



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE – UFRN
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO – PROP
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

ANDRESSA INGRID DA SILVA RAMOS DE SOUSA

**SEGMENTAÇÃO NÃO CONVENCIONAL NA APROPRIAÇÃO DA ESCRITA
ORTOGRÁFICA: UM ESTUDO DE BASE FONOLÓGICA**

TERESINA (PI)

2025

S725s Sousa, Andressa Ingrid da Silva Ramos de.

Segmentação não convencional na apropriação da escrita
ortográfica: um estudo de base fonológica / Andressa Ingrid da
Silva Ramos de Sousa. - 2025.

116 f.: il.

Dissertação (mestrado) - Programa de Mestrado Profissional em
Letras-PROFLETRAS, Universidade Estadual do Piauí-UESPI, 2025.

"Área de Concentração: Linguagens e Letramentos".

"Linha de Atuação: Estudos da Linguagem e Práticas Sociais".

"Orientadora: Prof.^a Dra. Ailma do Nascimento Silva".

1. Segmentação Não Convencional. 2. Apropriação da Escrita
Ortográfica. 3. Fonética. 4. Fonologia. I. Silva, Ailma do
Nascimento . II. Título.

CDD 469.152

ANDRESSA INGRID DA SILVA RAMOS DE SOUSA

**SEGMENTAÇÃO NÃO CONVENCIONAL NA APROPRIAÇÃO DA ESCRITA
ORTOGRÁFICA: UM ESTUDO DE BASE FONOLÓGICA**

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado Profissional em Letras –
PROFLETRAS, da Universidade
Estadual do Piauí – UESPI, como
requisito obrigatório para obtenção do
título de Mestre em Letras.

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO:
Linguagens e Letramentos

LINHA DE ATUAÇÃO: Estudos da
Linguagem e Práticas Sociais

ORIENTADORA: Profa. Dra. Ailma
do Nascimento Silva

TERESINA (PI)

2025



PROFLETRAS

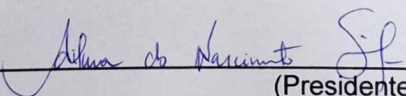


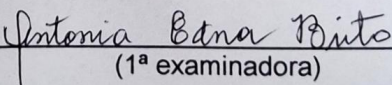
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROP
COORDENAÇÃO DO CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS -

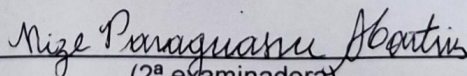
ATA DE DEFESA DO TRABALHO DE CONCLUSÃO FINAL (TCF)

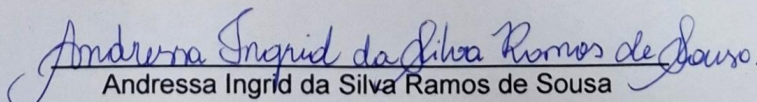
ANDRESSA INGRID DA SILVA RAMOS DE SOUSA

Aos onze dias do mês de setembro de 2025, às 14:00h, realizou-se a sessão pública de defesa do Trabalho de Conclusão Final intitulado **SEGMENTAÇÃO NÃO CONVENCIONAL NA APROPRIAÇÃO DA ESCRITA ORTOGRÁFICA: UM ESTUDO DE BASE FONOLÓGICA**, apresentado pela mestrande **ANDRESSA INGRID DA SILVA RAMOS DE SOUSA**, que concluiu os créditos exigidos para obtenção do título de **MESTRE EM LETRAS**. A banca examinadora foi composta pela presidente da banca, professora Dra. Ailma do Nascimento Silva (Presidente), professora Dra. Antônia Edna Brito - UFPI (1º Membro) e a professora Dra. Nize da Rocha Santos Paraguassu Martins - UESPI (2º Membro), a sessão transcorreu conforme o seguinte protocolo: i) abertura da sessão pela presidente da banca; ii) exposição do trabalho pela mestrande; iii) arguição, pelos membros da banca; iv) argumentação da aluna; v) reunião reservada da banca; vi) anúncio do resultado pela presidente. A banca examinadora considerou o trabalho APROVADO. Logo em seguida, foi encerrada a sessão, e, para registro, lavrou-se a presente ata que, lida e aprovada, foi assinada por todos os membros da banca examinadora e pela mestrande que defendeu o TCF.


(Presidente)


(1ª examinadora)


(2ª examinadora)


Andressa Ingrid da Silva Ramos de Sousa
Discente

“A escrita é importante na escola porque é fora dela e não o contrário.”

Emília Ferreiro

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, Senhor da minha vida, e a Nossa Senhora que me concederam sabedoria e discernimento para passar por caminhos íngremes e tortuosos.

Ao meu pai Ramos, à minha mãe Juliana, e aos meus irmãos, Matheus e Açucena que me acolheram e estiveram comigo nos momentos em que precisei me fortalecer.

À minha escola, especialmente à turma do 2º ano, à diretora Juliana Maria de Araújo e às minhas colegas professoras.

Ao corpo docente do PROFLETRAS UESPI, especialmente à minha orientadora e professora Doutora Ailma do Nascimento Silva, excelente profissional, que teve zelo e compromisso ao me guiar na pesquisa.

À banca examinadora, formada pelas professoras Doutora Antônia Edna Brito e Doutora Nize da Rocha Santos Paraguassu, por aceitarem fazer parte da avaliação e contribuírem com suas sugestões e intervenções na pesquisa.

