultado aponta para o fato de que as crianças, no início de alfabetização, demonstram dificuldades na identificação e representação de segmentos constituintes de sílabas com estruturas: VC, CVC e CCVC. Assim, buscam estratégias que possam ser facilitadoras dessa escrita, dentre elas, a representação de sílabas de padrão CV em substituição às mais complexas. Esse achado confirma os de Abaurre (2001), que postula que a criança, em fase de aquisição da escrita, demonstra dominar mais rapidamente a estrutura silábica CV. A autora destaca que a criança, ao adquirir a linguagem oral, constrói as estruturas CV e V antes de outros padrões silábicos do tipo: CVC, CCVC. Considerando os dados encontrados em nossa pesquisa, percebemos essa mesma ordem de dificuldade é verificada em relação à aquisição da escrita.

4.3.2.2 Simplificação dos encontros consonantais

4.3.2.2.1 Sobre a posição ocupada na palavra: absoluta e interna

Os dados da tabela 6, a seguir, expressam os números absolutos do processo de simplificação dos encontros consonantais quanto à posição absoluta e interna ocupada na palavra. Esses resultados serviram de base para um melhor entendimento sobre o nível de

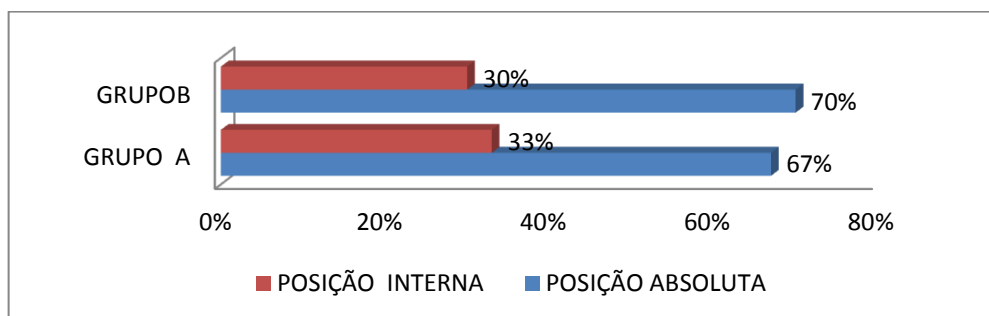
complexidade que a posição do encontro consonantal representa na escrita de crianças pré-escolares.

Tabela 27 – Simplificação dos encontros consonantais: posição na palavra

	GRUPOS A/B		
	PALAVRAS	PSEUDOPALAVRAS	TOTAL
POSIÇÃO ABSOLUTA	34/ <u>42</u>	44/ <u>43</u>	78/ <u>85</u>
POSIÇÃO INTERNA	16/ <u>19</u>	23/ <u>18</u>	39/ <u>37</u>
TOTAL	50/ <u>61</u>	67/ <u>61</u>	117/ <u>122</u>

De acordo com os dados apresentados na tabela 6, no GA o número total de realizações da posição absoluta (78oc.) representa quase o dobro da posição interna (39oc.). No GB, o valor verificado na posição absoluta (85oc.) é mais que o dobro da interna (37oc.). Vale ressaltar que os itens lexicais do aplicativo com estrutura silábica CCV e CCVC são compostos, em sua maioria, por encontros consonantais em que o segundo elemento é o fonema /r/ (Ex.: GRÁVIDA), havendo apenas um item com /l/ (Ex.: PLÁSTICO). Esse aspecto pode ter relação com o fato de a estratégia de elisão do 1º elemento (Ex.: PRIVADA – “RIVADA”) ter sido maior que o 2º (Ex.: “PIVADA”), já que os informantes perceberam com maior facilidade o fonema /r/, em virtude de esse ser mais perceptível, por ser vibrante, que outras consoantes que o acompanham, especialmente em posição absoluta inicial, em ambos os grupos.

Gráfico 7 – Percentagem Simplificação dos Encontros Consonantais: Posição na Palavra



Os dados do gráfico 7 demonstraram que a simplificação dos encontros consonantais ocorreu com mais frequência na posição absoluta (GA: 67% e GB: 70%) do que na interna (GA:33% e GB: 30%). Esse resultado indica que, na escrita de alunos pré-escolares, a aquisição dos encontros consonantais é um processo complexo. Quanto à posição, o gráfico aponta que a simplificação do encontro consonantal é um processo mais complexo na posição absoluta que na interna. Esses resultados se diferem dos obtidos por Melo (2010), já que a posição interna dos encontros consonantais foi a que representou maior dificuldade para os disléxicos.

Segundo Teixeira (2009), no desenvolvimento da linguagem oral, a simplificação do encontro consonantal é um processo que pode se estender até por volta dos 5:0 anos e é o último a ser descartado pela criança. Desse modo, pensamos que essa condição pode justificar os números elevados de realizações desse processo na escrita de alunos pré-escolares.

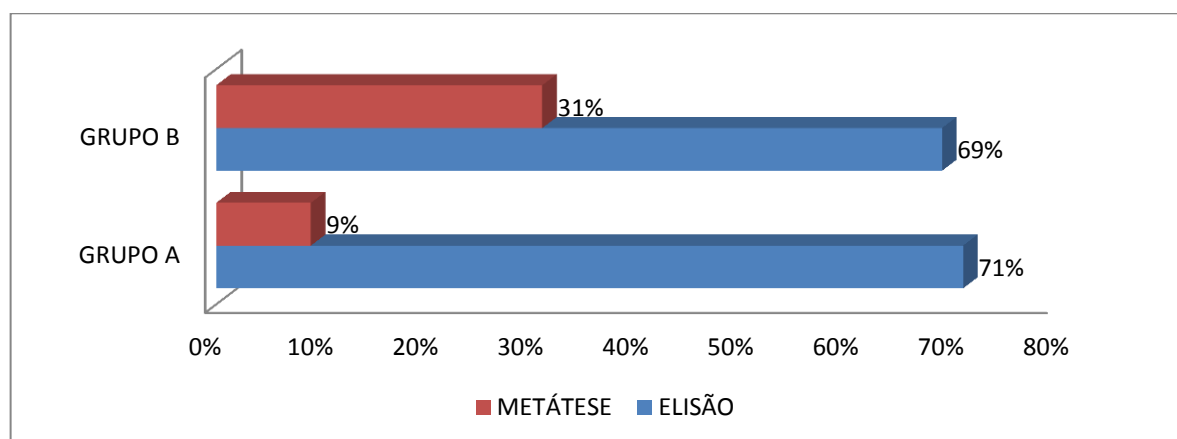
4.3.2.2.2 Estratégias de simplificação do encontro consonantal

Tabela 28 – Simplificação dos encontros consonantais: estratégias predominantes

	GRUPOS A/B		
	PALAVRAS	PSEUDOPALAVRAS	TOTAL
ELISÃO	37/32	37/28	74/60
METÁTESE	3/10	6/17	9/27
TOTAL	40/42	43/45	83/87

A tabela 28 mostra que a primeira estratégia (elisão) apresenta um expressivo número de realizações em relação à segunda (metátese). As pseudopalavras apresentaram valores aproximados às palavras reais, tanto em elisão como em metátese, nos dois grupos. Esse resultado se diferencia do de Melo (2010), que apresentou uma pequena vantagem para as palavras (26oc) em relação às pseudopalavras (22oc) na escrita de alunos disléxicos e, também, encontrou números bem menores de realizações desse processo que os encontrados em nosso estudo. Esse achado evidencia, ainda, as dificuldades encontradas por crianças pré-escolares ao fazerem representações alfabéticas de sílabas com estrutura CCV e CCVC, em relação ao número de segmentos que devem ser representados, como também, a posição que eles devem ocupar na sílaba. A partir desses resultados, observa-se que o padrão silábico de maior índice de acertos é o CV e o de ordem mais complexa é o CCVC na escrita inicial de crianças pré-escolares. Esse dado corrobora o de Moreira (2009) em relação à aquisição da leitura.

Gráfico 8 – Simplificação dos Encontros Consonantais: estratégias predominantes



De acordo com os dados expressos no gráfico 8, a elisão apresentou um percentual aproximado nos grupos, correspondendo a 71% das realizações no GA e 69% no GB. Uma diferença é visivelmente percebida nos númeos correspondentes à metátese. O GB foi responsável por 31% das realizações, enquanto que no GA foram identificados 9%. Considerando que a elisão foi a estratégia mais utilizada nos dois grupos para a escrita de encontros consonantais, entendemos que a criança ao omitir o primeiro ou o segundo elemento da sílaba CCV, acaba convertendo tal estrutura em sílaba CV. De acordo com Ferreira (2013), a dificuldade na representação dos encontros consonatais na escrita não se

situa de maneira exclusiva na identificação dos fonemas consonânticos, mas sim na possibilidade de a criança ter como um modelo geral o tipo silábico CV, que para ela poderá ser utilizado para resolver qualquer problema de escrita. Quanto à estratégia de metátese, segundo Teixeira (2013), surge em um estágio mais avançado do desenvolvimento. Esse dado pode justificar sua menor ocorrência em relação à estratégia de elisão, que, por sua vez, é a primeira estratégia a ser utilizada pela criança no contexto de simplificação da consoante final.

Tabela 29 – Ocorrências da Estratégia de Elisão: 1º e 2º elementos

ELISÃO	GRUPOS A/B		
	PALAVRAS	PSEUDO PALAVRAS	TOTAL
1º elemento	29/24	21/20	50/44
2º elemento	8/8	16/8	24/16
TOTAL	37/32	37/28	74/60

Conforme exposto na tabela 29, a elisão do 1º elemento no processo de simplificação consonantal representou mais que o dobro de realizações do 2º no G.A, e praticamente triplicou em relação ao 2º elemento no G.B. De acordo com Teixeira (1988), o processo de simplificação do encontro consonantal é um processo complexo que se apresenta em diferentes estágios, à proporção que a criança amadurece fonologicamente. Assim, em um primeiro momento, a estratégia utilizada é a elisão do segundo elemento. Depois, quando esse segundo elemento começa a emergir, é realizado como uma aproximante ou uma semivogal palatal. Já em um terceiro momento, em que tal elemento está quase conscientemente realizado, ocorre um processo de confusão de líquidas. Como último estágio, verifica-se um processo de migração do segundo elemento. A autora ressalta que esses estágios não configuram, necessariamente, fases exclusivas, podendo então ocorrer de formas variadas, na fala de diferentes indivíduos.

Considerando os resultados obtidos, é possível depreender que a estrutura silábica CCV possa evoluir em estágios, na escrita, à proporção que a criança vai adquirindo maior habilidade fonológica. Desse modo, inicialmente, há uma simplificação dos encontros consonantais através da estratégia de elisão, sendo que nesta pesquisa verificamos a ocorrência do apagamento do primeiro elemento, enquanto que na aquisição da linguagem oral foi o segundo. Posteriormente, quando a criança começa a representar tal elemento na

escrita, ela não sabe em que ordem deve posicioná-lo. Como na linguagem oral, esses estágios podem não constituir fases rígidas na escrita, isso porque as estratégias podem variar de acordo com os conhecimentos fonológicos efetivados pela criança.

Por fim, com base nos dados encontrados e discutidos neste capítulo, pode-se afirmar que não se observa uma diferença significativa em relação à aquisição dos padrões silábicos nos grupos investigados. É, também, possível inferir que, durante o processo de aquisição da escrita, a criança constrói, inicialmente, o conhecimento das estruturas silábicas mais simples e posteriormente as mais complexas, apresentando, assim, uma ordem gradativa do nível de complexidade do tipo: CV → VC → CVC → CCV → CCVC. De acordo com os dados obtidos nesta pesquisa, consideramos que essa ordem gradativa se mantém, independentemente do posicionamento na estrutura lexical, como também do tipo de processo fonológico.

Antes de finalizarmos este capítulo, é importante que se estabeleça uma relação entre os resultados desta pesquisa e as implicações metodológicas, no que diz respeito ao ensino de alfabetização, apresentada na seção a seguir.

4.4 IMPLICAÇÕES METODOLÓGICAS

A partir dos dados obtidos neste estudo, foi possível perceber de que forma os processos fonológicos podem interferir na escrita de crianças pré-escolares. Com isso, os resultados apresentados podem promover reflexões sobre os modelos de ensino de alfabetização, no sentido de apontar para a importância de um olhar mais incisivo da escola para um programa de ensino que favoreça ao aluno o desenvolvimento de suas habilidades fonológicas.

Retomando a discussão promovida no capítulo da Introdução, sabemos que muitas escolas, em nosso país, adotam o construtivismo como linha de trabalho na alfabetização, uma vez que essa proposta de ensino está ancorada nos Parâmetros Curriculares Nacionais, para séries iniciais. É preciso considerar que o letramento, tão incentivado por essa teoria, é muito importante no contexto pré-escolar. Contudo, sabemos que essa teoria não privilegia o objeto linguístico e, dessa forma, não considera a relação grafema/fonema como algo que deve ser sistematizado em sala de aula de alfabetização.

Com isso, considerando que a criança, em fase inicial de alfabetização, utiliza a fala como guia para representar a escrita, pensamos que o ensino da escrita deve:

- a) Considerar a relação existente entre oralidade e escrita;
- b) Reconhecer a existência de uma hierarquia, na aprendizagem da escrita, que parte de estruturas silábicas mais canônicas, como CV, para as menos canônicas, como: CVC, CCV e CCVC;
- c) Considerar os processos fonológicos como uma importante ferramenta que favorece ao professor compreender como o aluno pensa a escrita, ou seja, que estratégias esse utiliza para representar a escrita;
- d) Desenvolver as habilidades fonológicas através de um treinamento em consciência fonológica;
- e) Promover situações didáticas nas quais a relação grafofonológica seja sistematizada, uma vez que sabemos que essa descoberta é valiosa para a aprendizagem da escrita;
- f) Viabilizar atividades didáticas em que o letramento possa ter um lugar importante no ensino, no sentido de desenvolver no aluno o interesse pela leitura e escrita, mas não ser esse o foco de ensino.

Enfim, ao admitirmos a interferência fundamental dos processos fonológicos na aquisição da escrita, estamos de acordo que para aprender a escrever é preciso reconhecer a relação oralidade/escrita, sendo assim, é necessário que o aluno seja instruído também quanto ao pensar sobre esse contexto.

4.5 RESUMO

Neste capítulo, apresentamos uma descrição detalhada e análise dos dados obtidos em nossa pesquisa referentes aos processos fonológicos verificados na escrita dos informantes. A discussão dos resultados dos grupos foi organizada com base nos objetivos e questões previstos na Introdução deste trabalho e relacionados às pesquisas desenvolvidas sobre o tema.

Assim, na primeira seção (4.2), descrevemos e analisamos os dados referentes a cada grupo. Na segunda seção (4.3), estabelecemos uma análise comparativa entre os achados nos dois grupos, buscando relacionar os dados encontrados em nossa pesquisa com outros apresentados em trabalhos voltados para a investigação do papel dos processos fonológicos na escrita. Para efeito de uma melhor organização, essa seção foi estruturada em duas subseções tendo como base as questões desta pesquisa.

Dessa forma, na primeira subseção, apresentamos as diferenças encontradas em relação ao número de realizações dos processos fonológicos entre o grupo que participou do treinamento fonológico, daquele que não participou. Considerando os dados obtidos, pode-se dizer que as diferenças encontradas são pequenas em relação ao número de ocorrências dos processos nos dois grupos, isso porque mesmo aquelas crianças que apresentaram uma escrita de base alfabética também demonstraram utilizar estratégias fonológicas para resolver seus problemas de escrita. Em relação ao treinamento em consciência fonológica, observamos que há uma diferença significativa entre o número de crianças com escrita de base alfabética entre os grupos. O grupo A, que participou do treinamento, obteve maior número de informantes com escrita alfabética, enquanto que no grupo B, não foi possível analisar a escrita de três informantes, em virtude de essas se encontrarem em estágios bem iniciais dificultando, assim, a análise dos processos fonológicos envolvidos nesse tipo de escrita .

Na segunda subseção, tratamos sobre a hierarquia dos processos fonológicos verificada na escrita de crianças pré-escolares, bem como, os processos e as estratégias de maiores destaques nesta pesquisa. Em linhas gerais, os resultados apontaram que os processos modificadores estruturais apresentaram um maior número de realizações que a categoria dos processos de substituição. Quanto aos processos sensíveis ao contexto, as realizações encontradas foram menores que 5% e, por esse motivo, não foram contabilizadas em nosso trabalho. Esses dados corroboram os achados de Varella (1993) e Melo (2010), em relação à predominância dos processos modificadores estruturais em suas pesquisas.

Por fim, na seção 4.4, tecemos algumas considerações sobre o ensino de alfabetização e sua relação com os dados obtidos nesta pesquisa.

No próximo capítulo, apresentaremos as considerações finais da presente pesquisa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente capítulo tem como propósito apresentar uma visão geral acerca do estudo realizado, como também, tecer considerações finais ancoradas nos conhecimentos adquiridos ao longo desta pesquisa. Com esse fim, apresentaremos de forma concisa, o objetivo, os resultados e as reflexões presentes neste trabalho.

Como objetivo geral, nossa pesquisa buscou investigar a aquisição da escrita em crianças pré-escolares, tendo como foco uma análise baseada na descrição de processos fonológicos.

Em relação à fundamentação teórica, apoiamos nossa pesquisa na Teoria da Fonologia Natural proposta por Stampe (1973) e adotamos a classificação dos processos fonológicos proposta por Teixeira (2009), com a adaptação de Melo (2010) para a modalidade escrita, para tratar dos processos fonológicos e estratégias implementacionais envolvidos na escrita de crianças em fase inicial de alfabetização. Sobre a consciência fonológica, tomamos como base as pesquisas de Carvalho (2003), Freitas (2004) e Capovilla *et. al.* (2011) para descrevermos os principais estudos realizados sobre a relevância do desenvolvimento da consciência fonológica para a aquisição da escrita em nosso país. Relativo à influência dos processos fonológicos na escrita, baseamo-nos nos estudos de Varela (1993), Carvalho (2009) e Melo (2010). Além disso, buscamos a partir das pesquisas de Abaurre (2001), Silva (1999) e Moreira (2009) tratar as estruturas silábicas do português brasileiro.

Sobre o instrumento para a coleta de dados, o ditado de palavras reais e pseudopalavras favoreceu a identificação dos processos fonológicos envolvidos na escrita. Desse modo, consideramos que os procedimentos metodológicos se mostraram eficazes à obtenção dos objetivos desta pesquisa.

Com este estudo foi possível verificar que os processos fonológicos identificados na aquisição da linguagem oral, também se manifestam na aquisição da escrita, isso porque as crianças, em fase de alfabetização, valem-se de estratégias fonológicas para representar a escrita. Sendo assim, quanto às implicações no ensino, é necessário se chamar atenção para os aspectos referentes aos modelos de alfabetização. Desse modo, apontamos para as questões importantes direcionadas a como o ensino da escrita deve ser viabilizado, levando em consideração a interferência dos processos fonológicos nessa aquisição, bem como os

aspectos relacionados ao desenvolvimento da consciência fonológica, também fundamentais para a efetivação de uma proposta de ensino de alfabetização eficaz.

