

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

**Eliane Lemos de Oliveira<sup>1</sup>; Artur Gomes de Morais<sup>4</sup>**

<sup>1</sup> Universidade Federal de Pernambuco-UFPE; E-mail: elianelemos4@gmail.com.

<sup>4</sup> Universidade Federal de Pernambuco-UFPE; E-mail: agmorais@uol.com.br.

**Resumo:** No presente trabalho apresentamos os resultados da análise da evolução na aprendizagem de relações entre fonemas e grafemas na escrita de palavras, por alunos que iniciaram o ano letivo com uma hipótese alfabética, a partir do registro dos erros e acertos que evidenciaram na escrita de regularidades diretas e contextuais do Português, no início e no final do ano letivo. Nossa pesquisa se constituiu de um estudo em caráter longitudinal, uma vez que avaliamos a escrita das crianças no início e no final do ano. Participaram da pesquisa trinta sujeitos de turmas do 2º ano do Ensino Fundamental, todos com hipótese alfabética de escrita, de uma escola da rede municipal de Pernambuco. Os resultados evidenciaram bom domínio das regularidades diretas, com escrita correta de tais regularidades pela maioria dos sujeitos, desde o início do ano letivo. Com relação às regularidades contextuais, constatou-se evolução na escrita correta da maioria delas, com maior êxito, desde o início do ano letivo, na notação *ÃO*, no R brando, nas vogais tônicas *I/U*, e nas regularidades baseadas no padrão silábico consoante-vogal. Com relação aos contextos que se mostraram mais complexos, com menor evolução na escrita correta, ao final do ano, os resultados evidenciaram que estes se vincularam, principalmente, aos grafemas em sílabas complexas *CVC* e *CCV*, com tendência das crianças a omitir uma consoante, reduzindo tais sílabas ao padrão silábico consoante-vogal (*CV*). Também houve mais erros de escrita ligados à marcação da nasalização com o uso do *Ã*, e do *M* e *N*, com tendência a omissão da nasalização, e na notação dos dígrafos, sobretudo o *RR* e o *GU*. Os resultados nos levaram a concluir que as regularidades ortográficas não são aprendidas ao mesmo tempo, com algumas se mostrando bem mais complexas que outras, não podendo, portanto, falar-se de um “estágio” de domínio de tais regularidades. Entendemos que a análise das notações efetivamente produzidas pelas crianças, pode nos dar pistas sobre como estão analisando as complexas relações entre fonemas e grafemas, tal como ocorrem na escrita do português.

**Palavras-chave:** Escrita de palavras, Regularidades Ortográficas, Relação fonema-grafema.

### **INTRODUÇÃO**

A partir da divulgação dos resultados dos estudos da teoria da psicogênese da escrita na década de 1980, a aprendizagem do sistema de escrita alfabética, que, até então, era concebida como uma atividade mecânica, que acontecia pela simples associação entre letras e sons, passou a ser entendida como uma aprendizagem construtiva, numa sucessão de níveis, iniciando-se pela não compreensão de que a escrita nota a pauta sonora até a compreensão de que as letras representam segmentos sonoros menores que as sílabas, os fonemas, caracterizando, assim, a etapa final da evolução proposta pela teoria da psicogênese da escrita, e o acesso amplo às convenções entre grafemas e fonemas no sistema alfabético.

No entanto, sabemos que a chegada à fase alfabética, ao mesmo tempo em que significa o maior avanço na compreensão das propriedades conceituais do sistema alfabético, representa, também, o início de outro período, caracterizado pelo

surgimento de dúvidas e conflitos resultantes das limitações impostas pela relação não biunívoca entre letra e som, tendo o aprendiz ainda muito que avançar no domínio das relações grafofônicas e dos aspectos convencionais do sistema de escrita.