Aos meus nobres colegas, especificamente, Francymara, Elisângela, Sérgio, Elioneide, Katiane, Cyntia, Rosiara e Eudes, sempre com uma palavra amiga para me confortar. Afinal, ser professor(a) e pesquisador(a) neste país é uma atividade duplamente desafiante.

À CAPES, que ajudou a custear minhas leituras, viagens, cursos e apresentações em congressos.

RESUMO

Este trabalho investiga o processo de apropriação da escrita por crianças do 2º ano do Ensino Fundamental I, com foco na segmentação fonológica como etapa essencial para o desenvolvimento da escrita ortográfica. Diferentemente da fala, que é adquirida naturalmente, a escrita exige um processo pedagógico sistemático, envolvendo estágios cognitivos e linguísticos complexos. A pesquisa parte da observação em sala de aula, onde a autora, professora da rede municipal de Teresina (PI), constatou que muitos alunos apresentam dificuldades significativas na escrita, especialmente na segmentação adequada de palavras. A pesquisa considera fundamental a compreensão da consciência fonológica e da teoria da psicogênese da língua escrita de Ferreiro e Teberosky (1999), além de abordar a teoria da sílaba e os constituintes prosódicos segundo autores como Alves (2017), Collischonn (2014) e Bisol (2014). O estudo parte da hipótese de que a criança desenvolve estratégias próprias de escrita, passando por fases de hipóteses sobre grafia e segmentação, e que a segmentação fonológica desempenha papel-chave na consolidação da escrita ortográfica. Os procedimentos metodológicos envolveram a aplicação de atividades com múltipla escolha, separação de sílabas, segmentação de frases e produção textual (fábula “A lebre e a tartaruga”), a fim de identificar padrões de segmentação não convencional, como a hipossegmentação (união indevida de palavras). A análise dos dados foi realizada com base nos modelos de Cunha e Miranda (2009) e Zorzi (2009). A dissertação é organizada em sete capítulos, que abrangem desde a fundamentação teórica até a proposta de intervenção. Destaca-se a elaboração de um manual prático para professores alfabetizadores, com sugestões de atividades adaptadas a diferentes níveis de aprendizagem da escrita, articuladas às habilidades previstas na BNCC. Os resultados confirmam que as crianças ainda têm dificuldade em identificar e separar palavras na escrita, o que reforça a necessidade de estratégias pedagógicas específicas voltadas à segmentação fonológica. A pesquisa conclui que a apropriação da escrita não ocorre de forma repentina, mas sim por meio de um processo que envolve hipóteses, erros e acertos. Reforça-se a importância do papel ativo do professor e a necessidade de um ensino sistemático da ortografia e da segmentação.

Palavras-chave: Segmentação não convencional; apropriação da escrita ortográfica; fonética e fonologia.

ABSTRACT

This study investigates the process of writing acquisition among 2nd-grade students in elementary education, focusing on phonological segmentation as a key stage in the development of orthographic writing. Unlike speech, which is naturally acquired, writing requires a structured pedagogical process involving complex cognitive and linguistic stages. The research stems from classroom observation, where the author, a teacher in the municipal school system of Teresina (PI, Brazil), noticed that many students faced significant difficulties in writing, particularly in properly segmenting words. The study emphasizes the importance of phonological awareness and the psychogenesis theory of written language by Ferreiro and Teberosky (1999). It also explores syllable theory and prosodic constituents, referencing scholars such as Alves (2017), Collischonn (2014), and Bisol (2014). The research is based on the hypothesis that children develop their own writing strategies, form hypotheses about spelling and segmentation, and that phonological segmentation plays a key role in achieving orthographic writing proficiency. Methodologically, the study applied multiple-choice activities, syllable separation, sentence segmentation, and textual production (e.g., the fable *The Tortoise and the Hare*) to identify patterns of non-conventional segmentation, such as *hyposegmentation* (the incorrect merging of words). Data were analyzed using the models of Cunha and Miranda (2009) and Zorzi (2009). The dissertation is structured into eight chapters, covering theoretical foundations and culminating in a pedagogical intervention proposal. This intervention includes a practical manual for literacy teachers, offering activity suggestions tailored to different levels of writing development, aligned with Brazil's National Common Curricular Base (BNCC). The results confirm that students at this stage struggle to identify and separate words in writing, highlighting the need for targeted instructional strategies focused on phonological segmentation. The research concludes that writing acquisition is not a sudden event but a gradual process involving trial, error, and the formation of hypotheses. It reinforces the teacher's active role and the need for systematic teaching of orthography and segmentation.