Quanto à primeira questão que nos propusemos a investigar: *Como se dá a distribuição da ocorrência de processos fonológicos na aquisição da escrita de uma turma do Inf. 5 submetida a treinamento em consciência fonológica em relação a outra que não o recebeu?*, inicialmente, importa ressaltar que, de acordo com os dados obtidos neste estudo, observamos uma relação positiva entre o desenvolvimento da consciência fonológica e os processos fonológicos, uma vez que à proporção que a criança avança em seus conhecimentos linguísticos, melhores condições ela terá para realizar uma escrita de base alfabética. Com isso, na escrita alfabética dos itens lexicais do aplicativo, foi observada a presença de processos fonológicos, porém com menor nível de ocorrência do que em uma escrita do tipo transitória.

Constatou-se que as crianças, nos dois grupos, utilizaram mais os processos modificadores estruturais do que os de substituição para representar na escrita as palavras que lhes foram ditadas, tanto em palavras quanto em pseudopalavras. Os processos de assimilação se apresentaram um número de realizações menor que 5% e, por essa razão, não foram considerados neste estudo. Esse dado nos faz inferir que, durante a aquisição da escrita, as crianças seguem uma sequência gradativa de superação de processos que ocorreria na seguinte ordem: processos de assimilação > processos de substituição > processos modificadores estruturais.

Dentre os processos modificadores estruturais, os maiores percentuais de realizações foram encontrados nos processos de simplificação da consoante final, seguidos pela simplificação do encontro consonantal, tanto em palavras reais como em pseudopalavras. Esse dado tem relação com o papel que a estrutura silábica possui na aquisição da escrita, uma vez que os itens lexicais em que se registraram as realizações desses processos são compostos por padrões silábicos VC, CCV, CCV e CCVC. Sendo assim, pode-se afirmar que, em fase de aquisição da escrita, a criança pré-escolar demonstra representar a estrutura silábica CV antes que outros padrões silábicos.

Uma significativa diferença foi observada no número de realizações do processo de simplificação da estrutura lexical no G.B em relação ao G.A. Os informantes do G.B realizaram mais elisões de segmentos vocálicos e consonantais que outro grupo, assim, apresentaram com maior regularidade o tipo de escrita transitória, ou seja, ao relacionar

fonema/grafema não conseguiram representar todos os fonemas, certamente por perceberem essa relação somente em alguns fonemas e alguns grafemas, produzindo uma escrita ora de forma silábica, ora alfabética (MOREIRA, 2009). Diferentemente do G.B, o G.A participou do treinamento em consciência fonológica e obteve um maior número de escrita alfabética dos itens lexicais do aplicativo. Tal fato reitera nosso pensamento de que o desenvolvimento das habilidades fonológicas é importante para a representação de uma escrita de base alfabética.

Dentre os processos de substituição, houve uma predominância da sonorização em que as trocas envolveram os fonemas /f/, /v/ e /p/, /b/, principalmente nas pseudopalavras em ambos os grupos.

Sobre a implicação das categorias das palavras reais e pseudopalavras nos resultados, houve um maior número de processos nas pseudopalavras em ambos os grupos. Esse dado comprova que o nível de complexidade fonológica é maior nessa categoria para as crianças em fase inicial de escrita.

Quanto à 2ª questão: *De que maneira o conhecimento dos diferentes tipos silábicos e seu posicionamento na estrutura lexical do português brasileiro é construído pelas crianças na aquisição da escrita na série investigada?*, os resultados mostraram que as crianças utilizaram estratégias fonológicas que evidenciaram um processo gradativo de aquisição da sílaba, partindo de estruturas silábicas mais simples a estruturas mais complexas. O padrão silábico CV foi o que obteve maior índice de acertos, enquanto que o CCVC apresentou menor número de acertos. A partir de tal achado, pode-se inferir, dentre os padrões investigados neste trabalho, uma ordem gradativa de complexidade: CV < V < VC < CVC < CCV < CCVC.

Sobre o posicionamento da sílaba na palavra, as estruturas complexas foram processadas com maior facilidade na posição interna do que na posição absoluta.

Os itens lexicais compostos por estruturas silábicas CVC, CCV e CCVC apresentaram maior percentual de elisão e de metátese de segmentos. Tal fato parece evidenciar que as crianças pré-escolares apresentam dificuldades na representação de tais padrões no que se refere à identificação do número de segmentos que devem ser representados, como também, a posição que eles devem ocupar na sílaba e, por essa razão, utilizam-se de estratégias fonológicas para representar a escrita.

A partir dos dados encontrados nesta pesquisa e de sua análise, pode-se afirmar que não se observa uma diferença significativa em relação à aquisição dos padrões silábicos nos grupos investigados.

Os resultados encontrados nesta pesquisa suscitam em nós o desejo de contribuir para a construção de uma metodologia de ensino de alfabetização mais eficaz, que possa produzir uma prática pedagógica capaz de oferecer ao aluno condições para desenvolver suas habilidades metafonológicas e, desse modo, avançar na aquisição da escrita.

Nessa direção, cabe retomarmos as reflexões empreendidas, neste trabalho, sobre a problemática posição do Brasil no que se refere ao desempenho de leitura e escrita de alunos, tanto da rede pública de ensino como na rede privada, documentada em testes nacionais e internacionais, no sentido de ir à defesa de um processo de ensino de escrita que dê ao objeto linguístico um lugar sistemático nas sequências didáticas planejadas pelos professores alfabetizadores em nosso país. Acreditamos que esse novo olhar sobre o ensino de alfabetização pode representar significativas mudanças, no que diz respeito à competência de leitura e escrita de alunos nas escolas brasileiras.

Em contrapartida, deparamo-nos com outra questão que, a nosso ver, pode emperrar o alavancar de uma metodologia de ensino de escrita voltada para os aspectos fonológicos da língua. Referimo-nos à falta de conhecimento dos professores sobre o assunto. Dada essa realidade, é urgente e necessário um maior diálogo entre a Linguística e a Educação de modo a superar o distanciamento que provoca um vácuo no saber de docentes no que tange à relevância dos processos fonológicos, da estrutura silábica e da consciência fonológica para a aquisição da escrita.

Com base nessas considerações, espera-se que este estudo possa estimular a realização de novas pesquisas sobre a relevância da relação entre oralidade e escrita na aquisição e no ensino da escrita na pré-escola. Assim, firmam-se a necessidade e a importância da continuidade de pesquisas que visam investigar o papel dos processos fonológicos nessa aquisição. Como sugestão para investigações futuras, acreditamos que seria bastante oportuno a realização de um estudo longitudinal dos processos fonológicos na escrita em crianças alfabetizadas e em processo de alfabetização, a fim de verificarmos possíveis diferenças na construção da representação dos tipos silábicos na escrita dos dois grupos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, M. B. M. Dados da escrita inicial: indícios de construção da hierarquia de constituintes silábicos? In HERNANDORENA, C. L. M. (Org.) **Aquisição de língua materna e de língua estrangeira**. Pelotas: Educat, 2001. cap.3. p. 63-83.

_____. Horizontes e limites de um programa de investigação em aquisição da escrita. In LAMPRECHT, R. (Org.) **Aquisição da linguagem: questões e análises**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999, p. 167-186.

ADAMS, M. J.; FOORMAN, B. R.; LUNDBERG, I.; BEELER, T. A natureza e a importância da consciência fonológica. In: LAMPRECHT, R. R.; COSTA, A. C. (org.) **Consciência fonológica em crianças pequenas**. Porto Alegre: ArtMed, 2006. cap. 1, p. 19-29.

_____. Avaliando a consciência fonológica. In: LAMPRECHT, R. R.; COSTA, A. C. (org.) **Consciência fonológica em crianças pequenas**. Porto Alegre: ArtMed, 2006. cap.10, p. 141-167.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 14724**: informação e documentação: trabalhos acadêmicos: apresentação. Rio de Janeiro, 2002.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CARDOSO-MARTINS, C. A sensibilidade à rima e ao fonema e à aquisição inicial da leitura e da escrita em português. In: LAMPRECHT, R. R. **Aquisição da linguagem: estudos recentes no Brasil**. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2011.

_____. A consciência fonológica é fundamental para a alfabetização? **Letra A**: jornal do alfabetizador. Belo Horizonte, n. 9, mar-abr/ 2007.

CARVALHO, W. J. de. **O desenvolvimento da consciência fonológica: da sensibilidade à consciência plena das unidades fonológicas**. 2003. 330f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2003.

CARVALHO, R. L. **A aquisição das consoantes líquidas por crianças usuárias de uma variedade não-padrão do português**. 2009. 199f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

CHEVRIE-MULLER, C.; NABONA, J. **A linguagem da criança: aspectos normais e patológicos**. Porto Alegre, Artmed, 2005.

CRITÉRIO DE CLASSIFICAÇÃO ECONÔMICA BRASIL (CCEB). In **ABEP**, Associação brasileira de empresa de pesquisas. www.abep.org. Acesso em 11/bril/2013

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE (CNS). **Resolução n. 196**, 10 de outubro de 1996.

CORREA, J.; MACLEAN, M. O desenvolvimento da consciência fonológica e o aprendizado da leitura e da escrita durante a alfabetização. In: LAMPRECHT, R. R. **Aquisição da linguagem: estudos recentes no Brasil**. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2011.

ELLIS, A.W. **Leitura, escrita e dislexia: uma análise cognitiva**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1995.

FERREIRO, E. Reflexões sobre alfabetização. São Paulo: Cortez, 1991.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre, ArtMed, 1999.

FERREIRO, E.; ZAMUDIO, C. A escrita das sílabas CVC e CCV no início da alfabetização escolar. A omissão de consoantes é uma prova da incapacidade para analisar a sequência fônica? In: FERREIRO, E. **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito: seleção de textos de pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2013.

FREITAS, G.C.M. Consciência Fonológica, Leitura e Escrita. In: PEREIRA, V.W. **Aprendizagem da leitura: ciências e literatura no fio da história**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

_____. Sobre a consciência fonológica. In: LAMPRECHT, R.R. **Aquisição fonológica do português: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia**. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

GRUNWELL, P. **Clinical Phonology**. London: Croom Helm, 1982.

INGRAM, D. **Phonological disability in children**. Londres: Edward Arnold, 1976.

LAMPRECHT, R. R. Antes de mais nada. **Aquisição fonológica do português: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia**. Porto Alegre: ArtMed, 2004. cap.1, p. 17-18.

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 1994. 72p.

_____. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

KATO, M.A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicogenética**. São Paulo: Ática, 1990.

MANSSINI-CAGLIARI, G.; CAGLIARI, L.C. Escrita ideográfica e escrita fonográfica. **Diante das letras: a escrita na alfabetização**. 3. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

MARCUSCHI, L. A. Oralidade e letramento. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2010.

MATZENAUER, C. L. B. Bases para o entendimento da aquisição fonológica. In: LAMPRECHT, R. R. et al. **Aquisição fonológica do português: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia**. Porto Alegre: ArtMed, 2004. cap.2, p. 33-57.

MELO, L. S. B. **A interferência de processos fonológicos na escrita de crianças disléxicas falantes do português**. 2010. 207f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) - Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

MORAIS, A. G. Qual o papel de diferentes habilidades metafonológicas no aprendizado da escrita alfabética, se a concebemos como um sistema notacional (e não como um código)? In: LAMPRECHT, R. R. **Aquisição da linguagem: estudos recentes no Brasil**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011.

MORAIS, J.; KOLINSKY, R.; GRIMM-CABRAL, L. A aprendizagem da leitura segundo a psicolinguística cognitiva. In: RODRIGUES, C.; TOMITCH, L.M.B. **Linguagem e cérebro humano: contribuições multidisciplinares**. Porto Alegre, ArtMed, 2004.

MOREIRA, C. M. **O estatuto da sílaba na aprendizagem da leitura: um estudo comparativo entre adultos e crianças**. 2009. 290f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

_____. Os estágios de aprendizagem da escritura pela criança: uma nova leitura para um antigo tema. **Linguagem em (Dis)curso**. v.9, n.2, Tubarãoaug. 2009.

MOOJEN, S. M. P. **A escrita ortográfica na escola e na clínica: teoria, avaliação e tratamento**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

MOOJEN, S. (Org.). **CONFIAS: Consciência Fonológica: instrumento de avaliação sequencial**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

OTHERO, G. A. Processos fonológicos na aquisição da linguagem pela criança. **ReVel**, v.3, n. 5, 2005. www.revel.inf.br acesso em: 13 jan. 2013.

PEPE, V. P. S. **Dislexia e processos fonológicos**. 2010. 307f. Dissertação(Mestrado em Letras e Linguística) -Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

POERSCH, J. M. Implicações da consciência linguística no processo ensino/aprendizagem da linguagem.**Revista da faculdade de letras**. Universidade do Porto,1998. p. 513-516.

SALLES, J. F. Habilidade de processamento fonológico em crianças com dificuldades de leitura e escrita. In: LAMPRECHT, R. R. **Aquisição da linguagem: estudos recentes no Brasil**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011.

SANTOS, M. R. **Reincidência de desvios fonológicos na escrita de crianças**. Dissertação (Mestradoem Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1995.

SANTOS, M. T. M.; NAVAS, A. L. G. P. **Distúrbios de leitura e escrita: teoria e prática**. Barueri: Manole, 2002.

SCLIAR-CABRAL, L. **Princípios do sistema alfabético do português do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2003.

SEABRA, A. G.; CAPOVILLA, C. F. Atendendo à quinta edição: identificando, prevenindo e remediando problemas de leitura e escrita. In: **Problemas de leitura e escrita: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica**. São Paulo: Memmom Edições Científicas, 2011.

SILVA, C. Aprender ortografia: o caso das sílabas complexas. **Análise psicológica**, v. 2, n. 25, p. 171-182, 2007. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 06 maio 2013.

SILVA, T.C. A estrutura silábica. In: _____. **Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios**. São Paulo: Contexto, 1999.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, jan –abr., 2004. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 22 abril 2013.

STAMPE, D. **A dissertation on natural phonology**. Tese de doutorado. Chicago, University of Chicago, 1973.

STOEL-GAMMON, C.; DUNN, C. **Normal and disordered phonology in children**. Austin, Texas: Pro-ed, 1985.

TEIXEIRA, E. R. Processos de simplificação fonológica como parâmetros maturacionais em português. **Cadernos de estudos linguísticos**. Campinas, n.14, jan.-jun. 1988.

_____. Padrões iniciais na aquisição do sistema de sons do português: características universais e específicas. **Cadernos de estudos linguísticos**. Campinas, n.40, jan.-jun. 2001.

_____. Um estudo sobre Processos de simplificação fonológica na aquisição do português. In: RIBEIRO, S. S. C. et al. **Dos sons às palavras: nas trilhas da língua portuguesa**. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 175-176.

_____. Os processos de simplificação fonológica na aquisição do português. In: ENCONTRO NACIONAL DE AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM, 2013, João Pessoa.

_____. Os processos fonológicos na escrita. In: ENCONTRO NACIONAL DE AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM, 2013, João Pessoa.

VARELLA, N.K. Na aquisição da escrita pelas crianças ocorrem processos fonológicos similares aos da fala? Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1993.

YAVAS, M. Padrões na aquisição fonológica do Português. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v.23, n.3, p. 7-30, 1988.

YAVAS, M.; HERNANDORENA, C. M.; LAMPRECHT, R. R. A análise de processos fonológicos. **Avaliação fonológica da criança: reeducação e terapia**. Porto Alegre: ArtMed, 2002. cap. 5, p. 90-93.

APÊNDICES

APÊNDICE A: Termo de Anuência (Escola)



TERMO DE ANUÊNCIA

Declaro para os devidos fins que, estamos de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado “Aquisição de escrita em crianças pré-escolares: o papel da estrutura da sílaba e da palavra em uma análise em processos fonológicos”, a ser realizado por Ana Ásia Alves Almeida, sob a orientação do Dr. Wilson Júnior de Araújo Carvalho, cujo objetivo é de investigar a aquisição da escrita em crianças pré-escolares do infantil 5, com desenvolvimento típico, em uma escola de rede privada de ensino de Fortaleza, considerando o papel da estrutura silábica e lexical e tendo como foco uma análise baseada na descrição de processos fonológicos. Consideramos que o estudo virá como contribuição direta para a criança, para o professor e para a escola.

Fortaleza 23 de abril de 2013

Heloísa Maria Câmara de Sena

Diretora da Casa de Criança Escola Creche Eirele

C.P.F – 243.750.203-34

APÊNDICE B: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Pais)

"Aquisição da escrita em crianças pré-escolares: uma análise baseada em processos fonológicos"

Seu(ua) filho(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa com o título acima citado, por ser uma instituição especializada em ensino infantil. A pesquisa está sendo desenvolvida por Ana Ásia Alves Almeida, aluna do curso de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará, sendo orientada pelo Professor Doutor Wilson Júnior de Araújo Carvalho. Através deste termo, você autorizará que a pesquisadora realize procedimentos de coleta de dados com seu(ua) filho(a).

Os procedimentos constam de atividades relacionadas à produção de escrita, assim como, de atividades de treinamento de consciência fonológica.

A participação das crianças na pesquisa é voluntária, o que significa que o consentimento poderá ser retirado a qualquer momento, sem penalidades ou prejuízo em caso de recusa ou desistência no curso da pesquisa. Cabe ressaltar que a execução da pesquisa somente ocorrerá após a aprovação da mesma no Comitê de Ética da Universidade Estadual do Ceará. A submissão ao referido comitê atende as exigências da resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. De modo a atender a referida resolução e dada a necessidade de obediência aos preceitos ético em pesquisa, vimos informar que asseguramos aos sujeitos da amostra: o sigilo das informações, o anonimato preservado, a liberdade para desistir da pesquisa, nenhum tipo de gasto financeiro ou danos morais e quanto aos riscos, a pesquisadora adotará procedimentos que garantam a proteção da imagem da criança, prestando-lhe assistência necessária, para que não ocorra nenhuma espécie de constrangimento nos participantes envolvidos, durante a realização da pesquisa.

Assim, os pesquisadores se comprometem a utilizar os dados coletados somente para fins acadêmicos, sendo a identidade dos participantes mantida em absoluto sigilo diante da publicação dos resultados. Participando desta pesquisa, seu(ua) filho(a) estará contribuindo para a melhor compreensão sobre como ocorre a aquisição da escrita em crianças pré-escolares do infantil 5. O(a) senhor (a) ficará com uma cópia deste termo. Assim, qualquer dúvida que venha a surgir poderá ser questionada diretamente à pesquisadora Ana Ásia Alves Almeida, pelos telefones (85) 96062868 e (85) 30322868.