Dessa forma, para que haja avanço na alfabetização e no desenvolvimento da leitura e da escrita, faz-se necessário, de acordo com Lemle (2009), ir além das correspondências simples entre letra e som, compreendendo que certas letras, dependendo do contexto, podem representar mais de um som e que determinados sons podem ser notados por mais de uma letra. Nesse período “pós-alfabético” também é imprescindível o domínio da norma ortográfica do português, uma vez que é a norma quem estabelece determinada grafia, em casos em que outras são também possíveis (MORAIS, 2003; SOARES, 2016). Sendo assim, ao alcançar uma hipótese alfabética, o aprendiz deverá avançar no conhecimento das restrições estabelecidas pela norma ortográfica, devendo saber quais são e os contextos em que se aplicam.

Partindo da necessidade de entendimento das dificuldades vivenciadas pelos alfabetizandos quanto a aprendizagem das relações fonema-grafema, após o alcance da hipótese alfabética, nos propomos no presente estudo, analisar, dentre outros aspectos da alfabetização, a apropriação de regularidades ortográficas na escrita de palavras, por aprendizes recém-chegados a uma hipótese alfabética, tendo em vista os poucos estudos realizados sobre essa temática nos campos da educação e da psicolinguística, envolvendo falantes do português. Objetivamos, assim, acompanhar a evolução na aprendizagem de várias relações fonema-grafema, a partir dos principais avanços e dificuldades observados na aquisição de regularidades ortográficas, por meio do registro dos erros e acertos no uso das regularidades, durante o segundo ano de ciclo de alfabetização, por ser este o ano em que, espera-se que os alunos, por já terem alcançado uma hipótese alfabética, avancem no domínio das relações entre letras e sons, e também por ser o ano em que os conhecimentos ortográficos começam a ser enfocados (cf. BRASIL, 2012b).

## **METODOLOGIA**

Participaram da pesquisa trinta alunos matriculados em quatro turmas do 2º ano do Ensino Fundamental, todos com hipótese alfabética, de uma escola da Rede Municipal da cidade da Vitória de Santo Antão-PE. Selecionados no início do mês de abril, por meio da aplicação de um ditado diagnóstico do nível de escrita, contendo oito palavras com sílabas simples (CV), divididas em: monossílabas (*pá* e *rã*), dissílabas (*caju* e *bode*), trissílabas (*jacaré* e *sacola*) e polissílabas (*maracujá* e *capacete*). A aplicação

do ditado diagnóstico foi realizada nas próprias salas de aulas, com todos os alunos, sendo selecionados os sujeitos que apresentaram escrita das palavras predominantemente alfabética.

Os trinta sujeitos selecionados no início do ano por meio do ditado diagnóstico de palavras com sílabas simples, foram avaliados nos meses de abril/maio e outubro/novembro, por meio da escrita de um texto com lacunas. Para cada regularidade direta e contextual analisada, houve duas palavras escolhidas, de modo que fosse possível verificar as oscilações no uso de cada regularidade, conforme **Quadro 1**, abaixo:

**Quadro 1** - Regularidades ortográficas analisadas e suas respectivas palavras

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

A primeira aplicação da tarefa de escrita do texto com lacunas foi realizada em meados do mês de abril, com a última coleta dos dados realizada em meados do mês de outubro. A tarefa foi realizada em uma sala à parte, por grupos em média de cinco alunos. Em um primeiro momento, foi realizada uma leitura corrida do texto pela aplicadora, seguida de uma segunda leitura do texto, de modo mais pausado, para que os alunos pudessem preencher as lacunas do mesmo com as palavras ditadas, tomando-se cuidado para não artificializar a pronúncia. Procedemos da mesma forma ao final do ano.

Realizamos uma análise quantitativa e qualitativa dos dados, a partir o registro do desempenho de cada aluno, na escrita de cada regularidade direta e

contextual, em cada palavra, com descrição e análise dos erros verificados na escrita de cada regularidade, comparando os resultados verificados no início e final do ano, o que nos possibilitou evidenciar as regularidades menos complexas e mais complexas, e em quais delas ocorreu menor e maior evolução na escrita correta, ao final do ano.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Iniciamos essa seção apresentando os resultados das análises quantitativa e qualitativa referente as regularidades diretas. Em seguida, apresentaremos os resultados das análises quantitativa e qualitativa referentes as regularidades contextuais. Na **tabela 1**, a seguir, estão expressos os percentuais de erros por Regularidade Direta, seguido da síntese da análise qualitativa dos erros verificados no início e no final do ano letivo.