Keywords: Unconventional segmentation; appropriation of orthographic writing; phonetics and phonology.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Transcrição da produção textual de aluno do 2º ano do E. F.....	17
Quadro 2 – Níveis de escrita	19
Quadro 3 – Hipóteses de construção de frases pelos alunos	26
Quadro 4 – Habilidades da BNCC	41
Quadro 5 – Níveis de aprendizagem em relação à leitura.....	44
Quadro 6 – Níveis de aprendizagem em relação à escrita.....	44
Quadro 7 – Vogais do português brasileiro	54
Quadro 8 – Sistema consonantal do português brasileiro	55
Quadro 9 – Possíveis combinações de segmentação não convencional.....	63
Quadro 10 – Erros ortográficos em produções textuais	68
Quadro 11 – Transcrição dos trechos de escrita	84
Quadro 12 – Tipologia dos Erros Ortográficos Identificados	90

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Influência da fala na escrita de aluno do 2º ano do E. F	16
Figura 2 – Nível 1 de aprendizagem da escrita	21
Figura 3 – Nível 2 de aprendizagem da escrita	22
Figura 4 – Nível 3 de aprendizagem da escrita Silábico Sem Correspondência	23
Figura 5 – Nível 3 de aprendizagem da escrita Silábico Com Correspondência	23
Figura 6 – Nível 4 de aprendizagem da escrita	25
Figura 7 – Nível 5 de aprendizagem da escrita	26
Figura 8 – Os moldes silábicos no português brasileiro	48
Figura 9 – Modelo de Sílabas conforme Caracterização Arbórea	50
Figura 10 – Escrita no Nível 3 SCC	52
Figura 11 – Diagramas arbóreos das consoantes e vogais.....	53
Figura 12 – Modelo linear de Chomsky e Halle.....	61
Figura 13 – Diagrama prosódico	61
Figura 14 – Modelo de questão utilizada nas atividades propostas aos alunos.....	73

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
2	A APROPRIAÇÃO DA ESCRITA	13
2.1	Distinção entre Apropriação e Aquisição da Escrita.....	13
2.2	Teoria da Psicogênese da Língua Escrita	19
2.3	Fonética e Fonologia: um caminho para o Ensino da Apropriação da Escrita.....	27
2.4	Consciência Fonológica.....	35
2.5	Documentos norteadores e a Apropriação da Escrita.....	37
3	A SÍLABA NO PORTUGUÊS BRASILEIRO.....	48
3.1	Molde silábico do português brasileiro	48
4	A SEGMENTAÇÃO DA ESCRITA.....	57
4.1	Segmentação não convencional e a Apropriação da escrita	57
4.2	Apropriação da Escrita Ortográfica.....	64
5	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	70
5.1	Caracterização da Pesquisa.....	70
5.2	Campo de Pesquisa.....	71
5.2.1	Participantes da pesquisa.....	71
5.2.2	Coleta de Dados.....	72
6	ANÁLISE DOS DADOS, RESULTADOS E DISCUSSÕES	74
6.1	Análise das questões de múltipla escolha	74
6.1.1	Separação silábica	74
6.1.2	Grafemas	75
6.1.3	Posição da Sílabas.....	76
6.1.4	Segmentação das palavras na frase	78
6.2	Análise da Segmentação Frasal.....	80
6.2.1	Segmentação da Frase	80
6.3	Análise das produções de escrita espontâneas	83

6.3.1	Segmentação não convencional nas produções textuais	83
6.4	Análise dos erros ortográficos na produção de escrita dos participantes .	89
7	CONCLUSÃO.....	95
	REFERÊNCIAS	97
APÊNDICE A – ATIVIDADE PARA COLETA DE DADOS DA PESQUISA.....		134
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....		138
ANEXO B – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....		143
ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....		145

1 INTRODUÇÃO

As crianças não precisam ir à escola para aprender a falar, entretanto para desenvolver o ato de escrever, elas passam por um longo e delicado processo. Por isso, o presente trabalho propõe-se a investigar como acontece, de fato, o aprendizado da escrita.

A pesquisa sobre a apropriação da escrita nos anos iniciais é relevante, uma vez que a capacidade de ler e de escrever é essencial para o desenvolvimento acadêmico e social humano. A alfabetização com metodologia e atividades adequadas na infância é fundamental para o sucesso escolar, pois a escrita é a principal forma de comunicação e expressão do mundo moderno.

Além disso, a escrita também está intimamente ligada ao desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças. Por meio da escrita, elas podem expressar seus sentimentos, pensamentos e ideias, o que contribui para o desenvolvimento da autoestima e da capacidade de resolver problemas.

Outro ponto é que nem sempre as crianças nas séries iniciais aprendem a ler e escrever no mesmo período. O que pode acontecer são aprovações automáticas, ou seja, os alunos mudarem de ano sem saber ler e escrever, fazendo surgir a necessidade de se questionar o motivo pelo qual não aprenderam e quais projetos podem ser elaborados para que alcancem o sucesso escolar.

Ademais, entender a apropriação da escrita é importante para identificar possíveis dificuldades e desafios que as crianças enfrentam nessa fase crucial do desenvolvimento. Compreender isso pode ajudar os professores e pais/responsáveis a oferecerem um suporte adequado e personalizado para o aluno, garantindo que todos tenham a oportunidade de desenvolver suas habilidades de escrita plenamente.

Desse modo, esta pesquisa pretende discorrer sobre como se desenvolve essa apropriação da escrita, investigando desde a segmentação fonológica até chegar propriamente ao nível da ortografia. Esse tema foi escolhido devido ao contexto de trabalho da pesquisadora, que atua como professora em uma turma de 2º ano do ensino fundamental e pôde constatar uma das maiores dificuldades dos alunos: o ato de escrever. Assim, a proposta da pesquisa é investigar a Segmentação Fonológica na Apropriação da Escrita de Alunos de uma escola da rede municipal de Teresina – PI.