Dúvidas a respeito da ética desta pesquisa poderão ser feitas ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Ceará no endereço Av. Paranjana, 1700 ou pelo (85) 3101.9890.

Consentimento pós-esclarecimento:

Acredito ter sido suficientemente informado(a) a respeito da pesquisa em questão, ficando claro para mim quais seus objetivos, como será realizada, além das garantias de confidencialidade e de esclarecimentos, estando ciente e de acordo em participar voluntariamente da mesma.

Fortaleza, ____ de _____ de 2013

Nome do(a) aluno(a)

Responsável:

Assinatura:

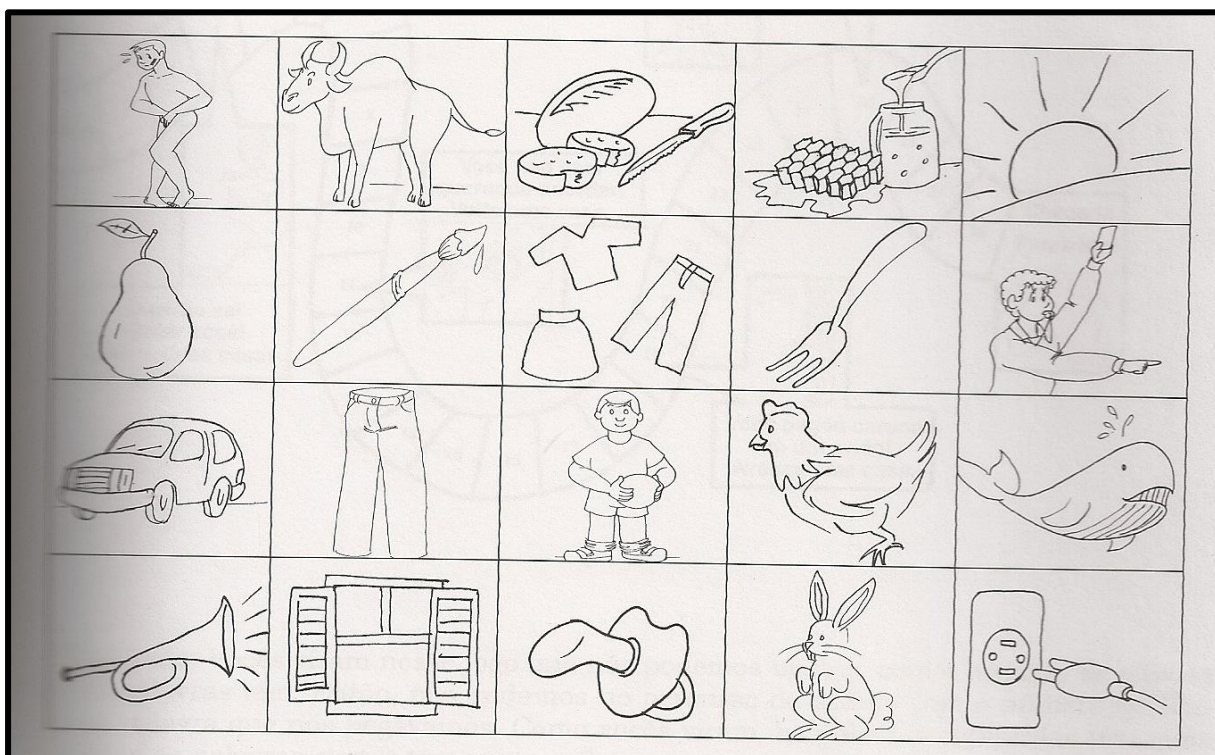
Identidade:

APÊNDICE C: ATIVIDADE CAIXA SURPRESA

Material: uma caixa e figuras com diferentes números de sílabas.

Desenvolvimento: As crianças, uma de cada vez, retiram da caixa uma figura que deverá ser nomeada. A palavra deverá ser segmentada de acordo com o número de sílabas, com a marcação através de palmas.

Palavras Sugeridas: monossílabas: nu, boi, pão, mel, sol; bissílabas: pera, pincel, roupas, garfo, juiz, carro, calça; trissílabas: menino, galinha, baleia, corneta, janela, chupeta, coelho, tomada (SIEBRA, CAPOVILLA, 2011, p. 121).



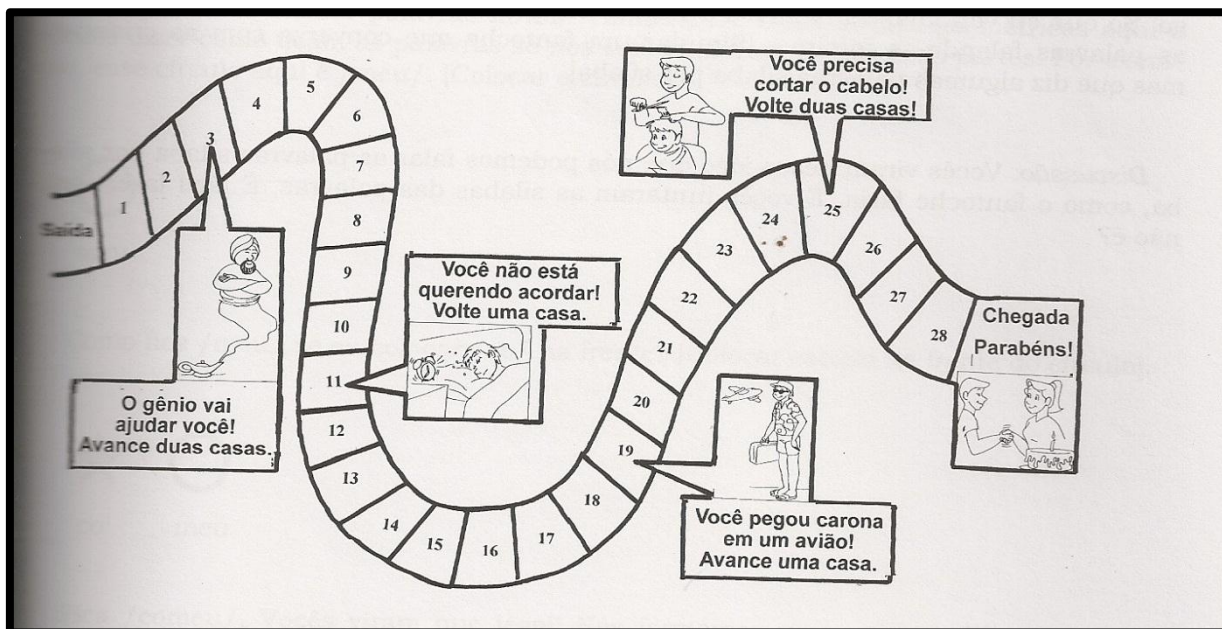
APÊNDICE D: JOGO DA TRILHA

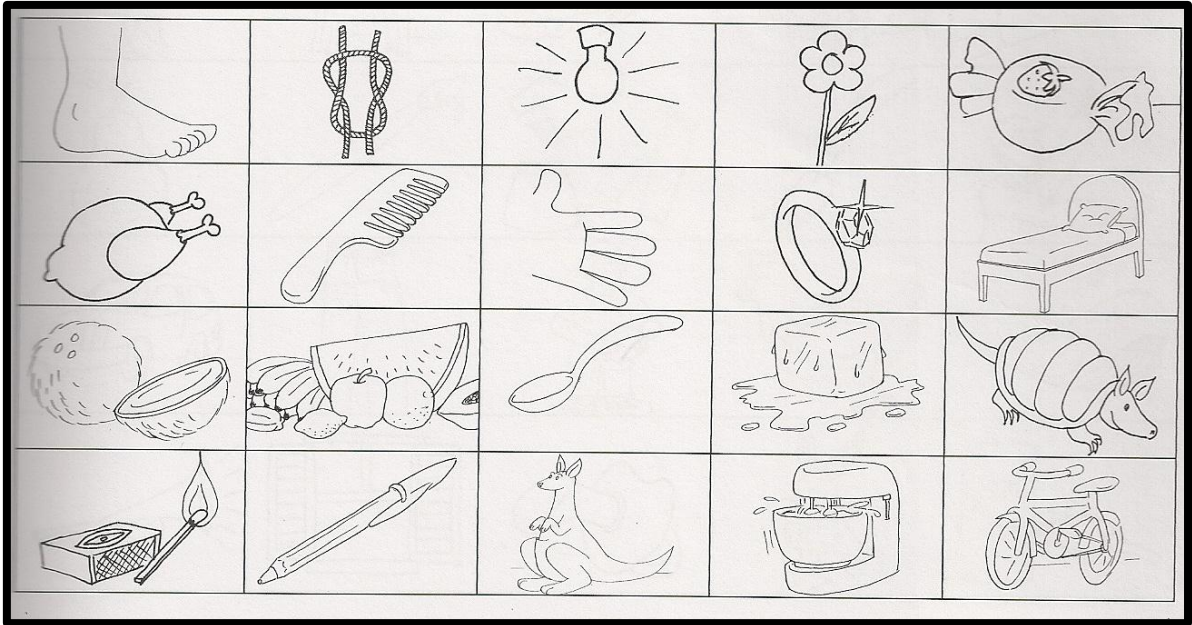
Material: Jogo do percurso, piões e figuras.

Desenvolvimento: Cada participante escolhe um pião colorido. Na sua vez, tira uma figura do centro da mesa e de acordo com o número de sílabas da palavra-alvo, anda o número de casas no percurso (SEABRA; CAPOVILLA, 2011, p. 123).

Palavras Sugeridas: monossílabas: pé, nó, luz, flor; bissílabas: bombom, frango, pente, dedos, anel, cama, coco, frutas, colher, gelo, tatu; trissílabas: fósforo, caneta, canguru; tetrassílabas: bateadeira, bicicleta (SEABRA; CAPOVILLA, 2011, p. 119)

Percurso:



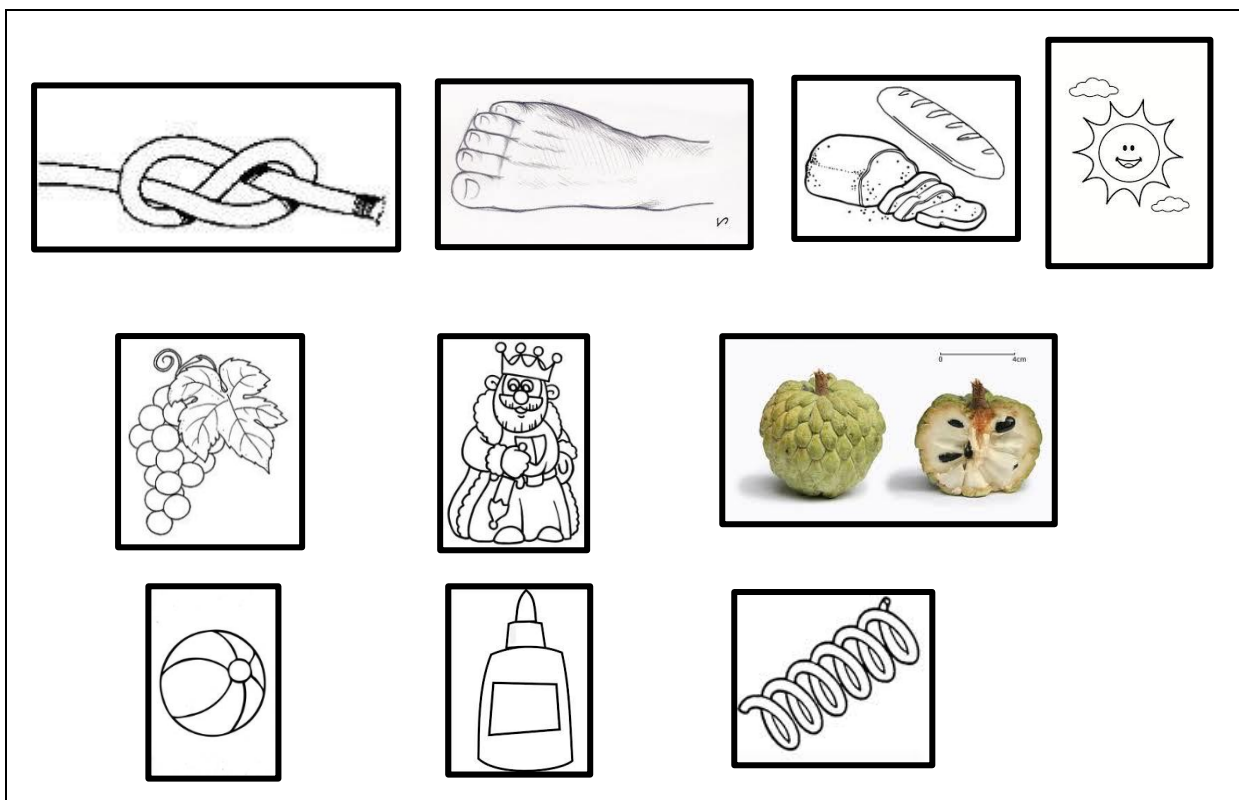
Figuras:

APÊNDICE E: JOGOS DAS CARTAS

Material: dez cartas com figuras cujas palavras são compostas por dois, três ou quatro fonemas; e palitos de picolé.

Desenvolvimento: As crianças são organizadas em duas equipes. Cada equipe deverá receber quatro palitos de picolés. A cada rodada, uma carta é selecionada e apresentada a palavra-alvo. O grupo verifica o número de sílabas correspondente, indicando com os palitos cada fonema percebido. Atividade produzida a partir do jogo de Identidade fonêmica proposto por Seabra e Capovilla (2011, p. 134)

Palavras Sugeridas: nó, pé, pão, sol, uva, rei, ata, bola, cola, mola.



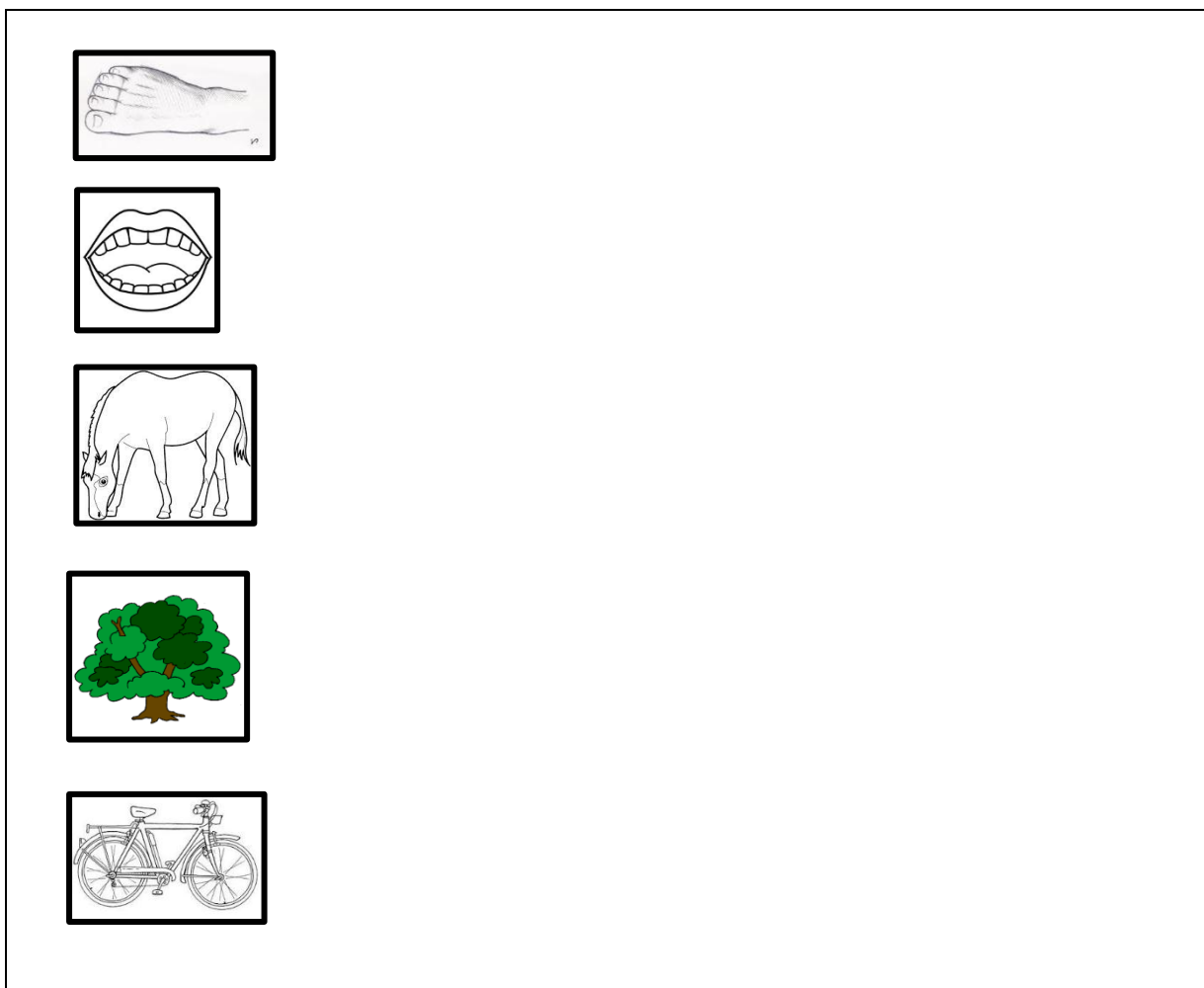
APÊNDICE F: JOGO DE LOTO

Material: duas cartelas com quatro figuras cada uma; alfabeto móvel.

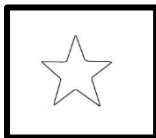
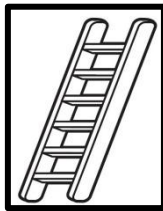
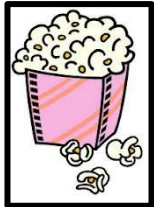
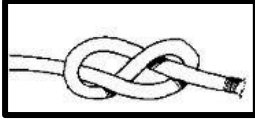
Desenvolvimento: As crianças são organizadas em grupos. Cada grupo recebe uma cartela com imagens. As crianças deverão descobrir e identificar os fonemas que compõem tal palavra-alvo e representá-los através do alfabeto móvel. Atividade produzida a partir do jogo de identidade fonêmica proposto por Seabra e Capovilla (2011, p. 131)

Palavras Sugeridas: escada, árvore, cavalo, pipoca, bicicleta, estrela, nó, pé, boca e fada.