**Tabela 1-** Percentagens médias de erros por Regularidade Direta na escrita de cada palavra no início e no final do ano letivo

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

Conforme verificado na **tabela 1** acima, os resultados da análise da escrita das regularidades diretas evidenciaram baixo percentual de erros, com três das regularidades (**B**, **V** e **L inicial de sílaba**) apresentando **100% de acertos** nos dois períodos do ano analisados, o que representa a ausência total de dificuldade e de erros no emprego dessas regularidades nas escritas das crianças. Outro dado que ressaltamos diz respeito ao aumento da escrita correta de tais regularidades, no último bimestre, com exceção do **T** da palavra **SAPOTI**, em que houve redução no percentual de escrita correta, com

acréscimo de erros por troca do grafema T pelo grafema D, notando-se, por exemplo, SAPODI.

Por meio da análise dos erros em cada regularidade, em cada palavra, foi possível constatar que, com exceção dos poucos erros causados pela aparente omissão da sílaba correspondente ao grafema na palavra **LÂMPADA** (LAPA), que pareceu indicar dificuldade na escrita de palavras com maior quantidade de sílabas, por crianças em fase de alfabetização, e das trocas visuais entre N e o D, notando-se, por exemplo, MAGARIDA no lugar de MARGARINA, todos os erros na escrita das regularidades P, B, T, D, F e V parecem ter decorrido da substituição de grafemas que notam fonemas produzidos do mesmo ponto e que constituem pares mínimos (MORAIS, 2003), não se caracterizando, dessa forma, como erros ocasionados por real desconhecimento da relação fonema-grafema.

Tal evidência corrobora com os resultados de estudo de Morais (1995), realizado com aprendizes dos anos iniciais, em que foram avaliados, dentre outros aspectos da ortografia, os erros na escrita de regularidades diretas e contextuais no português do Brasil, com evidências de melhor domínio das regularidades diretas, assim como progressiva redução dos erros nas escritas de tais regularidades, nos primeiros anos da escolarização. O melhor desempenho dos aprendizes na escrita das regularidades diretas pode ter explicação, de acordo com Morais (2003), no fato de, nesses casos de regularidades diretas, a notação escrita funcionar seguindo as restrições próprias do sistema de escrita, sem que outros critérios sejam acrescentados, o que, certamente, faz com que elas tendam a ser as primeiras a serem notadas de modo correto por aprendizes com uma hipótese alfabética. Esse maior percentual de acertos nas regularidades diretas corrobora, também, a afirmação de Soares (2016), quando diz que as relações biunívocas normalmente não oferecem dificuldades para a criança que já compreendeu os princípios da escrita alfabética.

Na **tabela 2**, a seguir, apresentamos os percentuais de erros por Regularidade Contextual, seguido da síntese da análise qualitativa dos erros verificados no início e no final do ano letivo.

**Tabela 2-** Percentagens Médias de erros por Regularidade Contextual em cada palavra, no início e no final do ano letivo.

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

De acordo com os dados da **tabela 2** acima, verificamos que houve evolução na escrita correta da maioria das regularidades contextuais. Algumas regularidades apresentaram considerável percentual de acertos, desde o início do ano letivo, inclusive com MÉDIAS de acertos idênticos aos verificados nas regularidades diretas. Como podemos observar, estão nesse grupo as regularidades inseridas em sílabas consoante-