Reitera-se que diferentemente da fala, a escrita não é algo inerente ao ser humano, pois é iniciada a partir dos anos iniciais da vida escolar e desenvolvida ao

longo do processo de formação educacional deste. Devido a isso, pode-se afirmar que a escrita é um exercício demorado, obtido e aperfeiçoado ao longo dos anos. Além disso, crianças e adultos que estão aprendendo uma nova língua têm mais dificuldades de segmentarem as palavras escritas, porque na fala as palavras são ligadas umas às outras. Diante desse contexto, percebe-se que trabalhar a apropriação da escrita sob a perspectiva da segmentação fonológica é fundamental para se desvendar as maneiras como se estabelece esse desempenho.

É importante destacar que uma criança não aprende a ler e a escrever de forma repentina. Ela passa por estágios, por isso, a presente pesquisa propõe-se a enfatizar como se dão os estágios da apropriação da escrita, discorrendo sobre as contribuições da psicogênese de Ferreiro e Teberosky (1999). Além disso, abordar-se-á a consciência fonológica e a segmentação fonológica por meio da ótica da Teoria da Sílabas, baseada em Alves (2017), Collischonn (2014), e dos Constituintes Prosódicos tratados por Bisol (2014), bem como os modelos de análises de segmentação não convencional de Cunha e Miranda (2009), até chegar ao nível ortográfico com os teóricos Faraco (2021), Cagliari (1999), Zorzi (2014), dentre outros.

Por sua vez, a atuação do professor em sala de aula tem sido extremamente desafiadora, principalmente nas séries iniciais. O professor alfabetizador é aquele que encontra os maiores confrontos na sala de aula, e desenvolver estratégias diante de uma carga horária de trabalho geralmente excessiva torna isso ainda mais complexo, somando-se às condições de ambiente insalubre, aos impasses salariais e ao comportamento desafiador dos alunos.

Certamente, as crianças que fazem parte do ciclo de alfabetização precisam aprender a ler e a escrever, além de desenvolver uma série de outras habilidades, como conhecer e interpretar diversos gêneros textuais, como bilhete, convite, fábula, poema, carta, verbete, curiosidade científica, dentre outros, para que aprimorem seu potencial.

É imprescindível investigar, no entanto, como as crianças do 2º ano do Ensino Fundamental I compreendem e aplicam a segmentação fonológica. Especificamente, explorando a Consciência Fonológica, por meio da avaliação do nível desenvolvido pelos alunos nessa faixa etária, com foco na forma como essa capacidade se reflete na maneira de escrever.

Não se pode ignorar que é necessário elaborar estratégias que estimulem a escrita, a fim de analisar as hipóteses utilizadas pelos alunos ao segmentarem palavras.

Nessa perspectiva, tem-se o seguinte problema da pesquisa: como os alunos do 2º Ano do Ensino Fundamental I compreendem e aplicam a segmentação fonológica na escrita?

Quanto às hipóteses, pode-se aventar que: (1) a criança desenvolve estratégias de escrita; (2) a criança passa por um processo de segmentação fonológica, ao desenvolver a escrita; (3) a criança faz hipóteses de como se deve escrever determinada palavra; (4) por meio da segmentação e consciência fonológica, a criança apropria-se da escrita ortográfica.

A pesquisa tem como objetivo geral investigar a relação entre a capacidade de segmentação fonológica no desempenho dos alunos na apropriação da escrita ortográfica. Os objetivos específicos são: identificar os estágios da escrita por meio da Teoria da Psicogênese; associar o papel da Fonética e da Fonologia como um caminho para a apropriação da escrita; discorrer sobre a alfabetização no Brasil; concatenar os documentos norteadores da educação e a apropriação da escrita; entender a segmentação fonológica na perspectiva da Teoria da Sílabas e da Hierarquia Prosódica; avaliar o processo de segmentação fonológica e sua possível contribuição na apropriação da escrita; elaborar um projeto de intervenção que auxilie os alunos no processo de apropriação da escrita ortográfica.

Os procedimentos metodológicos consistem em investigações sobre a apropriação da escrita em crianças do 2º ano do ensino fundamental 1. Para isso, foram coletadas atividades de múltipla escolha sobre separação de sílabas, segmentação de frases, reconhecimento do som/letra inicial da palavra, bem como segmentação de palavras dentro de uma frase. Em seguida, foi proposta a produção da fábula “A lebre e a tartaruga”. Após a coleta de dados, observou-se como ocorre a segmentação não convencional.

A presente dissertação apresenta 7 capítulos. O capítulo 1 é a parte introdutória da pesquisa, nele aparecem a justificativa, os objetivos — gerais e específicos, as hipóteses, o público-alvo e o que cada capítulo abordará.

Já no capítulo 2, dividido em subseções, fundamenta-se a apropriação da escrita, discorrendo a Teoria da Psicogênese da Língua Escrita de Ferreiro e Teberosky (1999). Além de autores como: Miranda e Matzenauer (2010), Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabonson (2002), Bizzotto, Aroeira e Porto (2010), Moraes (2012) e Cagliari (1999). No mesmo capítulo, aborda-se a Fonética e a Fonologia como estratégia de ensino da apropriação da escrita. Trata-se também da consciência fonológica. Com os teóricos: Matzenauer (2014), Silva (2023), Callou e Leite (2000), Seara, Nunes e Lazzarotto-

Volção (2022), Bisol (2006) etc. Além de tratar sobre os documentos oficiais: Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2018), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (1998), Currículo de Teresina (2018) e o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola pesquisada (2018), baseados na temática da apropriação da escrita.