Cartela 1:



Cartela 2:

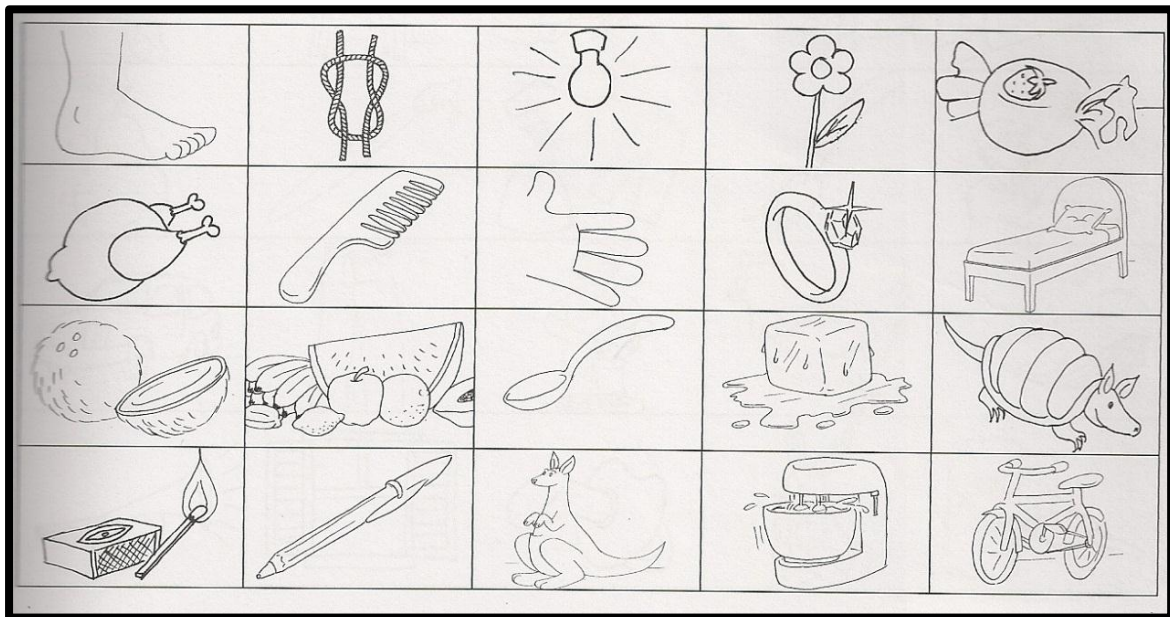


APÊNDICE G: JOGO DO LINCE

Material: figuras cujas palavras são iniciadas com letras diversificadas; alfabeto móvel.

Desenvolvimento: As crianças são organizadas em pequenos grupos. A cada grupo entregar um alfabeto móvel que deverá ficar no centro da mesa. Uma cartela com uma imagem é apresentada às crianças que deverão identificar o fonema inicial da palavra-alvo e representá-lo com o alfabeto móvel. Atividade produzida a partir do jogo de identidade fonêmica proposto por Seabra e Capovilla (2011, p. 131)

Palavras Sugeridas: pé, nó, luz, flor; bissílabas: bombom, frango, pente, dedos, anel, cama, coco, frutas, colher, gelo, tatu; trissílabas: fósforo, caneta, canguru; tetrassílabas: bateadeira, bicicleta (SEABRA; CAPOVILLA, 2011, p. 119)



APÊNDICE H – ANÁLISE DOS PROCESSOS FONOLÓGICOS NA ESCRITA DE PALAVRAS REAIS E PSEUDOPALAVRAS NOS DOIS GRUPOS

GRUPO A

Informante 1A

PALAVRAS REAIS					ESCRITA DO ALUNO	PROCESSOS	PSEUDOPALAVRAS					ESCRITA DO ALUNO	PROCESSOS			
CV	Ai	A	SÁBADO	sabado	-	CV	Ai	A	PÁTICO	patico	-	I	A	DABACA	dabaca	-
		NA	MALUCA	maluca	-			NA	MABIDO	mabido	-					
	I	A	SAPATO	sapato	-		NA	FÁBADA	fabada	-						
		NA	SACUDI	sacudi	-											
	Af	A	CARURU	caruru	-		Af	A	SABUTI	sabuti	-					
		NA	PETECA	peteca	-			NA	FOMITA	fomita	-					
VC	Ai	A	ÁRVORE	arvore	-	VC	Ai	A	ÁSPITO	sapito	Simplif.da cf (metát.)					
		NA	ARGOLA	argola	-			NA	IRPADA	irpada	-					
	I	A	FAÍSCA	faisca	-	I	A	TAÍSCA	dasica	sonoriz./ simplif.da cf (metát.)						
		NA	MAESTRO	maestro	-		NA	JAISCOU	gaisco	ortografia						
	Af	A	SABIÁS	sabiasa	Simplif.da cf/ com útil.do apoio voc.	AF	A	FABIÓS	fabiso	Simplif.da cf (metát.)						
		NA	FÉRIAS	ferias	-		NA	CAPIAS	capisa	Simplif.da cf (metát.)						
	CVC	Ai	A	MÚSCULO	musuculo	Simplif.da cf/útil. com apoio vocálico	CVC	AI	A	MÓRTICO	mortico	-				
			NA	CASTELO	castelo	-			NA	GÁSPITO	gaspito	-				
I		A	BATISMO	bastismo	Amplia.da est.lex	I	A	PARISTA	parista	-						

		NA	BELISCAR	belisca	-			NA	SAFISTOU	safistou	-
	Af	A	JACARÉS	jacares	-		AF	A	SAPIRIS	sapiris	-
		NA	CARETAS	careta	simplif. cf elisão			NA	MIREFAS	mirefas	-
CCV	Ai	A	GRÁVIDA	gravida	-	CCV	AI	A	TRÉFIDA	trefida	-
		NA	PRIVADA	privada	-			NA	GRIMADA	grimada	-
	I	A	RETRATO	retrato	-		I	A	PETRADO	petrado	-
		NA	SOFREDOR	sofredo	-			NA	MITRAFOU	mitrafo	-
	Af	A	ENCOBRI				AF	A	SEBOFRI	sebofri	-
		NA	MILAGRE					NA	MALUPRA	malupra	-
CCVC	Ai	A	PLÁSTICO	plaxico	Simplif. da cons final (coalescência)	CCVC	AI	A	CRÁSPITO	carispito	Simplif. enc cons (silabif.)/ simplif da est.lexl (elisão cons.inic.)
		NA	TRISTEZA	dristeza	sonoriz.			NA	TRASMUTA	trasmuta	-
	I	A	MADRASTA	mataxtra	Simplif. do enc cons. (migração)		I	A	RABRASTO	rabrasto	-
		NA	REFRESCAR	resfrecar	Simplif. da cf (migração)			NA	REPRISGOU	reprisgo	-
	Af	A	CICATRIZ	sicatri	simplif.da cf (elisão)		AF	A	MALABRIS	malabris	-
		NA	PALAVRAS	palafras	ensurd.			NA	BALIGRAS	baligris	Assim.voc

Informante 2A

PALAVRAS REAIS				ESCRITA DO ALUNO	PROCESSOS	PSEUDOPALAVRAS				ESCRITA DO ALUNO	PROCESSOS		
CV	Ai	A	SÁBADO	sabado	-	CV	Ai	A	PÁTICO	patico	-		
		NA	MALUCA	maluca	-			NA	MABIDO	mabido	-		
	I	A	SAPATO	sapato	-		I	A	DABACA	dabaca	-		
		NA	SACUDI	sacodi	conf.voc			NA	FÁBADA	fabada	-		
	Af	A	CARURU	caruru	-		AF	A	SABUTI	sabuti	-		
		NA	PETECA	pereca	Vibrant..			NA	FOMITA	fomita	-		
VC	Ai	A	ÁRVORE	avari	Simplif. de cf elisão/assim . voc./	VC	AI	A	ÁSPITO	aspito	-		
		NA	ARGOLA	agola	Simplif. de cf elisão			NA	IRPADA	irpada	-		
	I	A	FAÍSCA	faica	Simplif. de cf elisão		I	A	TAÍSCA	taisca	-		
		NA	MAESTRO	masero	simplif c.f (metátese)/ simplif. enc cons (elisão do 1º elemento)			NA	JAISCOU	jaiscou	-		
	Af	A	SABIÁS	sabias			AF	A	FABIÓS	fabios	-		
		NA	FÉRIAS	feria	Simplif. de cf elisão			NA	CAPIAS	cabias	sonoriz.		
	CVC	Ai	A	MÚSCULO	moculo		conf.voc /simplif. da cf (elisão)	CVC	AI	A	MÓRTICO	motico	simplif.da cf (elisão)
			NA	CASTELO	castelo		-			NA	GÁSPITO	gaspito	-
I		A	BATISMO	batismo	-	I	A		PARISTA	barista	sonoriz.		
		NA	BELISCAR	bemisca	Supernasal. Simplif.da cf (elisão)		NA		SAFISTOU	safistou	-		
Af		A	JACARÉS	jacares	-	AF	A		SAPIRIS	sapisris	-		
		NA	CARETAS	caretas	-		NA		MIREFAS	mirifas	conf.voc		
CCV	Ai	A	GRÁVIDA	gravida	-	CCV	AI	A	TRÉFIDA	trefida	-		
		NA	PRIVADA	privada	-			NA	GRIMADA	grimada	-		

	I	A	RETRATO	retrato	-		I	A	PETRADO	petadro	Simplif. do enc cons (migração)
		NA	SOFREDOR	sofredo	-			NA	MITRAFOU	mitrado	oclusiv/
	Af	A	ENCOBRI	incobri	conf.voc		AF	A	SEBOFRI	sebofi	simplif. do enc cons (elisão)
		NA	MILAGRE	milagri	-			NA	MALUPRA		
CCVC	Ai	A	PLÁSTICO	plaxico	Simplif.da c.f (coalesc.)	CCVC	AI	A	CRÁSPITO	carspitur	Simplif.do enc. cons (metátese)/ ampl. da est. lex
		NA	TRISTEZA	tritza	Simplif. da cf (elisão)/ simplif. da est.lex (elisão voc.)			NA	TRASMUTA	tramuta	simplif.da cf (elisão)
	I	A	MADRASTA	madrata	Simplif. da cf (elisão)		I	A	RABRASTO	rabrasto	-
		NA	REFRESCAR	refreca	Simplif. da cf (elisão <s>)			NA	REPRISGOU	rebrigou	sonoriz./ simplif.da cf (elisão <s>)
	Af	A	CICATRIZ	cicatris	-		AF	A	MALABRIS	malabris	-
		NA	PALAVRAS	palavras	-			NA	BALIGRAS	maligras	Supernasal.

Informante 3A

PALAVRAS REAIS				ESCRITA DO ALUNO	PROCESSOS	PSEUDOPALAVRAS				ESCRITA DO ALUNO	PROCESSOS
CV	Ai	A	SÁBADO	sabado	-	CV	Ai	A	PÁTICO	patico	-
		NA	MALUCA	maloca	conf.voc			NA	MABIDO	mabido	-
	I	A	SAPATO	sapato	-		I	A	DABACA	dabaca	-
		NA	SACUDI	sacodi	conf.voc			NA	FÁBADA	fabada	-
	Af	A	CARURU	caruru	-		AF	A	SABUTI	sabuti	-
		NA	PETECA	peteca	-			NA	FOMITA	fomita	-
VC	Ai	A	ÁRVORE	arvore	-	VC	AI	A	ÁSPITO	aspitu	-
		NA	ARGOLA	argola	-			NA	IRPADA	IPADA	Simplif.da cf (elisão)
	I	A	FAÍSCA	fasca	Simplif.da cf (metát..)		I	A	TAÍSCA	taisca	-
		NA	MAESTRO	maestro	-			NA	JAISCOU	jaisco	-
	Af	A	SABIÁS	sabias	-		AF	A	FABIÓS	fabios	-
		NA	FÉRIAS	ferias	-			NA	CAPIAS	capios	conf.voc
CVC	Ai	A	MÚSCULO	mucuslu	Simplif.da cf (migração)	CVC	AI	A	MÓRTICO	mortirco	assimilação (reduplicação).
		NA	CASTELO	castelo	-			NA	GÁSPITO	gaspico	Oclusiv.
	I	A	BATISMO	batismo	-		I	A	PARISTA	parista	-
		NA	BELISCAR	beliscar	-			NA	SAFISTOU	safisto	-
	Af	A	JACARÉS	jacares	-		AF	A	SAPIRIS	sapis	-
		NA	CARETAS	caretas	-			NA	MIREFAS	mirefas	-
CCV	Ai	A	GRÁVIDA	gravida	-	CCV	AI	A	TRÉFIDA	trefita	Ensurdec.
		NA	PRIVADA	privada	-			NA	GRIMADA	grimada	-
	I	A	RETRATO	retrato	-		I	A	PETRADO	predrado	Assimilação (reduplic)
		NA	SOFREDOR	sofredo	Simplif.da cf (elisão)			NA	MITRAFOU	mitrato	Assim. cons.
	Af	A	ENCOBRI	encobri	-		AF	A	SEBOFRI	sebofitra	simplif de enc cons (metatése)/ ampliação da estrutura

											lexical
		NA	MILAGRE	milaqi	simplifi. do enc. cons. (elisão)			NA	MALUPRA	malupra	-
CCVC	Ai	A	PLÁSTICO	platico	Simplif.da cf (elisão)	CCVC	AI	A	CRÁSPITO	qrapsito	Simplif. da cf (migração)
		NA	TRISTEZA	triteza	Simplif.da cf (elisão)			NA	TRASMUTA	trasmuta	-
	I	A	MADRASTA	madrata	Simplif.da cf (elisão)		I	A	RABRASTO	rabrasto	-
		NA	REFRESCAR	refrescar	-			NA	REPRISGOU	reprisqo	Sonoriz.
	Af	A	CICATRIZ	sicatris	-		AF	A	MALABRIS	malibris	
		NA	PALAVRAS	palavras	-			NA	BALIGRAS	baliqras	Ensurd.

Informante 4A

PALAVRAS REAIS				ESCRITA DO ALUNO	PROCESSOS	PSEUDOPALAVRAS				ESCRITA DO ALUNO	PROCESSOS		
CV	Ai	A	SÁBADO	sabadu	-	CV	Ai	A	PÁTICO	patico	-		
		NA	MALUCA	maluca	-			NA	MABIDO	mabido	-		
	I	A	SAPATO	sapato	-		I	A	DABACA	dabaca	-		
		NA	SACUDI	SACODI	Conf.voc			NA	FÁBADA	fabada	-		
	Af	A	CARURU	caruru	-		Af	A	SABUTI	sabuti	-		
		NA	PETECA	peteca	-			NA	FOMITA	fomita	-		
VC	Ai	A	ÁRVORE	Sem registro	-	VC	AI	A	ÁSPITO	ASBITO	Sonoriz.		
		NA	ARGOLA	Sem registro	-			NA	IRPADA	irpada	-		
	I	A	FAÍSCA	Sem registro	-		I	A	TAÍSCA	taisca	-		
		NA	MAESTRO	Sem registro	-			NA	JAISCOU	jaiscou	-		
	Af	A	SABIÁS	Sem registro	-		AF	A	FABIÓS	fabios	-		
		NA	FÉRIAS	Sem registro	-			NA	CAPIAS	CABIAS	Sonoriz.		
	CVC	Ai	A	MÚSCULO	MUCULO		Simplif. da cf (elisão)	CVC	AI	A	MÓRTICO	MOTICO	Simplif. da cf (elisão)
			NA	CASTELO	castelo		-			NA	GÁSPITO	GAPITU	Simplif. da cf (elisão)
I		A	BATISMO	batismo	-	I	A		PARISTA	PARITA	Simplif. da cf (elisão)		
		NA	BELISCAR	beliscar	-		NA		SAFISTOU	safisto	-		
Af		A	JACARÉS	jacarés	-	AF	A		SAPIRIS	sapis	-		
		NA	CARETAS	caretas	-		NA		MIREFAS	mirefas	-		
CCV		Ai	A	GRÁVIDA	GAVIDA	Simplif. enc cons (elisão do seg. elem)	JCCV		AI	A	TRÉFIDA	TREFIDAS	Ampl. da estr. lex.
			NA	PRIVADA	privada	-				NA	GRIMADA	RIRADA	simplif enc. cons. (elisão 1º elemento)/ assim.

Informante 5A

PALAVRAS REAIS				ESCRITA DO ALUNO	PROCESSOS	PSEUDOPALAVRAS				ESCRITA DO ALUNO	PROCESSO		
CV	Ai	A	SÁBADO	sabadu	-	CV	Ai	A	PÁTICO	patico	-		
		NA	MALUCA	maluca	-			NA	MABIDO	mabido	-		
	I	A	SAPATO	sapato	-		I	A	DABACA	dabaca	-		
		NA	SACUDI	saqudi	-			NA	FÁBADA	fabada	-		
	Af	A	CARURU	caruru	-		AF	A	SABUTI	cabuti	ortografia		
		NA	PETECA	peteca	-			NA	FOMITA	fomita	-		
VC	Ai	A	ÁRVORE	avre	Simplif.da cf (elisão) simplif da est.lex) (elisão voc).	VC	AI	A	ÁSPITO	aspito	-		
		NA	ARGOLA	arola	Simplif.da est.lex (elisão cons)			NA	IRPADA	ipada	simplif.da cf (elisão)		
	I	A	FAÍSCA	faisca	-		I	A	TAÍSCA	taisca	-		
		NA	MAESTRO	amesro	Simplif.da CI/ simplif enc, cons (elisão 1º elem)			NA	JAISCOU	gisquou	sonoriz.		
	Af	A	SABIÁS	SAPIAS	ensuderc.		AF	A	FABIÓS	fapios	ensuderc.		
		NA	FÉRIAS	FERES	simplif. da est.lex (elisão.voc.) /assim voc.			NA	CAPIAS	capias	-		
	CVC	Ai	A	MÚSCULO	musqulu		-	CVC	AI	A	MÓRTICO	motico	simplif.da cf (elisão)
			NA	CASTELO	castelo		-			NA	GÁSPITO	gaspito	-
		I	A	BATISMO	bastimo		simplif da cf (migração)		I	A	PARISTA	parita	simplif. da cf (elisão)
			NA	BELISCAR	belisca		-			NA	SAFISTOU	fafixitou	assim. conson. Regres./ simplif.da cf (silabif).
Af		A	JACARÉS	gacare	Assim./ simplif.da cf (elisão)	AF	A		SAPIRIS	scapiriu	Amp. da est. lex/ simplif.da cf (elisão) ampl. da		

											est. lex.
		NA	CARETAS	caretas	-			NA	MIREFAS	mires	simplif. de síl. frac
CCV	Ai	A	GRÁVIDA	nravida	supernas.)CCV	AI	A	TRÉFIDA	derfirada	sonoriz./ simplif enc cons (metát.)/ ampl. da est. lex
		NA	PRIVADA	rpivada	Simplif.do enc. cons. (metát)			NA	GRIMADA	Sem registro	-
	I	A	RETRATO	rertato	simplif enc cons (migração)		I	A	PETRADO	peratato	simplif enc cons (silabif.)/ permut./ensurdec.
		NA	SOFREDOR	cofedro	ortografia/simplif enc cons (migraç).			NA	MITRAFOU	miradofo	simplif enc cons (silabif)/sonoriz.
	Af	A	ENCOBRI	nequbri	simplif da cf (metátese)/conf.voc)A F	A	SEBOFRI	sebrofi	simplif enc cons (migraç.)
		NA	MILAGRE	nilari	Poster./simplif enc cons (elisão do 1º elem.)			NA	MALUPRA	malutra	Posteoriz.
CCVC	Ai	A	PLÁSTICO	plaxiqo	simplif da cf (coalesc)/sonoriz.	CCVC	AI	A	CRÁSPITO	caraspitu	simplif enc cons (silabif).
		NA	TRISTEZA	tritza	simplif.da cf (elisão)/simplif da est.lex (elisão vocal)			NA	TRASMUTA	tarasmuta	simplif enc com (silabif.)
	I	A	MADRASTA	madrata	simplif. cf (elisão)		I	A	RABRASTO	abarasto	Simplif.da est.lex (elisão cons)/simplif enc cons (silabif.)
		NA	REFRESCAR	refrcar	simplif da est.lex (elisão voc)/simplif.da cf (elisão)			NA	REPRISGOU	respiritos	Simplif.do enc.cons. (silabif.)/ amplia.da est.lex/ anteor./Assim. cons.