vogal (CV), sendo elas, o **R inicial de sílaba**; o **SA/SO/SU** em início de palavra; o **ZA...ZU** em início de palavra; o **CA/CO/CU**, em que destacamos a ausência de erros por substituição do **C** pelo grafema **Q**, no final do ano, o que demonstra evolução na escrita; o **GA/GO/GU**, em que verificamos a ausência de erros por troca da sílaba **GA** pelo grafema **H**, no último bimestre, o que, no nosso entender, pode significar desapego ao nome da letra na representação do fonema. Com base em uma interpretação inicial, entendemos que, apesar dessas regularidades serem contextuais, uma vez que relativizam a hipótese alfabética biunívoca (LEMLE, 2009) de “uma letra representando um som e cada som sendo representado por uma letra”, representam menos dificuldade para os aprendizes com uma hipótese alfabética, pelo fato de serem mais frequentes em etapa inicial do ensino, devido à tendência a um predomínio do ensino de sílabas **CV** no início da escolarização (ABAURRE, 2001), o que provocaria, portanto, menos dificuldade para os alfabetizandos.

Nesse grupo de regularidades contextuais com elevado percentual de acerto, também incluímos o **ÃO**, nos permitindo inferir que sua aprendizagem tem se estabelecido cedo, logo no início da aprendizagem da escrita, se caracterizando, dessa forma, como o contexto de marcação da nasalização que menos impôs dificuldades à escrita dos aprendizes; o **R brando**, se configurando, juntamente com o **R inicial de sílaba**, como os contextos de uso do **R** que menos impuseram dificuldade aos alfabetizandos. Em se tratando do elevado percentual de acerto no uso do **R inicial** e do **R brando**, desde o primeiro bimestre, tal dado corrobora os resultados de estudos Meireles e Correa (2005) e Pessoa (2007), que também evidenciaram a quase ausência de erros no uso dessas regularidades por crianças das séries iniciais do ensino fundamental. Também fazem parte desse grupo o **I tônico**, com **95%** de acertos no início do ano e **97%** no final do ano; o **E átono** e o **U tônico**, com **90%** de acertos no início do ano e **88%** no final do ano, cada um. Nesse sentido, podemos constatar que nossos sujeitos tiveram resultados bem superiores aos constatados por Morais (1995), também ao examinar crianças de meio popular que frequentavam escolas públicas.

Dando continuidade à descrição dos resultados referentes às **regularidades contextuais** que apresentaram acima de **50%** de acertos, no final do ano, incluímos nesse grupo, o **JA/JO/JU**, com os erros causados, em sua grande maioria, pela desconsideração da relação contextual, substituindo-se o **J** pelo **G** (\*LARAGA/\*CAGU). De acordo com Soares (2016), erros devido à substituição do **J** pelo **G** sugerem que os aprendizes ainda não se apropriaram da relação contextual do **G** antes de **A**, **O**, **U**, na escrita. Incluímos nesse grupo, também, o dígrafo **QU**, com erros causados, principalmente, pela

redução do **QU** à letra **Q**, sendo tais erros interpretados como a dificuldade de crianças com escrita alfabética na notação de um som com mais de uma letra, contrariando, assim, a hipótese alfabética de uma letra/um som, bem como pela redução da sílaba correspondente ao grafema, ao nome da letra, seja sem o uso da vogal seguinte (\*QJO), com ocorrência restrita ao início do ano letivo, ou com uso de vogal precedente (\*QEJO), com aparecimento dessa última forma de escrita principalmente no último bimestre, evidenciando, assim, evolução na escrita de muitos dos sujeitos. Na concepção de Miranda (2009), tais erros são comuns na escrita inicial, com tendência a desaparecer à medida que o processo de escolarização avança, não devendo ser vistos como problemas, a não ser que se tornem persistentes.