No capítulo 3, explana-se sobre a sílaba no português brasileiro, tratando dos segmentos fonológicos dessa variante, da classificação articulatória e da Teoria da Sílaba.

No capítulo 4, trata-se da Segmentação da Palavra, mais especificamente a não convencional, a Hierarquia Prosódica e os modelos de análise de Segmentação não convencional de Cunha e Miranda (2009) e por fim, uma seção sobre a última etapa para a apropriação da escrita conforme a série dos participantes: a ortografia — explicando-se o seu papel no ensino-aprendizagem de língua portuguesa. Os teóricos presentes são Matzenauer (2014), Alves (2017), Collischonn (2014), Silva (2023), Callou e Leite (2000), Bisol (2014), Cunha e Miranda (2009), Faraco (2021), Carvalho e Silva (2019), Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabonson (2002), Cagliari (1999) e Zorzi (2009).

O capítulo 5 explicita os procedimentos metodológicos, ou seja, como a pesquisa é desenvolvida: o público-alvo, a coleta de dados, com o apoio teórico de Lakatos (1994).

No capítulo 6, é apresentada a coleta de dados das questões de múltipla escolha, baseando-se na teoria da Sílaba e nas análises de Cunha e Miranda (2009). Já as frases e as produções textuais são analisadas conforme Cunha e Miranda (2009), a respeito das segmentações não convencionais. E por último, são verificados os erros ortográficos baseado nos estudos de Zorzi (2009).

O capítulo 7 abordará as considerações finais, apontando se o trabalho atendeu ao problema da pesquisa, discutirá as hipóteses, os objetivos, o resultado e, finalmente, oferecerá uma sugestão para outro trabalho futuramente.

2 A APROPRIAÇÃO DA ESCRITA

O presente capítulo versa sobre a apropriação da escrita. Antes de discorrer sobre isso, define-se o conceito de escrita, segundo o dicionário *on-line* de Português *Houaiss*, como “uma palavra que vem do latim *scripta*, de *scribere*, ‘escrever’ e significa ação ou efeito de escrever, de representar algo por sinais gráficos”. Por ser uma prática exigível na sociedade contemporânea, este capítulo discorrerá, de forma mais específica, sobre a escrita a partir da sua apropriação, considerando a Teoria da Psicogênese da Língua Escrita, a Fonética e a Fonologia, assim como os documentos norteadores da educação brasileira, com foco no que eles catalogam a respeito da apropriação da escrita.

Os teóricos para a discussão sobre a apropriação da escrita são: Dehaene (2012), Faraco (2021), Fayol (2014), Callou e Leite (2000), Lemle (2009), dentre outros.

2.1 Distinção entre Apropriação e Aquisição da Escrita

A princípio, o ato de escrever é comum, desde mandar uma mensagem pelo *smartphone*, prestar a prova de um concurso até o registro de uma informação e/ou conhecimento — atividades tão presentes na vida que chegam a ser corriqueiras. Entretanto, ao desenvolver essa habilidade o aluno passa por um processo mais minucioso, por isso surge a necessidade de discutir esse assunto.

A aquisição, conforme Couto (2020, p. 44):

é um processo inato, inerente ao indivíduo, que envolve a capacidade de uma criança adquirir a fala sem receber orientação sistemática e explícita de outra pessoa, portanto, a fala é adquirida. A apropriação, por sua vez, envolve o ensino explícito e organizado para tal fim (Couto, 2020, p. 44).

Ou seja, a aquisição é algo reservado à própria natureza humana, enquanto a apropriação deve ser desenvolvida conforme estímulo escolar. Por isso, a presente pesquisa trata de apropriação e não da aquisição da escrita.

Desse modo, a oralidade é um processo que ocorre de forma natural na vida da criança, isto é, ela não precisa ir à escola para aprender a falar. É um processo inerente à raça humana, enquanto a leitura e a escrita são processos que, normalmente, necessitam de uma intervenção formal e de mais atenção e trabalho para serem realizados.

A explicação para que a apropriação da leitura e da escrita sejam processos tão delicados de se aprender é o fato de que a escrita é algo recente, se comparada à história da humanidade, uma vez que nasceu há aproximadamente 5.400 anos entre os babilônios, e o alfabeto propriamente dito não tem mais que 3.800 anos. Esses períodos não representam mais do que um instante aos olhos da evolução, de acordo com Dehaene (2012).

Dehaene (2012, p. 21) assevera “se o cérebro não teve tempo para evoluir sob a pressão dos limites da escrita, então, foi a escrita que evoluiu a fim de levar em conta os limites do nosso cérebro”. Ou seja, o cérebro humano não possui capacidade inerente para a escrita, esta é apropriada com o tempo. Segundo Faraco (2021) pode-se entendê-la também da seguinte forma:

uma compreensão do mundo imensamente diversificada pode ser elaborada através da linguagem. Mas, para o homem sedentário a educação para a escrita foi, na Antiguidade, sempre para poucos porque, durante milênios, a escrita foi prática socialmente muito restrita. Esteve vinculada apenas aos núcleos do poder econômico, político e religioso. Só no último milênio e meio é que este perfil começou a ser progressivamente alterado (Faraco, 2021, p. 76).