	Af	A	CICATRIZ	scicatris	ampl da est.lex		AF	A	MALABRIS	malabras	conf.voc
		NA	PALAVRAS	palavras	-			NA	BALIGRAS	balibras	Assim. cons.

Informante 6A

PALAVRAS REAIS				ESCRITA DO ALUNO	PROCESSOS	PSEUDOPALAVRAS				ESCRITA DO ALUNO	PROCESSOS
CV	Ai	A	SÁBADO	sabado	-	CV	Ai	A	PÁTICO	paco	simplif. da síl frac
		NA	MALUCA	maluca	-			NA	MABIDO	mabido	-
	I	A	SAPATO	sapato	-		I	A	DABACA	dabaca	-
		NA	SACUDI	saruri	vibrantiz			NA	FÁBADA	vaba	sonoriz./simplif. síl. frac
	Af	A	CARURU	caruru	-		Af	A	SABUTI	sabudi	sonoriz.
		NA	PETECA	peteca	-			NA	FOMITA	fomita	
VC	Ai	A	ÁRVORE	arvori	-	VC	Ai	A	ÁSPITO	sapito	simplif. da cf (metátese)
		NA	ARGOLA	agola	simplif. da cf (elisão)			NA	IRPADA	pirada	Permut.
	I	A	FAÍSCA	faisica	simplif. da cf com utiliz. de apoio voc.		I	A	TAÍSCA	taisca	-
		NA	MAESTRO	maesro	simplif enc cons (elisão 1º elem.)			NA	JAISCOU	gaico	ortografia/simplif de cf (elisão)
	Af	A	SABIÁS	sabias	-		AF	A	FABIÓS	fabiso	simplif c.f (metát)
		NA	FÉRIAS	férias	-			NA	CAPIAS	cabisa	sonoriz. simplif cf (metát)
CVC	Ai	A	MÚSCULO	mlucacu	Permut./simplif. da cf (elisão)/assim.	CVC	AI	A	MÓRTICO	motico	simplific. de cf (elisão)
		NA	CASTELO	castelo	-			NA	GÁSPITO	caga	Ensurdéc./simplif. da cf (elisão)/assim./simplif. das síl. frac (elisão)
	I	A	BATISMO	batisimo	simplif. da cf (com útil. de apoio voc)		I	A	PARISTA	palia	conf. das liquidas/simplif. da cf (elisão)/

											simplicif. da est. lex (elisão da cons. inic.)	
		NA	BELISCAR	belicar	simplicif. da cf (elisão)			NA	SAFISTOU	sfito	simplicif. da est. lex (elisão voc.)/ simplicif. da cf (elisão)	
	Af	A	JACARÉS	JACARS	simplicif. da est. lex (elisão voc)			AF	A	SAPIRIS	sapiri	simplicif. de cf (elisão)
		NA	CARETAS	caretas	-				NA	MIREFAS	mire	simplicif. da sil. frac.
CCV	Ai	A	GRÁVIDA	Sem registro	-	CCV	AI	A	TRÉFIDA	refida	simplicif enc. cons (elisão 1º elem)	
		NA	PRIVADA	Sem registro	-				NA	GRIMADA	rimari	simplicif enc cons (elisão 1º elem.)vibrantiz/ conf. voc
	I	A	RETRATO	Sem registro	-			I	A	PETRADO	petao	simplicif enc cons (elisão 2º) simplicif. da est. lex (elisão cons).
		NA	SOFREDOR	Sem registro	-				NA	MITRAFOU	mtafo	simplicif da est. lex (elisão voc)/ simplicif enc cons (elisão 2º elem.)
	Af	A	ENCOBRI	Sem registro	-			AF	A	SEBOFRI	sbofi	simplicif. da est. lex (elisão voc.)/ simplicif enc cons (elisão 2º elem)
		NA	MILAGRE	Sem registro	-				NA	MALUPRA	mlupa	simplicif est. voc (elisão voc)/ simplicif enc cons (elisão 2º elem)
CCVC	Ai	A	PLÁSTICO	Sem	-	CCVC	Ai	A	CRÁSPITO	casitu	simplicif enc	

				registro						cons (elisão 2°) simplif cf (coalesc)
		NA	TRISTEZA	Sem registro	-		NA	TRASMUTA	trasumut a	simplif. da cf (utiliz.de apoio voc)
	I	A	MADRASTA	Sem registro	-		I	RABRASTO	rabrato	simplif.da cf. (elisão)
		NA	REFRESCAR	Sem registro	-		NA	REPRISGOU	rpido	Simplif. da est lex (elisão voc.)/ simplif enc cons (elisão 2º elem)/ simplif. cf (elisão)/
	Af	A	CICATRIZ	Sem registro	-		Af	MALABRIS	labi	simplif síl fraca/ simplif enc cons (elisão 2º)/simplif. da cf (elisão)
		NA	PALAVRAS	Sem registro	-		NA	BALIGRAS	labisa	permut/ simplif enc cons (elisão 1º e 2º elem)/ simplif.da cf (metát)

Informante 7A

PALAVRAS REAIS				ESCRITA DO ALUNO	PROCESSOS	PSEUDOPALAVRAS				ESCRITA DO ALUNO	PROCESSOS
CV	AI	A	SÁBADO	sabado	-	CV	AI	A	PÁTICO	patico	-
		NA	MALUCA	maluca	-			NA	MABIDO	marbido	amplia.da est.lex
	I	A	SAPATO	sapato	-		I	A	DABACA	dabaca	-
		NA	SACUDI	sacudi	-			NA	FÁBADA	fabada	-
	AF	A	CARURU	caruru	-		AF	A	SABUTI	sabuti	-
		NA	PETECA	peteca	-			NA	FOMITA	fomita	-
VC	AI	A	ÁRVORE	arvore	-	VC	AI	A	ÁSPITO	aspito	-
		NA	ARGOLA	arcola	Ensurd.			NA	IRPADA	irpada	-
	I	A	FAÍSCA	faisca	-		I	A	TAÍSCA	taisca	-
		NA	MAESTRO	maestros	ampliaç. da est. lex			NA	JAISCOU	jaico	simplif cf (elisão)
	AF	A	SABIÁS	sabias	-		AF	A	FABIÓS	fabios	-
		NA	FÉRIAS	ferias	-			NA	CAPIAS	capias	-
CVC	AI	A	MÚSCULO	Sem registro	-	CVC	AI	A	MÓRTICO	motico	simplif. da cf. (elisão)
		NA	CASTELO	Sem registro	-			NA	GÁSPITO	gaspito	-
	I	A	BATISMO	Sem registro	-		I	A	PARISTA	parista	-
		NA	BELISCAR	Sem registro	-			NA	SAFISTOU	sapistou	oclusiv.
	AF	A	JACARÉS	Sem registro	-		AF	A	SAPIRIS	sapisris	-
		NA	CARETAS	Sem registro	-			NA	MIREFAS	mirefas	-
CCV	AI	A	GRÁVIDA	RAVIDA	simplif enc cons (elisão 1° elem)	CCV	AI	A	TRÉFIDA	trefida	-
		NA	PRIVADA	privada	-			NA	GRIMADA	rimida	simplif enc cons (elsão 1° elem)/ conf.voc
	I	A	RETRATO	retrato	-		I	A	PETRADO	predo	simplif enc cons

										(migraç)/ simpl sil frac.	
		NA	SOFREDOR	fofredo	assim. consonatal/ simplif cf (elisão)			NA	MITRAFOU	midafou	sonorizaç./ simplif. do enc. cons (elisão 2º elem.)
	Af	A	ENCOBRI	nicobri	simplif cf (metátese)		AF	A	SEBOFRI	cebfri	simplif.da est.lex (elisão)
		NA	MILAGRE	milari	simplif enc cons (elisão 1º)			NA	MALUPRA	malupa	simplf. do enc. cons (elisão 2º elem)
CCVC	Ai	A	PLÁSTICO	lastico	simplif enc cons (elisão 1º)	CCVC	AI	A	CRÁSPITO	rarpitor	simplif enc cons (elisão 1º)/conf.de fric./ ampli estr lex
		NA	TRISTEZA	risteza	simpl. enc cons (elisão do 1º elemento)			NA	TRASMUTA	rarsmuta	simplif enc cons (elisão 1º)/ ampli est.lex
	I	A	MADRASTA	madarta	Simplif. enc. cons. (metát.)/ simplif. da cf (elisão)		I	A	RABRASTO	sabrasto	conf. de fric.
		NA	REFRESCAR	refeca	Simplif. do enc. cons. (elisão do 2º elem)/ simplif. da cf (elisão)			NA	REPRISGOU	rebir	simplif enc cons (metátese) / sonoriz./ simplif. da cf (elisão) /simplf. da sil forte
	Af	A	CICATRIZ	sicatrís	-		AF	A	MALABRIS	malabirs	simplif enc cons (metátese) / simplf. da cf elisão
		NA	PALAVRAS	palavras	-			NA	BALIGRAS	balimar	assim/ simplif enc cons (met)/simp lif c.f/elis.

Informante 8A

PALAVRAS REAIS				ESCRITA DO ALUNO	PROCESSOS	PSEUDOPALAVRAS				ESCRITA DO ALUNO	PROCESSOS
CV	Ai	A	SÁBADO	sabadu	-	CV	Ai	A	PÁTICO	pato	simplf. da est.lex(elisão voc+cons.)
		NA	MALUCA	maluca	-			NA	MABIDO	aido	simplf.da est.lex (elissão cons,inicial)
	I	A	SAPATO	sapatu	-	I	A	A	DABACA	pa	simplif. de síl.fra. (total)/ ensurd.
		NA	SACUDI	sacodi	conf.voc			NA	FÁBADA	fa	simplif. das síl. frac pós-tônicas (elissão total)
	Af	A	CARURU	caruru	-	Af	A	A	SABUTI	sabo	simplf. de sílaba tônica (elissão total)/ conf.voc
		NA	PETECA	peteca	-			NA	FOMITA	foim	Simplif.c,i simplf. da sílaba átona/
VC	Ai	A	ÁRVORE	aruvri	Simplif.da cf (met)	VC	Ai	A	ÁSPITO	asipi	Assim (reduplic. Voc.) Simpl. da síl frac (elissão total)
		NA	ARGOLA	ardua	Anter./ conf.voc./si mplf. da est.lex (elissão cons)			NA	IRPADA	ia	Simplif.da cf (elissão)/si mplif.da est.lex (elissão cons)/ simplif.das síl frac.
	I	A	FAÍSCA	fasia	simp.da cf (metátese)/ simplf. da est.lex (elissão da cons.inic)	I	A	TAÍSCA	tia	Simplf. da est.lex (elissão voc)/simp da cf (elissão)/si mplf.da est.lex (elissão	

										cons)	
		NA	MAESTRO	maesro	simplif.do enc. cons (elisão 1º elem.)		NA	JAISCOU	gaqo	Ortog. simplif.da síl.frac/sonoriz.	
	Af	A	SABIÁS	sabias	-	Af	A	FABIÓS	fao	Simpl. da síl. frac (elisão total)/simpl da cf (elisão)	
		NA	FÉRIAS	ferias	-		NA	CAPIAS	qapa	Simplif.da est.lex (elisaõ voc) simplf.da cf (elisão)	
CVC	Ai	A	MÚSCULO	mubumu	simplif.da cf (elisão)/anter./assim. (redup.)	CVC	Ai	A	MÓRTICO	oio	Simplif.da est.lex (elisão das cons iniciais) simplf.da cf. (elisão)
		NA	CASTELO	qateu	simpl.da c.f (elisão)e simplif.da est.lex (elisão cons)		NA	GÁSPITO	qraoto	Amplia. da est.lex/Simplif.da cf (elisão)/simpl.da síl.frac (elisão total)	
	I	A	BATISMO	babitmu	assim/redu plicaç/simplif.da cf (elisão)/simplif.c.i		I	A	PARISTA	papita	Assim. conson. /simplf.da cf(elisão)
		NA	BELISCAR	beesra	simplf. da est.lex (elisão cosn)/simplif.ci/vibrant / simpl.da cf (elisão)		NA	SAFISTOU	ctato	simplif.da est.lex (elisão voc)/simplif.da síl.frac./assim. redup.	
	AF	A	JACARÉS	jaqares	-	AF	A	SAPIRIS	capir	Ortog./simplif.da est.lex (elisão voc.)/simplif da cf (elisão)	
		NA	CARETAS	qaretas	-		NA	MIREFAS	nir	Poster. /simplif.da est.lex (elisão voc)/simplif síl. frac	

										(total)	
CCV	AI	A	GRÁVIDA	RAVIDA	simplif.do enc.cons (elisão 1º elem.)	CCV	AI	A	TRÉFIDA	teda	simplif.do enc. cons (elisão 1º elem) simplif. da síl.frac (total)
		NA	PRIVADA	privada	-			NA	GRIMADA	rinada	simplif.do enc.cons (elisão 1º elem) posteor.
	I	A	RETRATO	rerato	simplif.do enc.cons (elisão 1º elem.)	I	A	PETRADO	redo	Vibrantiz. /simplif.da síl. tônica (elisão total)	
		NA	SOFREDOR	covedo	ortografia. /sonor./ simplif.do enc.cons. (elisão 2º elem)/ simplif.da cf (elisão)		NA	MITRAFOU	nitaf	Posterior./ simplif.do enc.cons (elisão 1º elem.)/ simplif.da est.lex. (elisão voc)	
	AF	A	ENCOBRI	nqori	simp.da est.lex (elisão voc)/ simpl.do enc.cons. (elisão 1º elem.)	AF	A	SEBOFRI	srofi	simplif. da est.lex (elisão voc)/simpli f da est.lex (elisão da cons.inicial)/ simplif.do enc.cons (migração)	
		NA	MILAGRE	milari	simplif.do enc.cons. (elisão 1º elem.)		NA	MALUPRA	naroqa	Posteor./ conf. das líquidas/ conf.voc /Posteor./ simplif.do enc.cons (elisão 2º elem.)	
CCVC	AI	A	PLÁSTICO	patiqo	simplif.do enc. cons(elisão 2º elem)/ simplif.da cf (elisão)	CCVC	AI	A	CRÁSPITO	qatoro	simplif.do enc.cons (elisão 2º elem.)/ simp.da cf (elisão)/ simplif.da síl.fraca/ /amplia. da est.lex
		NA	TRISTEZA	triteza	simplif. da			NA	TRASMUTA	tramo	simplif.da cf (elisão)/

					cf (elisão)					conf.voc / simplif. das síl. fracas	
	I	A	MADRASTA	marata	simplif.do enc. cons (elisão 1º elem.) /simplif.da cf (elisão)		I	A	RABRASTO	rato	simplif.da sílabas tônica (elisão total)
		NA	REFRESCAR	refeqa	simplif.do enc.cons. (elisão 2º elem.)/ simplif. da cf (elisão) <s>			NA	REPRISGOU	seiqa	Conf. entre as fric. e vibrant/ simplif.do enc.cons (elisão do 1º e 2º elem) /simplif.da cf (elisão)/ ensurd.
	AF	A	CICATRIZ	ciqati	simplif.do enc.cons (elisão 2º elem)/ simplif. da cf (elisão)		AF	A	MALABRIS	nabita	Posteor./ permut./ simplif.do enc.cons. (elisão 1º elem)/ simplif.da cf (elisão)/
		NA	PALAVRAS	palafa	Sonoriz./ simplif.do enc.cons (elisão 1º elem)/ simplif. da cf (elisão)			NA	BALIGRAS	baraqa	Conf. das líquidas/ conf.voc / simplif.do enc.cons (elisão 2º elem.)/ simplif.da cf (elisão)

Informante 9A

PALAVRAS REAIS				ESCRITA DO ALUNO	PROCESSOS	PSEUDOPALAVRAS				ESCRITA DO ALUNO	PROCESSOS
CV	Ai	A	SÁBADO	SABANO	supernas.	CV	AI	A	PÁTICO	patico	-
		NA	MALUCA	maluca	-			NA	MABIDO	mabido	-
	I	A	SAPATO	sapato	-		I	A	DABACA	dabaca	-
		NA	SACUDI	sacodi	conf.voc			NA	FÁBADA	fadabo	permutaç. conf.voc
	Af	A	CARURU	caruru	-		AF	A	SABUTI	sabuti	-
		NA	PETECA	peteca	-			NA	FOMITA	fonita	Posteo.
VC	Ai	A	ÁRVORE	arvori	-	VC	AI	A	ÁSPITO	aspito	-
		NA	ARGOLA	argola	-			NA	IRPADA	irpada	-
	I	A	FAÍSCA	faisca	-		I	A	TAÍSCA	taica	simplif.da cf(elisão)
		NA	MAESTRO	masro	simplif.da est.lex (elisão voc)/simplif .do enc.cons (elisão 1º elem)			NA	JAISCOU	jaicou	simplif.da cf(elisão)
	Af	A	SABIÁS	sabias	-		AF	A	FABIÓS	fabiso	simp.da cf (metátese)
		NA	FÉRIAS	ferias	-			NA	CAPIAS	cabias	sonorizaç.
CVC	Ai	A	MÚSCULO	mosucolo	simplif. da cf com utiliz de apoio voc./ conf.voc	CVC	AI	A	MÓRTICO	motico	simplif.da cf (elisão)
		NA	CASTELO	castelo	-			NA	GÁSPITO	gaspito	-
	I	A	BATISMO	batisno	Posteoriz.		I	A	PARISTA	parita	simplif.da cf (elisão)
		NA	BELISCAR	beliscar	-			NA	SAFISTOU	savito	sonoriz. simplif.da cf (elisão)
	Af	A	JACARÉS	jacares	-		AF	A	SAPIRIS	sapiris	-
		NA	CARETAS	careta	simplif. da cf (elisão)			NA	MIREFAS	nirefa	Posteo./ simplif.da cf (elisão)
CCV	Ai	A	GRÁVIDA	ravida	simplif.do enc.cons	CCV	AI	A	TRÉFIDA	refida	simplif.do enc.cons

					(elisão 1º elem.)					(elisão 1º elem)		
		NA	PRIVADA	trivada	posteo.			NA	GRIMADA	ripada	simplif.do enc.cons (elisão 1º elem)/ oclusiv.	
	I	A	RETRATO	retrato	-			I	A	PETRADO	petado	simplif.do enc.cons (elisão 1º elem)
		NA	SOFREDOR	sofedo	simplif.do enc.cons (elisão 1º elem)				NA	MITRAFOU	nirafho	posteo/ simplif.do enc.cons (elisão 1º elem)/ /amplia. da estrutura silábica
	Af	A	ENCOBRI	incoir	conf.voc / simpl.do encontro (elisão 1º elem.)/ (met)			AF	A	SEBOFRI	sebofi	simplif.do enc.cons (elisão 1º elem)
		NA	MILAGRE	nilari	Posteo./ simplif.do enc.cons (elisão 1º elem)				NA	MALUPRA	marura	Conf. das líquid/ simplif.do enc.cons (elisão 1º elem.)
CCVC	Ai	A	PLÁSTICO	plastico	-	CCVC	AI	A	CRÁSPITO	caraspito	simplif.do enc.cons (silabific.)	
		NA	TRISTEZA	riteza	simplif.do enc.cons (elisão 1º elem)/ simplif.da cf (elisão)				NA	TRASMUTA	tramuta	simplif.da cf (elisão)
	I	A	MADRASTA	marata	simplif.do enc.cons (elisão 1º elem)/ simplif. da cf (elisão)			I	A	RABRASTO	rabrato	simplif.da cf (elisão)
		NA	REFRESCAR	refecar	simplif.do				NA	REPRISGOU	rerigou	simplif.do

					enc.cons. (elisão 2º elem)/ simplif. da cf (elisão)						enc.cons (elisão 1º elem) simplif. da cf (elisão)
	Af	A	CICATRIZ	sicatrs	simplif. da est.lex (elisão voc)		AF	A	MALABRIS	nalaris	Posteo./ simplif. do enc.cons (elisão 1º elem)
		NA	PALAVRAS	palavra	simplif. da cf (elisão)			NA	BALIGRAS	baliras	simplif. do enc.cons (elisão 1º elem.)