Nesse grupo ainda verificamos a presença do dígrafo **NH**, que, devido ao acréscimo de acertos no último bimestre, ascendeu para o grupo de regularidades com percentual de acertos acima de 50%. Nunes e Bryant (2014) analisando a notação de dígrafos por crianças em início de aprendizagem da escrita nos diz que, mesmo que as crianças mais jovens e inexperientes tenham a tendência de usar uma estratégia de correspondência simples na ortografia, parecem perceber logo cedo que alguns sons não podem ser representados por uma letra individualmente e, a partir daí, aprendem rapidamente a usar os dígrafos de modo apropriado e sem instrução explícita. Com relação aos erros, a análise qualitativa evidenciou que eles ocorreram pela redução do **NH** à letra **H** (\*GALIHA), além de substituição do **NH** pelo **LH** (\*AMALHA), e, principalmente, pela omissão do grafema (\*GALIA, \*AMAIA). Tal omissão foi interpretada como a dificuldade de notar o dígrafo, tendo em vista que se caracteriza por um som notado com mais de uma letra, bem como pela forma de pronunciar a palavra, que pode ter provocado redução do dígrafo também na escrita, já que nos dialetos pernambucanos o que se verifica é a simples nasalização da vogal /i/.

Antes de passarmos para as regularidades com menos de **50%** de acertos, destacamos a notação do **R do encontro consonantal**, que, de acordo com os dados da **tabela 2**, se caracterizou como a única regularidade com percentual médio de acertos, decorrente do aumento na escrita correta do grafema no último bimestre, com unanimidade de erros por omissão do grafema (ex.: \*COPARÃO, \*COENTO), tanto no início como no final do ano. Resultado semelhante foi encontrado em estudo recente (OLIVEIRA; MORAIS, 2016), com crianças também do 2º ano e com hipótese alfabética, de uma escola pública de PE, em que também foi constatado unanimidade por erros decorrentes da **omissão** do **R do encontro consonantal** nas duas palavras. Isto foi interpretado, a partir das considerações de Soares (2016), como a dificuldade de aprendizes com hipótese alfabética,



na notação da segunda consoante em sílaba CCV, reduzindo-a ao padrão silábico CV.

Passando para as regularidades com percentuais de acertos abaixo de **50%**, iniciamos a descrição pelos contextos de uso do **M** e do **N** finais de sílaba, utilizados para marcar a nasalização. Em se tratando do **M**, os resultados mostraram erros causados pela substituição do **M** por **N** (\*LANPADA, \*CONPRARÃO) por **ÃO**, e, principalmente, pela omissão do grafema (\*LAPADA, \*COPARO). Essa mesma dificuldade na notação do **M** final de sílaba na marcação da nasalização, foi verificada no estudo de Meireles e Correa (2005), que também evidenciou tendência de erros por omissão do **M final de sílaba** na escrita das crianças dos primeiros anos, e uso indiscriminado do marcador da nasalização, ocasionando a troca do **M** por **N**, **ÃO** ou **Ã**. Resultado semelhante foi verificado no estudo de Rego e Buarque (2010), citado por Nunes e Bryant (2014), cujos dados revelaram um predomínio da falta de nasalização pelas crianças dos primeiros anos, e o uso indevido do marcador da nasalização decorrente da desconsideração das restrições contextuais, com predomínio de uso correto da marcação da nasalização apenas pelas crianças de séries mais avançadas.

Com relação à notação do **N** em final de sílaba, que teve um pouco mais de acertos, os resultados revelaram aumento de casos corretos de **23%** para **41%**, com erros também provenientes, em sua grande maioria, da omissão do grafema (\*LARAJA, \*COETRO), e, em alguns casos, da tentativa de marcar a nasalização pela substituição do **N** por **ÃO**, sobretudo na palavra **LARANJA** (\*LARÃOJA). Tendo em vista o maior percentual de erros por omissão na notação do **M** e do **N**, tanto no início como no final do ano, com base nos resultados dos estudos citados acima e nos desenvolvidos por Miranda (2009, 2010, 2012), interpretamos tais erros como a dificuldade de crianças em fase alfabetização, na notação das consoantes pós-vocálicas nasais em sílaba CVC, reduzindo-as a sílaba CV, mais consolidada nesse período.