Diante desses fatos, percebe-se que, desde o início, a escrita foi privilégio de uma minoria, geralmente a parte mais alta da pirâmide dos estratos sociais, realidade que vem sendo alterada nos últimos tempos. No entanto, ainda há muito a ser feito dentro deste cenário e, mesmo com as inegáveis melhorias na educação, torna-se necessária a reflexão acerca dos motivos que levam a se encontrar ainda hoje números alarmantes de analfabetos.

De acordo com Fayol (2014, p. 7) é imprescindível “indagar-se sobre as razões pelas quais, apesar de um ensino precoce prolongado e de um ambiente em que a palavra escrita é abundante, tantos indivíduos não consigam aprender a leitura e, mais ainda, a escrita”. Ainda que o presente trabalho não envolva o analfabetismo, fica o questionamento: por que países como o Brasil ainda não erradicaram o analfabetismo, já que a sociedade é movida por um sistema de informações impressas? Justamente, porque não basta apenas a convivência com um ambiente cheio de letras. É necessária a troca de técnicas e conhecimentos específicos e finalidade entre professor e aluno.

Sobre a importância da escrita na sociedade, Callou e Leite (2000) destacam que:

a aprendizagem de uma língua é um processo contínuo que se amplia durante toda a vida. Como membro de uma sociedade não ágrafa, enquanto o indivíduo conhecer a língua apenas pelo uso oral que dela faz, pode-se dizer que não a exercita em toda a sua potencialidade. É preciso que seja aprendida no seu aspecto escrito (Callou e Leite, 2000, p. 111-112).

À luz do pensamento das autoras, aprender a escrita não é uma fase, mas sim um processo ocorrido ao longo da vida do estudante. Enquanto, a oralidade é inerente, para escrever exige estudo e aprendizagem, pois sem conhecer a escrita, dificilmente o aluno apropriar-se-á dela. A oralidade é algo presente em qualquer sociedade, porém a escrita exige mais atenção e trabalho para elaborá-la. Ademais, Oliveira (2005) assevera:

Aprendemos porque somos programados biologicamente para aprender; faz parte da nossa natureza humana a capacidade de aprender de forma racional, e não por associação de estímulos a respostas. E mais, esse aprendizado não se dá no vazio, mas está inserido no contexto social que nos cerca. Ou seja, não aprendemos sozinhos, reinventando a língua, mas aprendemos sob o controle do grupo social em que nos inserimos (Oliveira, 2005, p. 18).

De acordo com o pensamento do autor, não se aprende por estímulos, o organismo humano já é desenvolvido biologicamente para aprender. Embora se precise ainda de um grupo social para desenvolver a aprendizagem, pois o homem aprende com interação. Da mesma forma, é a escrita, o aluno precisa ser estimulado a aprender na escola, com a sua família. Isso é um processo que pode demorar ao longo da vida.

Conforme Faraco (2021, p. 63) “aprender as práticas escritas exige um mergulhar em todas essas tradições discursivas. Trata-se de uma complexa experiência cognitiva que não começa nem termina com o domínio do alfabeto”. Ou seja, dominar o alfabeto seria apenas o início do processo de escrita, que requer do professor habilidades ao ensinar e do aluno o desenvolvimento dessa experiência por meio dos conhecimentos adquiridos em suas primeiras experiências linguísticas. De acordo com Miranda e Matzenauer (2010):

a criança, ao construir seu conhecimento sobre os sistemas de escrita, extrai informações não apenas de suas experiências de letramento, mas também de outros conhecimentos já construídos, especialmente daqueles adquiridos ao longo de sua experiência linguística. Nessa perspectiva, podemos pensar que o processo de aquisição da escrita proporciona ao aprendiz momentos de retomada de conhecimentos já construídos de modo inconsciente, particularmente daqueles relacionados à fonologia de sua língua, os quais vão se tornando disponíveis ao acesso consciente, à medida que ela avança no processo de aquisição da escrita (Miranda; Matzenauer, 2010, p. 366).

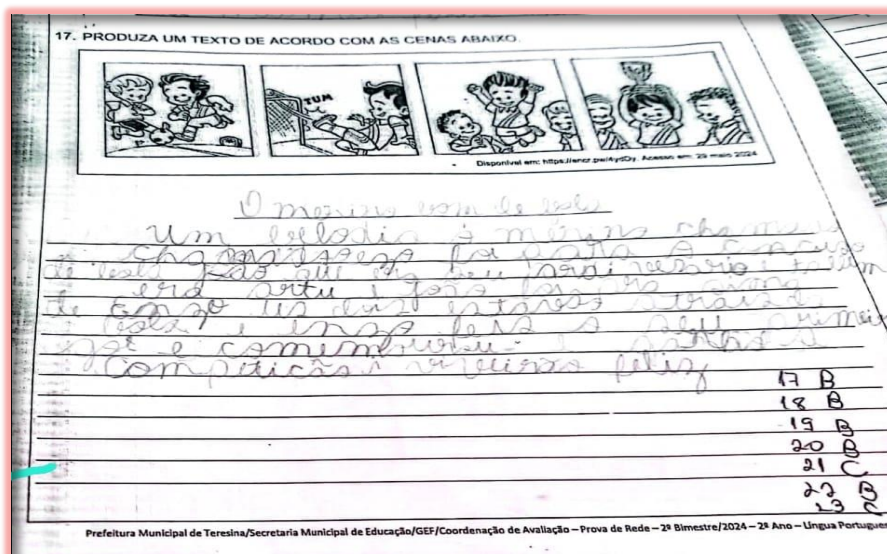
Assim, a escrita passa por um processo de construção de conhecimento do sistema de escrita desde o letramento e os conhecimentos fonológicos, de forma inconsciente, até as experiências linguísticas. Esse argumento reafirma que as interações sociais juntamente com os conhecimentos fonológicos e de letramento contribuem para que o aluno aprenda.