Informante 10A

PALAVRAS REAIS				ESCRITA DO ALUNO	PROCESSOS	PSEUDOPALAVRAS				ESCRITA DO ALUNO	PROCESSOS
CV	Ai	A	SÁBADO	sabadu	-	CV	Ai	A	PÁTICO	pati	simplif.da síl frac (total)
		NA	MALUCA	maluca	-			NA	MABIDO	mabno	simplif.da est.lex (elisão voc)/ supernas.
	I	A	SAPATO	sapato	-		I	A	DABACA	dabc	simplif. da est.lex (elisão voc)/ simplif. da est.lex (elisão voc)
		NA	SACUDI	sacudi	-			NA	FÁBADA	faba	simplif.da síl frac (elisão)
	Af	A	CARURU	caruru	-		Af	A	SABUTI	sabu	simplif.da síl tônica (elisão)
		NA	PETECA	peteca	-			NA	FOMITA	vomi	sonoriz./ simplif.de síl fraca (elisão)
VC	Ai	A	ÁRVORE	arvori	-	VC	Ai	A	ÁSPITO	sapipo	simplif.da cf (met)/ assim. cons
		NA	ARGOLA	arola	simplif. da est. lex(elisão cons)			NA	IRPADA	ipada	simplif.de cf(elisão)
	I	A	FAÍSCA	vasica	sonoriz./ simpl.da cf (met)		I	A	TAÍSCA	taisa	simplif.da est.lex (elisão da cons)
		NA	MAESTRO	amenro	Simplif.c.i supernas/ simpl.do enc.cons (elisão do 1º elem)			NA	JAISCOU	gaiso	ortografia/ simplf.da est.lex (elisão cons.)
	Af	A	SABIÁS	sabias	-		AF	A	FABIÓS	fobi	conf.voc/si mplif.da síl forte (total)
		NA	FÉRIAS	ferias	-			NA	CAPIAS	capi	simplif.da síl fraca(total)
CVC	Ai	A	MÚSCULO	mutulo	simplif.da cf (elisão)/ anterior.	CVC	AI	A	MÓRTICO	moti	simplif.da cf (elisão)/ simplif.de síl frac (total)

		NA	CASTELO	cstolo	simp. da est.lex (elisão vocálica)/ assim.voc			NA	GÁSPITO	pagapi	permut/simplif.da cf(elisão)
	I	A	BATISMO	baotsmo	amplia.da estrutura sil./simpl.d a est.lex (elisão voc.)		I	A	PARISTA	parita	simplif de cf(elisão)
		NA	BELISCAR	beliscr	simp.da est.lex (elisão voc.)			NA	SAFISTOU	savito	sonoriza-ção/simplif da cf(elisão)
	Af	A	JACARÉS	jacres	simp.da est.lex (elisão voc.)		AF	A	SAPIRIS	sapir	simplif.da est.lex (elisão voc.)/ simplif.da cf (elisão)
		NA	CARETAS	carets	simp.da est.lex (elisão voc.)			NA	MIREFAS	mire	simplif.de síl frac
CCV	Ai	A	GRÁVIDA	ravida	simplif.do enc.cons (elisão do 1º elem)	CCV	AI	A	TRÉFIDA	refind	simplif.do enc.cons (elisão do 1º elem)/ supernas/si mplif.da est.lex (elisão voc)
		NA	PRIVADA	RIVADA	simplif.do enc.cons (elisão do 1º elem)			NA	GRIMADA	rima	simplif.do enc.cons (elisão do 1º elem)/ simplif.de síl fraca
	I	A	RETRATO	RERATO	simplif.do enc.cons (elisão do 1º elem)		I	A	PETRADO	retar	vibrant./ simplif.do enc.cons (met)/ simplif.da síl.fraca
		NA	SOFREDOR	coredo	ortografia/ simplif.do enc.cons (elisão do 1º elem)			NA	MITRAFOU	mitafo	simplif.do enc.cons (elisão do 2º elem)
	Af	A	ENCOBRI	incori	conf.voc / simplif.do enc.cons (elisão do 1º elem)		AF	A	SEBOFRI	sefo	simplif.do enc.cons (migração do 1º elem) /simplif. da síl forte
		NA	MILAGRE	milari	simplif.do enc.cons (elisão do 1º elem)			NA	MALUPRA	mudara	simplif.da est.lex (elisão voc.)/ simplif.da est.lex (elisão

											cons)/posterioriz/simplif.do enc. (silabific)
CCVC	Ai	A	PLÁSTICO	lasatico	simplif.do enc.cons (elisão do 1º elem) simplif.da cf com utilização de apoio vocálico	CCVC	AI	A	CRÁSPITO	rapitur	simplif.do enc.cons (elisão do 1º elem)/simplif.da cf (elisão)/amplia. da est.lex
		NA	TRISTEZA	riseza	simplif.do enc.cons (elisão do 1º elem)/simplif da est.lex (elisão da cons)			NA	TRASMUTA	ramuta	simplif.do enc.cons (elisão do 1º elem)/simplif.da cf (elisão)
	I	A	MADRASTA	marata	simplif.do enc.cons (elisão do 1º elem)/simplif.da cf (elisão)	I	A	A	RABRASTO	rator	simplif.da síl forte/ amplia. da est.lex
		NA	REFRESCAR	refeca	simplif.do enc.cons (elisão do 2º elem)/simplif. da cf (elisão <s>)			NA	REPRISGOU	rerico	simplif.do enc.cons (elisão do 1º elem)/simplif de cf(elisão)/ensurdec./
	Af	A	CICATRIZ	iscari	Simplif.c.i/ simplif.do enc.cons (elisão do 1º elem)/simplif.da cf(elisão)	AF	A	A	MALABRIS	malari	simplif.do enc.cons (elisão do 1º elem)/simplif de cf (elisão)
		NA	PALAVRAS	palava	simplif.do enc.cons (elisão do 2º elem)/simplif.da cf (elisão)			NA	BALIGRAS	marita	supernasal / conf das líqui/ anterio./ simplif.do enc.cons (elisão do 2º elem)/simplif.da cf (elisão)

GRUPO B

IMPORTANTE!

Não foi possível analisar a escrita dos informantes: 1, 6 e 9 em virtude de eles terem representado os itens lexicais do aplicativo em um nível de escrita grafêmica e fonográfica difusa.

INFORMANTE N. 2B

PALAVRAS REAIS				ESCRITA DO ALUNO	PROCESSOS	PSEUDOPALAVRAS				ESCRITA DO ALUNO	PROCESSOS		
CV	Ai	A	SÁBADO	sabado	-	CV	AI	A	PÁTICO	patigo	Sonoriz.		
		NA	MALUCA	maluca	-			NA	MABIDO	mabido	-		
	I	A	SAPATO	sapato	-		I	A	DABACA	dabaca	-		
		NA	SACUDI	sacudi	-			NA	FÁBADA	fabada	-		
	Af	A	CARURU	caruru	-		AF	A	SABUTI	sabuti	-		
		NA	PETECA	peteca	-			NA	FOMITA	fomita	-		
VC	Ai	A	ÁRVORE	avori	simplif. da cf (elisão)	VC	AI	A	ÁSPITO	aspitu	-		
		NA	ARGOLA	agola	simplif. da cf (elisão)			NA	IRPADA	irpada	-		
	I	A	FAÍSCA	faiga	simplif. da cf (elisão)/ sonorização		I	A	TAÍSCA	taica	simplif. da cf (elisão)		
		NA	MAESTRO	maerto	Simplif. cf (elisão)/ simplif. do enc. cons (metátese)			NA	JAISCOU	xiso	conf das fricat/ simplif. da est. lex. (elisão cons)		
	Af	A	SABIÁS	sabia	simplif. da cf (elisão)		AF	A	FABIÓS	fabios	-		
		NA	FÉRIAS	ferisa	simplif. da cf (met)			NA	CAPIAS	cabias	Sonoriz.		
	CVC	Ai	A	MÚSCULO	moscolo		conf. voc	CVC	AI	A	MÓRTICO	morcu	simplif. de sílaba fraca
			NA	CASTELO	catelo		simplif. da cf (elisão)			NA	GÁSPITO	gaspto	simpl. da est. lex (elisão voc)
I		A	BATISMO	batimo	simplif. da cf (elisão)	I	A		PARISTA	parsta	simplif. da est. lex. (elisão voc)		
		NA	BELISCAR	belisca	-		NA		SAFISTOU	sfisato	simplif. da est. lex. (elisão voc)/ simplif. da		

										cf (com útil.do apoio voc)	
	Af	A	JACARÉS	gacares	ortografia		AF	A	SAPIRIS	sapiri	simplif.da cf (elisão)
		NA	CARETAS	caretas	-			NA	MIREFAS	mrefa	/simplif. da est.lex (elisão voc)/ simplif.da cf (elisão)
CCV	Ai	A	GRÁVIDA	ravida	simplif.do enc.cons (elisão do 1º elem)	CCV	AI	A	TRÉFIDA	frere	permut. /reduplic/s implif.das sil. frac.
		NA	PRIVADA	rivada	simplif.do enc.cons (elisão do 1º elem)			NA	GRIMADA	rmda	simplif.do enc.cons (elisão do 1º elem)/ simplif.da est.lex (elisão voc.<i>,<a>)
	I	A	RETRATO	rerato	simplif.do enc.cons (elisão do 1º elem)		I	A	PETRADO	prtado	simplif.da est.lex (elisão voc)/ simplif.do enc.cons (met.)
		NA	SOFREDOR	sfrdo	simplif.da est.lex (elisão voc)			NA	MITRAFOU	mrfo	simplif.da est.lex (elisão voc)/ simplif.do enc.cons (elisão do 1º elem)/simplif.da est.lex (elisão voc.)
	AF	A	ENCOBRI	nori	simplif.da est.lex (elisão voc)/ simplif.da est.lex (elisão cons) simplif.do enc.cons (elisão do 1º elem)		AF	A	SEBOFRI	sebo	simplif.da sílaba fort (total)
		NA	MILAGRE	milari	simplif.do enc.cons (elisão do 1º elem)			NA	MALUPRA	mlupa	Simplif.da est.lex (elisão voc) /simplif.do enc.cons (elisão do 2º elem)
CCVC	AI	A	PLÁSTICO	latio	simplif.do enc.cons	CCVC	AI	A	CRÁSPITO	raotu	Simplif.,do enc.cons

				(elisão do 1º elem) simplif.da cf (elisão) /simplif.da est.lex (elisão cons)					(elisão do 1º elem)/ simplif.da cf (elisão)/ simplif.da est.lex (elisão cons)		
		NA	TRISTEZA	titza	simplif.do enc.cons (elisão do 2º elem)/ simplif.da cf (elisão)/simplif.da est.lex (elisão voc.)		NA	TRASMUTA	tsamuta	simplif.do enc.cons (elisão do 2º elem) /simplif.da cf (met)	
	I	A	MADRASTA	marasta	simplif.do enc.cons (elisão do 1º elem)		I	A	RABRASTO	rasto	simplif.da sil.forte)/
		NA	REFRESCAR	reh	simplif. das sílabas fraca (elisão total)/sonorização			NA	REPRISGOU	resgo	simplif.da sil.frac
	AF	A	CICATRIZ	sihri	sonoriz/. simplif.do enc.cons (elisão do 1º elem)/ simplif.da cf (elisão)		AF	A	MALABRIS	malabi	simplif.do enc.cons (elisão do 1º elem)/ simplif.da cf (elisão)
		NA	PALAVRAS	plars	simplif.da est.lex (elisão voc)/simplif .do enc.cons (elisão do 1º elem)/ simplif.da est.lex (elisão voc)			NA	BALIGRAS	baliro	simplif.do enc.cons (elisão do 1º elem)/ conf.voc /simplif.da cf (elisão)

INFORMANTE 3B

PALAVRAS REAIS				ESCRITA DO ALUNO	PROCESSOS	PSEUDOPALAVRAS				ESCRITA DO ALUNO	PROCESSOS
CV	Ai	A	SÁBADO	sabado	-	CV	Ai	A	PÁTICO	patitu	assim. cons
		NA	MALUCA	maluca	-			NA	MABIDO	mabido	-
	I	A	SAPATO	sapato	-		I	A	DABACA	dabaca	-
		NA	SACUDI	saqudi	-			NA	FÁBADA	fabada	-
	Af	A	CARURU	caruru	-		Af	A	SABUTI	sabuti	-
		NA	PETECA	peteca	-			NA	FOMITA	formita	Amplia.da est.lex.
VC	Ai	A	ÁRVORE	arvori	-	VC	Ai	A	ÁSPITO	aspitu	-
		NA	ARGOLA	arcola	Ensurdec.			NA	IRPADA	irpada	-
	I	A	FAÍSCA				I	A	TAÍSCA	daísca	Sonoriz.
		NA	MAESTRO	masetro	simplif.da cf (met)			NA	JAISCOU	jaisco	-
	Af	A	SABIÁS	sabias	-		Af	A	FABIÓS	fabios	-
		NA	FÉRIAS	ferias	-			NA	CAPIAS	cabas	sonorizaã o/simplif. da est.lex (elisão voc)
CVC	Ai	A	MÚSCULO	moscolo	conf.voc	CVC	Ai	A	MÓRTICO	cortico	Assim.cons
		NA	CASTELO	castelo	-			NA	GÁSPITO	rasptu	vibrant./ simplif.da est.lex (elisão voc)
	I	A	BATISMO	batisbo	assim. cons		I	A	PARISTA	parista	-
		NA	BELISCAR	beliscar	-			NA	SAFISTOU	safisto	-
	Af	A	JACARÉS	jacares	-		Af	A	SAPIRIS	sapiris	-
		NA	CARETAS	caretas	-			NA	MIREFAS	pirefas	oclusiv.
CCV	Ai	A	GRÁVIDA	ravida	simplif. do enc.cons (elisão do 1º elem)	CCV	Ai	A	TRÉFIDA	Sem avaliação	-
		NA	PRIVADA	rivada	simplif. do encontro (elisão do 1º elem)			NA	GRIMADA	Sem avaliação	-
	I	A	RETRATO	rerato	simplif. do encontro (elisão do 1º elem)		I	A	PETRADO	Sem avaliação	-
		NA	SOFREDOR	soredor	simplif. do enc.cons			NA	MITRAFOU	mirafo	Simplif.do enc.cons.