Conforme verificado nos percentuais apresentados na **tabela 2**, dois dos contextos de uso do **R** também se localizaram no grupo das regularidades com percentual de acertos abaixo de **50%**. O primeiro foi o **R final de sílaba**, com as notações incorretas sendo causadas, quase unanimemente, pela omissão do grafema (\*MAGARINA, \*CANI), sendo interpretadas, com base em Silva (2007) e Soares (2016), como causados pela dificuldade de crianças, em início de aprendizagem da escrita, na notação da coda rótica em sílaba CVC. E, em seguida, encontramos o contexto do **RR**, sendo a maioria dos erros decorrentes do uso de apenas um **R** para notar o som do **R** forte entre vogais. Tais erros foram entendidos como a dificuldade de aprendizes com hipótese alfabética na notação de

um som com mais de uma letra (LEMLE, 2007; NUNES & BRYANT, 2014), assim como o desconhecimento da necessidade do uso de **RR** para notar o som do **R** forte entre vogais.

Finalizamos a análise com as regularidades que apresentaram menor percentual de acertos, configurando-se, dessa forma, como as relações contextuais que se revelaram mais difíceis para os aprendizes com hipótese alfabética, tanto no início como no final do primeiro ano letivo, apesar do aumento nos percentuais de escrita correta no último bimestre. Conforme verificado na **tabela 2**, está nesse grupo o **Ã**, com notação correta apenas por aprendizes com melhor desempenho na escrita, com alguns erros decorrentes da substituição do **Ã** por **ÃO** (\*MAÇÃO, \*AMANHÃO), proveniente da tentativa de marcar a nasalização, e, principalmente, da omissão do til (\*MAÇA, \*AMANA). Resultado semelhante foi encontrado no estudo de Ferreira e Correia (2010), em que foi avaliada a representação da nasalização em seus vários contextos, por aprendizes do 2º ao 5º ano, apontando o tratamento não uniforme no uso da nasalização pelas crianças, com alguns contextos se apresentando mais complexos que outros, dentre eles a marcação da nasalização em vogal nasal, caso em que se registrou maior dificuldade para as crianças do 1º ciclo (primeiro, segundo e terceiro anos).

Nesse grupo das regularidades mais difíceis na notação de aprendizes com hipótese alfabética, também está o dígrafo **GU**, cujos resultados demonstram que sua notação foi a que obteve menor percentual de acertos, no início do ano, e menor evolução na escrita correta, no final do ano, com grande maioria dos erros foi ocasionada pela omissão do **U** do dígrafo, notando-se apenas a letra **G** no lugar do **GU**. Tais erros foram interpretados, assim como nos demais dígrafos analisados, como causados pela dificuldade de aprendizes com hipótese alfabética na notação de um som com mais de uma letra, e a necessidade de conhecimento do contexto de uso do dígrafo, o que pode explicar o uso mais correto do **GU** por crianças de séries mais avançadas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os resultados do presente estudo, além de evidenciar a reduzida complexidade de certos contextos ortográficos para aprendizes com hipótese alfabética, principalmente aqueles inseridos em sílaba consoante-vogal (CV), com bom desempenho desde o início do ano letivo, também deixam claro a dificuldade de notação de certos contextos ortográficos para as crianças que estão se apropriando da escrita alfabética e das relações fonema-grafema. Ressaltamos a evolução quantitativa e qualitativa em determinadas relações grafofônicas, dentre elas, a quase ausência de erros por troca da sílaba GA pelo

grafema H, no final do ano, que pode significar desapego ao nome da letra na representação do fonema; e a ausência da notação apenas da letra Q na representação do dígrafo QU, com notação do Q seguido de vogal (\*QEIJO), no último bimestre, e o aumento da escrita correta do QU.

Em relação aos contextos mais complexos, com maior quantidade de escrita incorreta e menor evolução ao final do ano, os resultados deixaram claro que esses se referiam à notação dos grafemas em sílabas complexas, cuja dificuldade pareceu ter relação com a dificuldade dos aprendizes com escrita alfabética, na notação de sílabas que fogem ao padrão consoante-vogal, mais consolidado no período alfabético (ABAURRE, 2001; SILVA, 2007; MENDONÇA, 2009; SOARES, 2016), na notação de um som com mais de uma letra, contrariando a hipótese alfabética de “uma letra, um som” (LEMLE, 2007), e na marcação da nasalização com o uso do ã, e do M e N em final de sílaba CVC, que pareceu estar relacionada não apenas à dificuldade na notação de sílabas complexas, mas à própria dificuldade de marcar a nasalização da língua (ABAURRE, 1998).