Segundo Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabonson (2002, p. 22) a “aquisição da escrita é um momento particular de um processo mais geral de aquisição da linguagem. Nesse momento, em contato com a representação escrita da língua que fala, o sujeito reconstrói a história de sua relação com a linguagem”. A escrita, por essa ótica, é apenas uma parte da linguagem, embora o ser humano precise fazer uma interação entre fala, escrita e linguagem para que ocorra tal apropriação.

Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabonson (2002, p. 15) ainda acrescentam: “os dados da escrita inicial, por sua frequente singularidade, são importantes indícios de processo geral através do qual se vai continuamente constituindo e modificando a complexa relação entre sujeito e a linguagem”. Assim, por meio do estímulo da escrita, vai se solidificando, criando alicerce, a relação do aprendiz com a linguagem.

Koch e Elias (2011, p. 18) afirmam que “na fase inicial de aquisição da escrita, a criança transpõe para o texto escrito os procedimentos que está habituada a usar em sua fala. Isto é, continua a empregar em suas produções os recursos próprios da língua falada”. O aluno ainda recebe influência da fala no momento de escrever, conforme se pode observar no texto cuja digitalização e transcrição aparece a seguir na Figura 1:

Figura 1 – Influência da fala na escrita de aluno do 2º ano do E. F



Fonte: Autoria própria

Quadro 1 – Transcrição da produção textual de aluno do 2º ano do E. F.

O menino bom de bola

Um belodia o menino chamado chamava ezo foi para o concuso de bola João que era seu ardivesario e tabem era artu e João foi pra sima de Enzo us dois estavam atrais da bola e Enzo feis o seu primeiro gol e comemourou: e ganho a competição i viveirão feliz.

Fonte: Autoria própria

O texto do aluno traz várias palavras que recebem influência da fala, começando com o problema da segmentação de “belodia”, ou seja, a união das palavras que têm como termo técnico hipossegmentação – trata-se de uma segmentação não convencional cujas palavras autônomas e independentes na escrita são unidas como se fossem uma só palavra. Além de palavras que trazem aspectos da oralidade, tais como: us (os), feis (fez), ganho (ganhou), atrais (atrás).

Lemle (2009, p. 6) assevera que “só será capaz de escrever aquele que tiver a capacidade de perceber as unidades sucessivas dos sons da fala utilizadas para enunciar as palavras e de distingui-las conscientemente umas das outras”. Para isso, a criança terá que começar a refletir sobre a escrita e pode ser estimulada por meio de atividades simples, tais como os ditados, que a fará pensar acerca da escrita das palavras, relacionando-as aos sons, por exemplo.

Em contrapartida, Cagliari (1999, p. 50) discorda ao afirmar que “o aluno não aprende fazendo ditados. Não é pensando que ele vai descobrir, naquele momento, como se escreve uma palavra. O ditado, na verdade, visa a detectar apenas se o aluno já dominou ou não o que se pede nas lições”. De acordo com o autor, o ditado não servirá para a aprendizagem do aluno, apenas revelará os erros. Entretanto, o ditado pode ser uma ferramenta interessante para o professor em sala de aula, desde que este promova a reflexão sobre cada palavra no momento da correção dessa atividade.

Quanto à produção textual, conforme Koch e Elias (2011):

cabe, pois, ao professor conscientizar o aluno das peculiaridades da situação da produção escrita e das exigências e recursos que lhes são próprios. Isto é, quando da aquisição da escrita, a criança necessita ir, aos poucos, conscientizando-se dos recursos que são prototípicos da oralidade e perceber que, por vezes, não são adequados ao texto escrito. É claro que isso não acontece de um momento para outro, levando, por vezes, anos a fio (Koch; Elias, 2011, p. 18).

À vista disso, as autoras deixam claro que, embora a apropriação da escrita possa sofrer influência da oralidade, isso pode ser corrigido ao longo da vida escolar. Portanto, o professor precisa explicar para a criança que a linguagem escrita é diferente da linguagem falada, apresentando exemplos comuns de cada tipo de linguagem. Embora seja comum essa diferença para os adultos, é importante realçar essa diferença para as crianças. Uma atividade pertinente pode ser: levar uma história em quadrinhos que usa a linguagem oral e um texto jornalístico que utiliza a linguagem escrita e fazer o estudo desses gêneros textuais comparando seus tipos de linguagem.