					(elisão do 1º elem)/simplif.da cf(elisão)					(1º elem)	
	AF	A	ENCOBRI	ricori	Vibrantiz./Simplif.do enc.cons. (elisão 1º elem)		AF	A	SEBOFRI	sebofer	Simplif.do enc.cons (metát.)
		NA	MILAGRE	rilare	vibrantiz/simplif. do enc.cons (elisão do 1º elem)			NA	MALUPRA	malur	Simplif.do enc.cons. (elisão do 1º elem)/simplif.da est.lex. (elisão voc)
CCVC	AI	A	PLÁSTICO	alastico	simplif. do enc. cons (silab.)/simplif.da est.lex (elisão cons)	CCVC	AI	A	CRÁSPITO	rcastitu	simplif.do enc. con (mig) / assim. cons.
		NA	TRISTEZA	ristesa	simplif. do enc. cons (elisão do 1º elem)			NA	TRASMUTA	rasputa	simplif. do enc. cons. (elisão do 1º elem)/oclusiv.
	I	A	MADRASTA	marata	simplif. do enc. cons (elisão do 1º elem)/simplif.da cf (elisão)		I	A	RABRASTO	rabrasto	-
		NA	REFRESCAR	refre	simplif.da cf (elisão)/simplif.da síl.ton (total)			NA	REPRISGOU	rebrisgol	Sonoris.
	AF	A	CICATRIZ	sicatrís	-		AF	A	MALABRIS	malabris	-
		NA	PALAVRAS	palavra	Simplif.da cf(elisão)			NA	BALIGRAS	balibir	assim.cons / simplif.do enc. cons (met)/conf.voc /simplif.da cf (elisão)

Informante 4B

PALAVRAS REAIS				ESCRITA DO ALUNO	PROCESSOS	PSEUDOPALAVRAS				ESCRITA DO ALUNO	PROCESSOS		
CV	Ai	A	SÁBADO	sabado	-	CV	Ai	A	PÁTICO	patico	-		
		NA	MALUCA	maluca	-			NA	MABIDO	mabido	-		
	I	A	SAPATO	sapato	-		I	A	DABACA	dabaca	-		
		NA	SACUDI	sacoti	conf.voc. ensurdec.			NA	FÁBADA	fabada	-		
	Af	A	CARURU	caruru	-		AF	A	SABUTI	sabuti	-		
		NA	PETECA	peteca	-			NA	FOMITA	fomita	-		
VC	Ai	A	ÁRVORE	arvori	-	VC	AI	A	ÁSPITO	aspitu	-		
		NA	ARGOLA	argola	-			NA	IRPADA	rriba	simplif. ci Sonoriz. /simplif.de síl. fraca (elisão)		
	I	A	FAÍSCA	faisca	-		I	A	TAÍSCA	taisca	-		
		NA	MAESTRO	masetro	simplif.da cf (met)/			NA	JAISCOU	gaisco	Ortografia		
	Af	A	SABIÁS	sabisa	simplif.da cf (met)		AF	A	FABIÓS	fabios	-		
		NA	FÉRIAS	ferisa	simplif.da cf (met)			NA	CAPIAS	cabias	Sonoriz.		
	CVC	Ai	A	MÚSCULO	muscolo		conf.voc	CVC	AI	A	MÓRTICO	mortico	-
			NA	CASTELO	castelo		-			NA	GÁSPITO	gaspitu	-
I		A	BATISMO	batismo	-	I	A		PARISTA	parista	-		
		NA	BELISCAR	belisca	-		NA		SAFISTOU	savisto	Sonoriz.		
Af		A	JACARÉS	gacare	ortografia /simplif.da cf (elisão)	AF	A		SAPIRIS	sapiris	-		
		NA	CARETAS	caretas	-		NA		MIREFAS	mirevas	Sonoriz.		
CCV	Ai	A	GRÁVIDA	gravida	-	CCV	AI	A	TRÉFIDA	trevida	Sonoriz.		
		NA	PRIVADA	privada	-			NA	GRIMADA	grimada	-		
	I	A	RETRATO	retrato	-		I	A	PETRADO	pedtrado	-		
		NA	SOFREDOR	soferdo	simplif.do enc. cons (met)/			NA	MITRAFOU	mitrafo	-		

					simplif.da cf (elisão)						
	Af	A	ENCOBRI	encobri	-		AF	A	SEBOFRI	sebovri	Sonoriz.
		NA	MILAGRE	milagri	-			NA	MALUPRA	malupra	-
CCVC	Ai	A	PLÁSTICO	palastico	simplif. do enc. cons.(silab)	CCVC	AI	A	CRÁSPITO	carspito	simplif. do enc.cons (met)
		NA	TRISTEZA	tristeza	-			NA	TRASMUTA	trnsmuta	Supernas.
	I	A	MADRASTA	madarstra	simplif.do enc. cons (met)/ assim.cons.		I	A	RABRASTO	rabrasto	-
		NA	REFRESCAR	refresca	-			NA	REPRISGOU	reprigos	Simplif.c.f (mig)
	Af	A	CICATRIZ	sicatri	simplif.da cf (elisão)		AF	A	MALABRIS	malapris	Ensurdec.
		NA	PALAVRAS	palavar	simp.do enc.cons (met)/ simplif. da cf (elisão)			NA	BALIGRAS	baligra	simplif.da cf (elisão)

INFORMANTE 5B

PALAVRAS REAIS				ESCRITA DO ALUNO	PROCESSOS	PSEUDOPALAVRAS				ESCRITA DO ALUNO	PROCESSOS
CV	Ai	A	SÁBADO	sapado	Ensurdéc.	cv	AI	A	PÁTICO	patb	simplif.da est.lex (elisão voc.)/anteoriz/simplif.da est.lex (elisão voc.)
		orNA	MALUCA	maluca	-			NA	MABIDO	marid	vibrant./simplif.da est.lex (elisão voc.)
	I	A	SAPATO	sapato	-		I	A	DABACA	vaiao	simplif.da est.lex
		NA	SACUDI	sacudi	-			NA	FÁBADA	farfb	Amplia.da est sil/simplif.da est.lex (elisão voc.) simplif.da sil.frac. (elisão)
	Af	A	CARURU	caruru	-		AF	A	SABUTI	sabobu	assim (reduplic)/conf.voc
		NA	PETECA	peteca	-			NA	FOMITA	fomita	-
VC	Ai	A	ÁRVORE	ravori	Simplif.c.f (metátese)	vc	AI	A	ÁSPITO	asbito	sonorizaçã o
		NA	ARGOLA	ragla	Simplif.c.i/simplif.da sil tôn (elisão voc)			NA	IRPADA	riata	Simplif.c.i/simplif.da est.lex (elisão cons)/ensurdéc.
	I	A	FAÍSCA	faiar	simplif.da cf (elisão)/simplif.da est.lex/ampliaç da est.lex		I	A	TAÍSCA	tiara	permut. Voc./simplif.da cf (elisão)/vibrantiz
		NA	MAESTRO	maro	simplif. da sil fra / simplif.do enc.cons (elisão do 1º elem)/			NA	JAISCOU	siodou	simplif.da sil fra/simplif.da cf metát)/amplia.da est.lex/anteoriz.
	Af	A	SABIÁS	sabaia	assim (redup. voc)/simplif.da cf (elisão)		AF	A	FABIÓS	aoso	Simplif da est.lex/simplif.sil frac (elisão)/simplif.da cf (met)
		NA	FÉRIAS	fesa	simplif.da sil frac/simplif.da cf (met)			NA	CAPIAS	caioba	ampliaç da est lex/sonoriz ./ simplif.da est.lex

											/simplif.da cf (elisão)
CVC	Ai	A	MÚSCULO	muao	simplif.da cf (elisão)/ simplif.da sil.fraca/si mplif.da est.lex (elisao cons) conf.voc	cvc	AI	A	MÓRTICO	modu	simplif.da cf (elisão)/so noriz/simpl if.da est.lex (elisão voc.)/ simplif.da est.lex (elisão cons)/ conf.voc
		NA	CASTELO	camalo	simplif.da cf (elisão)/ post/ conf.voc			NA	GÁSPITO	caria	ensurd/sim plif.da cf (elisão)/ assim.cons. /simp.sil fraca
	I	A	BATISMO	bati	simplif.da cf (elisão)/ simplif.da sílabo fraca (total)	I	A	PARISTA	pamo	simplif.da sil tôn (elisão)/ supernas/ conf.voc	
		NA	BELISCAR	blica	simplif.da est.lex (elisão voc.)simplif .da cf (elisão)<s>		NA	SAFISTOU	sfsto	simplif.da est.lex (elisão voc.) <a> <i>	
	Af	A	JACARÉS	gacare	ortografia/ simplif.da cf (elisão)	AF	A	SAPIRIS	sisi	simplif.da est.lex (elisão voc/cons) simplif.da cf (met)	
		NA	CARETAS	calesa	confusão de líquidas/ simplif.da est.lex/ simplif.da cf (met)		NA	MIREFAS	mififa	assim.cons. /simplif.da cf (elisão) conf.voc	
CCV	Ai	A	GRÁVIDA	avtaiaoho	sem avaliação	CCV	AI	A	TRÉFIDA	tesa	simplif.do enc.cons (elisão do 2º elem)/ simplif.da sil frac (elisão)/ conf.das fricat.
		NA	PRIVADA	pivna	simplif.do enc.cons (elisão do 2º elem)/ simplif.da est.lex (elisão voc.)super nasaliz.			NA	GRIMADA	tima	anteorizaç/ simplif.do enc.cons (elisão do 2º elem)/ simplif.da sil.fraca
	I	A	RETRATO	petato	oclusiviz/ simplif.do enc.cons (elisão do 2º elem)	I	A	PETRADO	pear	simplif.do enc.cons (elisão do 1º elem e met) simplif.da sil.frac	
		NA	SOFREDOR	sariaiaao	sem avaliação		NA	MITRAFOU	mila	simplif.do enc.cons (elisão do	

										1º elem)/ conf das líq/ simplif.da síl. tôn (elisão)	
	Af	A	ENCOBRI	maco	simplif.da cf (met)/ conf.voc simplif. da síl.tôn.		AF	A	SEBOFRI	cefi	simplif.da síl. fraca (elisão)/ simplif.do enc.cons (elisão do 2º elem)
		NA	MILAGRE	mala	Conf.voc/si mplif. das síl.fracas (elisão)			NA	MALUPRA	mapa	simplif.da síl. tôn (elisão)/ simplif.do enc.cons (elisão do 2º elem)
CCVC	Ai	A	PLÁSTICO	paxco	simplif.do enc.cons (elisão do 2º elem)/ simplif.da cf(coalescê ncia)/ simplif.da sílaba fraca (elisão)	CCVC	AI	A	CRÁSPITO	raptp	simplif.do enc.cons (elisão do 1º elem)/ simplif.da cf (elisão)/ simplif.da est.lex (elisão voc)
		NA	TRISTEZA	tisa	simplif.do enc.cons (elisão do 2º elem)/ simplif.da síl.tôn. (elisão)			NA	TRASMUTA	tota	simplif.do enc.cons (elisão do 2º elem); simplif.da est.lex (elisão voc.)/ simplif.da cf (elisão)/ simplif.da est.lex (elisão cons)/ conf.voc
	I	A	MADRASTA	masa	simplif.do enc.cons (elisão do 1º e 2º elem)/ simplif.da cf (met)/ simplif.da síl fraca		I	A	RABRASTO	rsad	simplif.da est.lex (elisão voc)/ simplif.do enc.cons (elisão do 1º e 2º elem)/simp lif.da cf (met)/ sonoriz/ simplif.da est.lex (elisão voc)
		NA	REFRESCAR	refa	simplif.do enc.cons (elisão do 2º elem)/ simplif.da est.lex (elisão voc.)/ simplif.da cf (elisão <s>)/			NA	REPRISGOU	rero	simplif.do enc.cons (elisão do 1º elem)/ simplif.da est.lex (elisão voc.)/simp. da cf.(elisão)/ simplif.da

					simplif.da est.lex (elisão cons).						est.lex (elisão cons).
	AF	A	CICATRIZ	cica	simplif.da síl.tônica (elisão)		AF	A	MALABRIS	malsi	simplif.da est.lex (elisão voc)/ simplif.do enc.cons) (elisão do 1º e 2º elem)/simp lif.da cf (met)
		NA	PALAVRAS	bala	sonoriz/sim plif.da sil.fraca (elisão)			NA	BALIGRAS	bli	simplif.da est.lex (elisão voc.)/ simplif.da sil.fraca

INFORMANTE: 7B

PALAVRAS REAIS				ESCRITA DO ALUNO	PROCESSOS	PSEUDOPALAVRAS				ESCRITA DO ALUNO	PROCESSOS		
CV	Ai	A	SÁBADO	sabado	-	CV	AI	A	PÁTICO	paticusu	conf.voc./ampliaç.da est.lex		
		NA	MALUCA	maluca	-			NA	MABIDO	mabido	-		
	I	A	SAPATO	sapato	-		I	A	DABACA	daabca	Simplif.c.i		
		NA	SACUDI	sacudi	-			NA	FÁBADA	bitoo	simplif.da sil.tôn/ conf.voc /ensurd/ conf.voc		
	Af	A	CARURU	caruru	-		AF	A	SABUTI	saboti	conf.voc		
		NA	PETECA	peteca	-			NA	FOMITA	fomita	-		
VC	Ai	A	ÁRVORE	arvori	-	VC	AI	A	ÁSPITO	asapitu	simplif.da cf com utiliz de apoio voc)		
		NA	ARGOLA	argola	-			NA	IRPADA	irirpada	assim. (redup.de sílaba		
	I	A	FAÍSCA	faisica	simplif.da cf com utiliz de apoio voc)		I	A	TAÍSCA	taisica	simplif.da cf com utiliz de apoio voc)		
		NA	MAESTRO	maestro	simplif.da cf (com utiliz de apoio voc)			NA	JAISCOU	gaisco	ortografia		
	Af	A	SABIÁS	sabia	simplif.da cf (elisão)		AF	A	FABIÓS	fabiso	simplif.da cf (met)		
		NA	FÉRIAS	feriasa	simplif.da cf com utiliz de apoio voc)			NA	CAPIAS	capisa	simplif.da cf. (met)		
	CVC	Ai	A	MÚSCULO	musucolo		simplif.da cf (com utiliz de apoio voc/ conf.voc	CVC	AI	A	MÓRTICO	mortico	-
			NA	CASTELO	casatelo		simplif.da cf (com utiliz de apoio voc)			NA	GÁSPITO	gasipitu	simplif.da cf (com utiliz de apoio voc)/ conf.voc
		I	A	BATISMO	batisimo		simplif.da cf com utiliz de apoio voc)		I	A	PARISTA	parisita	simplif.da cf (com utiliz de apoio voc)
			NA	BELISCAR	belisica		simplif.da cf (com utiliz de apoio voc)			NA	SAFISTOU	safisto	-

	Af	A	JACARÉS	gacare	ortografia/ simplif.da cf (elisão)		AF	A	SAPIRIS	sapiris	-
		NA	CARETAS	caretas	-			NA	MIREFAS	mirefas	-
CCV	Ai	A	GRÁVIDA	garavida	simplif.do enc.cons (silabif)	CCV	AI	A	TRÉFIDA	Sem avaliação	-
		NA	PRIVADA	pirvada	simplif. do enc.cons (met)			NA	GRIMADA	Sem avaliação	-
	I	A	RETRATO	retrato	-		I	A	PETRADO	Sem avaliação	-
		NA	SOFREDOR	coferedo	ortografia/ simplif.do enc.cons (silabif)			NA	MITRAFOU	Sem avaliação	-
	Af	A	ENCOBRI	nicobiri	Simplif. da cf (met)/ simplif.do enc.cons (silabif)		AF	A	SEBOFRI	Sem avaliação	-
		NA	MILAGRE	milagir	simplif.do enc.cons (met)/ conf.voc			NA	MALUPRA	Sem avaliação	-
CCVC	Ai	A	PLÁSTICO	palastico	simplif.do enc. cons (silabif)	CCVC	AI	A	CRÁSPITO	garpisto	sonorização / simplif.do enc.cons (met)/ simplif.da cf (mig. da cons)
		NA	TRISTEZA	tirisitza	simplif.do enc.cons (silabif)/ simplif.da cf (com util de apoio voc)/simplif .da est.lex (elisão voc.)			NA	TRASMUTA	tarsmuta	simplif. do enc.cons (met)
	I	A	MADRATA	madarsita	simplif.do enc.cons (met)/ simplif.da cf (com util de apoio voc)		I	A	RABRATO	rabasa	simplif.do enc.cons (elisão do 1º elem)/ simplif.da cf (com utiliz.de apoio voc)/simplif . das síl frac (elisão)
		NA	REFRESCAR	refirisici	simplif.do enc.cons (silabific)/ conf.voc /simplif.da cf (com utiliz.de apoio) voc./assim.			NA	REPRISGOU	repirgo	simplif.do enc.cons (met)/ simplif.da cf (elisão)/

					voc.						
	Af	A	CICATRIZ	sicatri	simplif.da cf (elisão)		AF	A	MALABRIS	malabiris	simplif.do enc.cons (silabif.)
		NA	PALAVRAS	palvari	simplif.da est.lex (elisão voc.)/simpli fdo enc.cons (silabific) /simplif.da cf (elisão)			NA	BALIGRAS	baliras	simplif.do enc.cons (elisão do 1º elem)

INFORMANTE 8B

PALAVRAS REAIS				ESCRITA DO ALUNO	PROCESSOS	PSEUDOPALAVRAS				ESCRITA DO ALUNO	PROCESSOS		
CV	Ai	A	SÁBADO	sabado	-	CV	AI	A	PÁTICO	patieur	simplif.da est.lex/ conf.voc /ampliaç da est.lex		
		NA	MALUCA	maluca	-			NA	MABIDO	mabido	-		
	I	A	SAPATO	sapato	-		I	A	DABACA	dabaca	-		
		NA	SACUDI	sacudi	-			NA	FÁBADA	fabada	-		
	Af	A	CARURU	caruru	-		AF	A	SABUTI	sabuti	-		
		NA	PETECA	peteca	-			NA	FOMITA	fomita	-		
VC	Ai	A	ÁRVORE	avor	simplif.da cf (elisão)/ simplif. da est.lex (elisão voc.)	VC	AI	A	ÁSPITO	apisto	Simplif.da cf (mig de cons)		
		NA	ARGOLA	arola	simplif.da est.lex (elisão cons)			NA	IRPADA	irpada	-		
	I	A	FAÍSCA	faisca	Simplif.da cf (com apoio voc)		I	A	TAÍSCA	taisca	-		
		NA	MAESTRO	maetro	simplif.da cf (elisão)			NA	JAISCOU	jaisco	-		
	Af	A	SABIÁS	sabia	simplif.da cf (elisão)		AF	A	FABIÓS	fabiso	simplif.da cf (met)		
		NA	FÉRIAS	fera	simplif.da est.lex/ simplif.da cf (elisão)			NA	CAPIAS	capisa	simplif.da cf (met)		
	CVC	Ai	A	MÚSCULO	mucolu		simplif.da cf (elisão)/ conf.voc	CVC	AI	A	MÓRTICO	moticu	simplif.da cf (elisão)/ conf.voc
			NA	CASTELO	catelu		simplif.da cf (elisão)/ conf.voc			NA	GÁSPITO	gapitu	simplif.da cf (elisão)/ conf.voc
I		A	BATISMO	batimu	simplif.da cf (elisão)/ conf.voc	I	A		PARISTA	parita	simplif.da cf (elisão)		
		NA	BELISCAR	blica	simplif.da est.lex (elisão)		NA		SAFISTOU	sapifstu	amplia.da		

					voc./ simplif.da cf (elisão) <s>					est lex.		
	Af	A	JACARÉS	jacares	-		AF	A	SAPIRIS	sapiri	simplif.da cf (elisão)	
		NA	CARETAS	careta	simplif.da cf (elisão)			NA	MIREFAS	miefsfa	simplif.da est.lex (elisão cons)/ assim.cons /simplif.da cf (met)	
CCV	Ai	A	GRÁVIDA	ravida	simplif.do enc.cons (elisão do 1º elem)		CCV	AI	A	TRÉFIDA	refida	simplif.do enc.cons (elisão do 1º elem)
		NA	PRIVADA	privada	-			NA	GRIMADA	rimada	simplif.do enc.cons (elisão do 1º elem)	
	I	A	RETRATO	retrato	-		I	A	PETRADO	perado	simplif.do enc.cons (elisão do 1º elem)	
		NA	SOFREDOR	sorfdo	simplif.do enc.cons (met)/ simplif.da est.lex (elisão voc.)			NA	MITRAFOU	mirtfso	simplif.do enc.cons (met)./ simplif.da est.lex (elisão voc.) ampliaç. da est.lex.	
	Af	A	ENCOBRI	encobri	-		AF	A	SEBOFRI	seborfi	simplif. do enc.cons (met)	
		NA	MILAGRE	milgri	-			NA	MALUPRA	malurpa	simplif. do enc.cons (met)	
CCVC	Ai	A	PLÁSTICO	platicu	simplif.da cf (elisão)/ conf.voc		CCVC	AI	A	CRÁSPITO	rapito	simplif.do enc.cons (elisão do 1º elem)/ simplif.da cf (elisão)
		NA	TRISTEZA	ritza	simplif.do enc.cons (elisão do 1º elem)/ simplif.da cf (elisão)/			NA	TRASMUTA	rtmuta	simplif.do enc.cons (met.)/ simplif.da est.lex (elisão)	

					simplif.da est.lex (elisão voc.)					voc)/ simplif.da cf (elisão)
I	A	MADRASTA	mardata		simplif.do enc.cons (met)/ simplif.da cf (elisão)	I	A	RABRASTO	rarbato	simplif.do enc.cons (met)/ simplif.da cf (elisão)
	NA	REFRESCAR	refeca		simplif.do enc.cons (elisão do 2º elem)/ simplif.da cf (elisão <s>)		NA	REPRISGOU	repico	simplif.do enc.cons (met)/ simplif.da cf (elisão)/ ensurdec.
Af	A	CICATRIZ	cicaris		simplif.do enc.cons (elisão do 1º elem)	AF	A	MALABRIS	malarbi	simplif.do enc.cons (met)/ simplif.da cf (elisão)
	NA	PALAVRAS	palavas		simplif.do enc.cons (elisão do 1º elem)		NA	BALIGRAS	balili	assim. reduplic./ simplif.da sil.fraca (elisão)