A partir de tais resultados, ficou evidenciado que algumas regularidades representaram bem mais dificuldade que outras à escrita dos alfabetizandos. Dessa forma, corroboramos os resultados dos estudos de Morais (1995), Monteiro (1995), Nunes (1995), Rego e Buarque (1999), Pessoa (2007), Meireles e Correa (2005), Ferreira e Correia (2010), Miranda (2009, 2010, 2012), Oliveira e Morais (2016), dentre outros, os quais, ao investigar as dificuldades apresentadas pelos diferentes contextos ortográficos na transição de uma fase alfabética de escrita para uma fase ortográfica, também demonstraram que as regularidades ortográficas não são aprendidas ao mesmo tempo, com algumas se mostrando bem mais complexas que outras, não podendo, portanto, falar-se de um “estágio” de domínio de tais regularidades. Sendo assim, ressaltamos a necessidade de conhecimento, por parte dos professores alfabetizadores, dessas diferenças na complexidade das relações fonema-grafema no ensino da escrita alfabética, a fim de possibilitar um ensino mais ajustado a tais especificidades e diferenças.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, Maria Bernadete M. Dados da escrita inicial: indícios de construção da hierarquia de constituintes silábicos?. In: HERNANDORENA, Carmen Lúcia Matzenauer (Org). **Aquisição de Língua Materna e de Língua Estrangeira**. Pelotas: EDUCAT, 2001. Disponível em: [http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Livros/Aquisicao\\_LM\\_e\\_LE.pdf#page=61](http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Livros/Aquisicao_LM_e_LE.pdf#page=61). Acesso em: 18 de novembro de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral – DICEI. Coordenação Geral do Ensino Fundamental – COEF. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo básico de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental.** Brasília, DF: MEC, 2012b.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERREIRA, Fernanda; CORREA, Jane. Consciência metalinguística e a representação da nasalização na escrita do português brasileiro. **Rev. CEFAC**, JanFev; 12(1):40-50, 2010.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador.** 17ª. ed. São Paulo: Ática, 2009.

MEIRELES, E. S; CORREA, J. Regras contextuais e Morfossintáticas na Aquisição da Ortografia da Língua Portuguesa por Crianças. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, jan./abr 2005, vol. 21 n. 1, pp. 077-084.

MIRANDA, Ana Ruth M. A grafia de estruturas silábicas complexas na escrita de crianças das séries iniciais. In: Sheila Z. de Pinho (Org.) **Formação de Educadores: o papel do educador e sua formação.** São Paulo : Unesp, 2009, p.409-426.

\_\_\_\_\_. Ortografia: reflexões sobre a aquisição e o ensino. In: LEFFA, Vilson (Org.). **Linguagens: metodologias de ensino e pesquisa.** Pelotas: EDUCAT, 2012.

MONTEIRO, Sara Mourão. **O processo de aquisição da leitura no contexto escolar por alfabetizados considerados portadores de dificuldades de aprendizagem.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2007.

MORAIS, Artur Gomes de. **Representaciones infantiles sobre la ortografía del portugués.** Tesis doctoral. Doctorado en Psicología. Universidad de Barcelona, 1995.

\_\_\_\_\_. **Sistema de escrita alfabética.** São Paulo: Melhoramentos, 2012.

\_\_\_\_\_. Ortografia: este peculiar objeto de conhecimento. In: MORAIS, A.G (Org) **O aprendizado da ortografia.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

OLIVEIRA, Eliane Lemos; MORAIS, Artur Gomes. **Análise dos conhecimentos ortográficos de crianças com uma hipótese alfabética.** In: Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco, VI, 2016.

PESSOA, Ana Cláudia R. G. **Relação entre habilidades de reflexão metalinguística e o domínio da ortografia em crianças.** Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal de Pernambuco, 2007.

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