Informante 10B

PALAVRAS REAIS				ESCRITA DO ALUNO	PROCESSOS	PSEUDOPALAVRAS				ESCRITA DO ALUNO	PROCESSOS
CV	Ai	A	SÁBADO	sabado	-	CV	Ai	A	PÁTICO	patico	-
		NA	MALUCA	maluca	-			NA	MABIDO	mabido	-
	I	A	SAPATO	sapato	-		I	A	DABACA	dabaca	-
		NA	SACUDI	sacoti	conf.voc /ensurd			NA	FÁBADA	fabada	-
	Af	A	CARURU	caruru	-		Af	A	SABUTI	sabuti	-
		NA	PETECA	peteca	-			NA	FOMITA	fomita	-
VC	Ai	A	ÁRVORE	arvori	-	VC	Ai	A	ÁSPITO	aspito	-
		NA	ARGOLA	argola	-			NA	IRPADA	irpada	-
	I	A	FAÍSCA	faisca	-		I	A	TAÍSCA	taisca	-
		NA	MAESTRO	maestro	-			NA	JAISCOU	jaisco	-
	Af	A	SABIÁS	sabias	-		Af	A	FABIÓS	fabios	-
		NA	FÉRIAS	ferias	-			NA	CAPIAS	cabias	Sonoriz.
CVC	Ai	A	MÚSCULO	musculu	-	CVC	Ai	A	MÓRTICO	morticu	-
		NA	CASTELO	castelo	-			NA	GÁSPITO	gaspitu	-
	I	A	BATISMO	batismo	-		I	A	PARISTA	parista	-
		NA	BELISCAR	beliscar	-			NA	SAFISTOU	safisto	-
	Af	A	JACARÉS	jacares	-		Af	A	SAPIRIS	sapiris	-
		NA	CARETAS	caretas	-			NA	MIREFAS	mirefas	-
CCV	Ai	A	GRÁVIDA	ravida	simplif.do enc.cons (elisão do 1º elem)	CCV	Ai	A	TRÉFIDA	trefida	-
		NA	PRIVADA	pirvada	simplif.do enc.cons (met)			NA	GRIMADA	rimada	simplif.do enc.cons (elisão do 1º elem)
	I	A	RETRATO	retrato	-		I	A	PETRADO	petrado	-
		NA	SOFREDOR	sofredor	-			NA	MITRAFOU	mitravo	sonoriz
	Af	A	ENCOBRI	tecobri	simplif.da cf (elisão)/ amplia.da		AF	A	SEBOFRI	seborvi	simplif.do enc.cons (met)/

					est lex.						sonoriz
		NA	MILAGRE	milaqre	Ensurdec.			NA	MALUPRA	malubra	sonoriz
CCVC	Ai	A	PLÁSTICO	pslatico	simplif.da cf (metátese)	CCVC	AI	A	CRÁSPITO	rapito	simplif.do enc.cons (elisão do 1º elem)/ simplf.da cf (elisão)
		NA	TRISTEZA	tirstesa	simplif. do enc.cons (met)			NA	TRASMUTA	trasmuta	-
	I	A	MADRASTA	madrasta	-		I	A	RABRASTO	rabrasto	-
		NA	REFRESCAR	refresca	-			NA	REPRISGOU	reprisgou	-
	Af	A	CICATRIZ	sicatris	-		AF	A	MALABRIS	malabris	-
		NA	PALAVRAS	palavras	-			NA	BALIGRAS	balagras	-

ANEXOS

ANEXO 1: FICHA DE ANAMNESE



Nome da Criança: _____

Data de Nascimento: ____/____/____ Turma: _____ Turno: _____

Pais: _____

Horário de Permanência: _____ Refeições: _____

Telefones do Pai: Res.: _____ Com.: _____ Cel.: _____

Telefones da Mãe: Res.: _____ Com.: _____ Cel.: _____

DADOS RESTRITOS À DIREÇÃO, EQUIPE TÉCNICA E EDUCADORAS DA CRIANÇA.

Aspectos Psicossociais

Gravidez: Normal Desejada Planejada Com acidentes

Com doenças Com conflitos Outros _____

Parto:

Normal Cesáreo Fórceps

Observações: _____

Situação da Criança ao nascer:

Normal Icterícia Anoxia Outros

Observações: _____

Situação na constelação familiar:

1º filho 2º filho 3º filho 4º filho _____

Nº de filhos

Nascimento recente de irmão?

Sim Não

Perda recente de parente próximo?

Sim Não

Alguma mudança recente na vida da criança? Sim Não

Qual? _____

Com quem vive a criança?

Com os pais Só com o pai

Só com a mãe Outros _____

Alguém mais mora com a família?

Sim _____

Não

Situação Conjugal: Casados Divorciados

Separados _____

Tempo disponível para a criança

Pai _____

Mãe _____

Demonstra atitudes agressivas?

Sim Não Às vezes

Quando? _____

Quais? _____

Postura dos Pais _____

Aceitação de limites:

Sim Não Às vezes

Obs: _____

Pai e mãe adotam a mesma forma de educar?

Sim Não Às vezes

Qual? _____

Reação a contrariedades

Sim Não Às vezes

Como? _____

Obs: _____

Facilidade em dar e receber

Sim Não Às vezes

Obs: _____

Que tipo de reação geralmente apresenta diante de pessoas e locais novos?

Chora sem motivo aparente?

Sim Não Às vezes

Quando? _____

Vivência de alguma situação traumática?

Sim Não

Qual? _____

Algum tique, manipulação ou comportamento que requer um maior acompanhamento?

Sim Qual? _____

Não Em que situação? _____

Usa Chupeta? Sim Não

Às vezes Quando? _____

Chupa o dedo? Sim Não

Às vezes Quando? _____

Conversa e participa dos programas de família?

Sim Não

Quais? _____

Com quem brinca atualmente?

Idade destes? _____

Comportamento no grupo: _____

Brincadeiras preferidas: _____

Outros interesses: _____

Sexualidade

Curiosidade sexual? Sim NãoMasturbação? Sim Não

Observações: _____

Sono

Como é o sono?

 Calmo Fala dormindo Agitado Pesadelos _____

Dorme durante o dia? Sim Não

Horário? _____

Dorme em quarto separado dos pais?

 Sim Não

Observações: _____

Alimentação

A mãe amamentou?

 Sim Não Quanto tempo? _____

Alimenta-se bem?

 Sim Às vezes
 Não

Engasga-se com facilidade?

 Sim
 NãoRecebe ajuda para se alimentar? Sim Não

Mastiga?

 Sim Não

Quando ingere:

 Sólido
 LíquidoUsa mamadeira? Sim Não

Horário: _____

Segue alguma dieta especial? Sim Não

Qual? _____

Tipo de Leite: Ninho Integral Ninho + 1 Soja _____ Outros _____

Observações: _____

Saúde

Refluxo? Sim NãoFunções Fisiológicas Normais Prisão de Ventre Diarréia

Doenças que já teve

Gripes Caxumba

Resfriados Hepatite

Rubéola Catapora

 Pneumonia

Outras doenças:

Hospitalização?

Sim Não Idade _____

Causa _____

Já teve convulsão? Sim Não

Com febre Sem febre

Idade _____ N° de vezes _____

Tipo _____

Motivo _____

Comprometimento neurológico? Sim Não

Qual? _____

Distúrbio Visual Sim Não

Qual? _____

Distúrbio Auditivo Sim Não

Qual? _____

Usa prótese auditiva? Sim Não

Qual? _____

Alterações Genéticas? _____

Quais? _____

Peso atual _____

Altura atual _____

Utiliza algum medicamento? Qual? Motivo?

É acompanhado por algum especialista?

Motivo? _____

Telefones dos especialistas _____

Observações: _____

Hábitos de higiene

Banho: Aceita Não aceita

Com ajuda Sem ajuda

Observações: _____

Asseio: Aceita Não aceita

Com ajuda Sem ajuda

Observações: _____

Escovação de dentes:

Aceita Não aceita

Com ajuda Sem ajuda

Observações: _____

Troca de Roupas:

Aceita Não aceita

Com ajuda Sem ajuda

Observações: _____

Linguagem

Quando pronunciou as primeiras palavras?

_____ anos _____ meses

Quais? _____

Fala fluentemente Fala pouco

Não fala Gagueja

Outros dificuldades _____

Hábitos orais e corporais

Roer unhas Sugar língua Interposição dos lábios

Apoio da mandíbula com as mãos Ranger os dentes

Desenvolvimento psicomotor

Sustentou a cabeça _____

Idade em que: Engatinhou _____ Andou _____

Sentou _____ Controlou a urina e as fezes _____

Idade de aparecimento do sorriso social:

Dificuldade ao reagir diante de:

Som Cores Formas Toque

Animais Pessoas fantasiadas Um local escuro Outros

Quais? _____

Escolaridade

Já frequentou escola ou creche? Sim Não

Qual? _____

Série? _____

Como foi a adaptação? Muito bem Bem Regular Difícil

Observações: _____

Como se caracterizou o acompanhamento das séries cursadas? _____

Como se caracterizou a relação com educadora e criança? _____

Motivo da mudança da escola? _____

Referências sobre a Casa de Criança:

Expectativas quanto ao trabalho a ser desenvolvido por esta escola?

Outras informações de interesse dos pais: _____

Comprometo-me a acompanhar o desenvolvimento de meu(inha) filho(a), comparecendo às reuniões de pais e educadores ou quando solicitada a minha presença na escola.

Fortaleza, _____ de _____ de _____

Ass. do Pai ou Responsável

ANEXO 2 – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
CEARÁ - UECE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AQUISIÇÃO DA ESCRITA EM CRIANÇAS PRÉ-ESCOLARES: O PAPEL DA ESTRUTURA DA SÍLABA E DA PALAVRA EM UMA ANÁLISE BASEADA EM PROCESSOS FONOLÓGICOS

Pesquisador: ANA ÁSIA ALVES ALMEIDA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 12286513.0.0000.5534

Instituição Proponente: FUNDACAO UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ ((FUNECE))

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 314.349

Data da Relatoria: 24/06/2013

Apresentação do Projeto:

De acordo com Soares (2004), o estudo sobre o ensino de leitura e escrita numa abordagem psicogenética inovou, profundamente, o cenário da alfabetização deslocando a questão central de como se deve ensinar para como o aluno aprende. Para Ferreiro e Teberosky (1991), em um processo de alfabetização inicial, é fundamental que o aprendiz participe de situações sociais de leitura e escrita. Essa inovação acarretou também outras mudanças no ensino da alfabetização como, por exemplo, a falta de um método para alfabetizar. Diferentemente dessa ideia, os estudos em diversas línguas que apresentam um sistema de escrita alfabético apontam para a importância do processamento sublexical para o ensino de alfabetização. Segundo Moreira (2009), o estabelecimento da relação entre a oralidade e a escrita é fundamental para a aquisição inicial da língua escrita. Para a pesquisadora, essa relação se divide em três fases. Na primeira fase, oral e escrito não apresentam uma correlação necessária, isso porque a criança ainda não reconhece a escrita como representação da fala. Em uma segunda fase, oral e escrito se correlacionam, ou seja, ao escrever a criança estará se guiando pela fala, podendo, assim, a escrita apresentar reflexos da fala e, finalmente, na última fase, oral e escrito são modalidades diferentes, mesmo que interdependentes. Nesse contexto, pensamos que um treinamento em consciência fonológica para crianças, que se encontram em fase pré-escolar, poderá favorecer uma melhor percepção da

Endereço: Av. Paranjana, 1700

Bairro: Itaperi

CEP: 60.714-903

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3101-9890

Fax: (85)3101-9906

E-mail: diana.pinheiro@uece.br

Continuação do Parecer: 314.349

presença da sílaba na palavra. O presente estudo investigará a aquisição da escrita em crianças pré-escolares, com desenvolvimento típico, matriculadas na série Infantil 5, em uma escola da rede privada de ensino em Fortaleza. A investigação da aquisição da escrita considera o papel da estrutura silábica e lexical tendo como foco uma análise baseada na descrição de processos fonológicos. A amostra inicial é composta por trinta alunos, divididos em duas turmas. A pesquisa tem caráter descritivo, de natureza transversal e quantitativa. Os dados de escrita dos alunos serão coletados, para identificar os tipos de processos fonológicos envolvidos na escrita de palavras, pseudopalavras e frases. Na seleção das palavras, duas variáveis relacionadas à estrutura silábico-lexical da língua portuguesa serão consideradas: a) o padrão silábico; b) a posição da sílaba na palavra. Com esse fim, utilizaremos o instrumento APPTL- Aplicativo para Testes de Leitura, elaborado por Moreira (2009) e adaptado para a escrita por Melo (2010), além de escrita espontânea de frases, a partir de sequência de figuras. O estudo utilizará como base teórica a abordagem de processos fonológicos definida por TEIXEIRA (2009). Após a coleta, os dados serão analisados com o propósito de identificar quais os processos fonológicos mais frequentes e quais são os menos frequentes na escrita de crianças em fase de aquisição da língua escrita. Todos os processos serão descritos e organizados, conforme a frequência identificada nos dados coletados, visto que a pesquisa possui caráter descritivo e exploratório.

Objetivo da Pesquisa:**Objetivo Primário:**

Investigar a aquisição da escrita em crianças pré-escolares do infantil 5, com desenvolvimento típico, em uma escola da rede privada de ensino de Fortaleza, considerando o papel da estrutura silábica e lexical e tendo como foco uma análise baseada na descrição de processos fonológicos.

Objetivo Secundário:

a) Verificar se há diferenças na ocorrência de processos fonológicos na aquisição da escrita de uma turma do Inf. 5 submetida a treinamento em consciência fonológica em relação a outra que não o recebeu. b) Averiguar se os processos fonológicos apresentam ocorrência similar na escrita de palavras e frases em crianças pré-escolares do Inf. 5. c) Verificar de que maneira o conhecimento dos diferentes tipos silábicos e seu posicionamento na estrutura lexical do português brasileiro é construído pelas crianças na aquisição da escrita na série investigada.

Endereço: Av. Paranjana, 1700**Bairro:** Itaperi**CEP:** 60.714-903**UF:** CE**Município:** FORTALEZA**Telefone:** (85)3101-9890**Fax:** (85)3101-9906**E-mail:** diana.pinho@uece.br


Continuação do Parecer: 314.349

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Por se tratar de uma pesquisa com crianças em fase pré-escolar, que envolve a escrita de palavras e frases, é possível que alguma criança se mostre mais reservada em participar, com isso não queira mostrar o que sabe e o que não sabe para a pesquisadora. Desse modo, as atividades serão desenvolvidas pela pesquisadora, sempre na presença da professora da turma, em um espaço mais reservado, na própria sala de aula, e de modo individual, a fim de que a participação do informante ocorra espontaneamente, de modo que sua autoestima seja preservada e que o mesmo não se sinta em exposição diante de seu grupo. Assim, caso a criança sinalize alguma reação de resistência, a pesquisadora adotará procedimentos, como, por exemplo, a utilização de diálogos com a criança, e buscará prestar-lhe assistência necessária através da escuta de seus sentimentos e de suas queixas, de modo a tranquilizá-la e assegurá-la de que a tarefa só será realizada se ela desejar, pois sua decisão será respeitada e a atividade não será realizada.

Benefícios:

A pesquisa trará benefícios para a criança, pois os dados encontrados sobre sua aprendizagem quanto à aquisição da língua escrita serão informados aos seus pais ou responsáveis, em uma reunião específica com a pesquisadora; à turma de alunos, uma vez o professor será orientado pela pesquisadora sobre os processos fonológicos utilizados com maior e menor frequência identificados na turma; à escola, visto que, ao final da pesquisa, será realizada uma reunião com o grupo docente, a fim de divulgar o resultado geral da pesquisa, bem como, será viabilizado um encontro e estudo sobre o papel dos processos fonológicos na aquisição da escrita. E, finalmente, a pesquisa trará benefícios para a comunidade escolar no sentido de favorecer uma melhor compreensão de como se dá a aquisição da linguagem escrita em crianças Pré-escolares, tendo como base o papel da estrutura silábico-lexical em uma análise baseada em processos fonológicos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Os resultados podem ser relevantes para o entendimento do papel da aprendizagem da estrutura silábica na construção da escrita, pois pode auxiliar o trabalho de educadores no sentido de elaborar suas estratégias de ação para lidar com crianças em fase pré-escolar, principalmente na preparação de aulas e de material escolar.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- 1) Folha de rosto preenchida adequadamente
- 2) TCLE para as crianças, TCLE para os pais da criança, TCLE para os professores;

Endereço: Av. Paranjana, 1700

Bairro: Itaperi

CEP: 60.714-903

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3101-9890

Fax: (85)3101-9906

E-mail: diana.pinheiro@uece.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
CEARÁ - UECE



Continuação do Parecer: 314.349

- 3) Termo de anuência da escola participante da pesquisa.
- 4) Riscos informados e como serão minimizados, muito bem colocados e apresentados.
- 5) Benefícios muito bem colocados e apresentados.
- 6) Cronograma pertinente.

Recomendações:

Todo desenvolvimento de um projeto envolve custos mesmo que a fonte do financiamento seja própria.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O protocolo de pesquisa segue plenamente as recomendações da Resolução 196/96 do CNS. As pendências foram resolvidas. Enviar relatório da pesquisa ao término.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Avaliação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Todos os termos de apresentação obrigatória foram disponibilizados adequadamente.

FORTALEZA, 24 de Junho de 2013

Assinador por:

DIANA CÉLIA SOUSA NUNES PINHEIRO
(Coordenador)

Endereço: Av. Paranjana, 1700

Bairro: Itaperi

CEP: 60.714-903

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3101-9890

Fax: (85)3101-9906

E-mail: diana.pinheiro@uece.br