Faraco (2021, p. 96) defende a criação de “um ambiente de oficina para as práticas de escrita, isto é, a escrita não deve jamais ser encarada como uma tarefa burocrática, mas como uma atividade em que a turma se sinta coletivamente envolvida com a preparação, apreciação e refacção de textos”. Tendo como base os argumentos prévios, infere-se que a atividade de escrita pode ocasionar algo desagradável quando se torna apenas uma atividade de subterfúgio para escrever, mas a partir do momento que o professor leva atividades interessantes, ela pode se transformar em algo atrativo. Além disso, Fayol (2014) aponta que:

o reconhecimento das letras e das configurações das letras, o fato de ter de ler seguindo uma ordem espacial, a aprendizagem dos traçados e de seus encadeamentos necessita processar informações e mobilizar uma dimensão motora difícil e que leva tempo para ser dominada (Fayol, 2014, p. 10).

Nesse sentido, entende-se que a criança precisa passar por um processo complexo até chegar à leitura e à escrita propriamente ditas, o que sugere que as dificuldades (inclusive espaciais e motoras) inerentes a esse desempenho também sejam consideradas durante a apropriação/desenvolvimento dessa aprendizagem. Cabe ao professor saber orientar e estimular atividades que ajudem o aprendiz na apropriação da escrita.

Em suma, o professor deve saber que a escrita e a leitura não são adquiridas de forma natural como a oralidade, ao partir desse entendimento, ele percebe a dimensão que isso pode representar para uma criança, especialmente, as que não conseguem apropriar-se dessas ações fundamentais para atingir um bom êxito na escola.

Explanar-se-á na próxima seção a teoria da Psicogênese da Língua Escrita de Ferreiro e Teberosky (1999), por se entender que essa teoria influenciou bastante o modo como professores das séries iniciais interpretam a apropriação da escrita. Serão

também enfatizadas as contribuições de Miranda e Matzenauer (2010), Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabonson (2002), Bizzotto, Aroeira e Porto (2010), Moraes (2012) e Cagliari (1999).

2.2 Teoria da Psicogênese da Língua Escrita

A Teoria da Psicogênese da Língua Escrita está relacionada intrinsecamente com a apropriação da escrita. Dessa forma, exige-se que seja conceituada para se entender os testes realizados nas séries iniciais da vida escolar de muitos estados e municípios brasileiros.

Ademais, a Teoria da Psicogênese da Língua Escrita trabalha com a interpretação de como a criança apropria-se da escrita. Ferreiro e Teberosky (1999) acreditam que a criança passe por um processo de níveis de aprendizagem da escrita até chegarem à escrita propriamente dita ortográfica. Por isso, em seguida se discutirá como as autoras concebem esses níveis de aprendizagem.

Para investigar a escrita das crianças, os professores devem fazer testes de escrita. Geralmente, estes testes necessitam de palavras do mesmo campo semântico, tais como: animais (elefante, macaco, pato, rã); materiais de higiene (sabonete, escova, pente, gel); órgãos do corpo humano (cotovelo, cabeça, boca, mão) materiais escolares (apontador, caderno, lápis, giz) etc. As palavras devem ter a seguinte ordem quanto ao número de sílabas: polissílaba, trissílaba, dissílaba, monossílaba e, a partir da escrita das crianças, avalia qual nível elas estão.

Com o propósito de tornar mais pedagógico, o presente trabalho dividiu as hipóteses de escrita em níveis de escrita. Embora haja uma ressalva, não significa que as crianças ao se apropriarem da escrita passem por uma hierarquia ou por todos esses níveis, pode ser que ela ultrapasse ou permaneça em algumas etapas, conforme o quadro¹ a seguir:

Quadro 2 – Níveis de escrita

Nível	Descrição

¹ O quadro dividido em níveis 1, 2, 3, 4 e 5 é uma adaptação da pesquisa para tornar mais didática a exposição do modelo de Emilia Ferreiro e Teberosky (2009).

1	<ul style="list-style-type: none"> • Pré-silábico – garatujas ou bolinhas
2	<ul style="list-style-type: none"> • Pré-silábico – escreve indiscriminadamente apenas letras
3	<ul style="list-style-type: none"> • Silábico sem correspondência SSC ou Silábico quantitativo – escreve macaco: LFG • Silábico com correspondência - SCC ou Silábico qualitativo – escreve macaco: AAO / MCC
4	<ul style="list-style-type: none"> • Silábico-alfabético – transição ex.: JCARE, ainda “engole” algumas letras
5	<ul style="list-style-type: none"> • Alfabético – escrita alfabética ex.: ELEFANTE

Fonte: Autoria própria

De acordo com o quadro, a criança pode apresentar, ao se apropriar da escrita, todos esses níveis de escrita. Pode ser que, em poucos meses, ela parta do nível 2 para o nível 5, como também pode ocorrer de ela parar um certo tempo no nível 3. Cada aluno terá sua aprendizagem da escrita. Conforme Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabonson (2002, p. 19) “os estudos psicolinguísticos de inspiração piagetiana passaram a focalizar e privilegiar o conhecimento sobre o sujeito que constrói a linguagem, bem como o desenvolvimento das habilidades cognitivas que interagem nesse processo”. Desse modo, o sujeito interage com o ambiente e reconstrói seu entendimento de mundo. Valorizar esse sujeito pode contribuir para a compreensão da linguagem e como este faz para organizar o seu pensamento e como funciona o desenvolvimento cognitivo na linguagem.

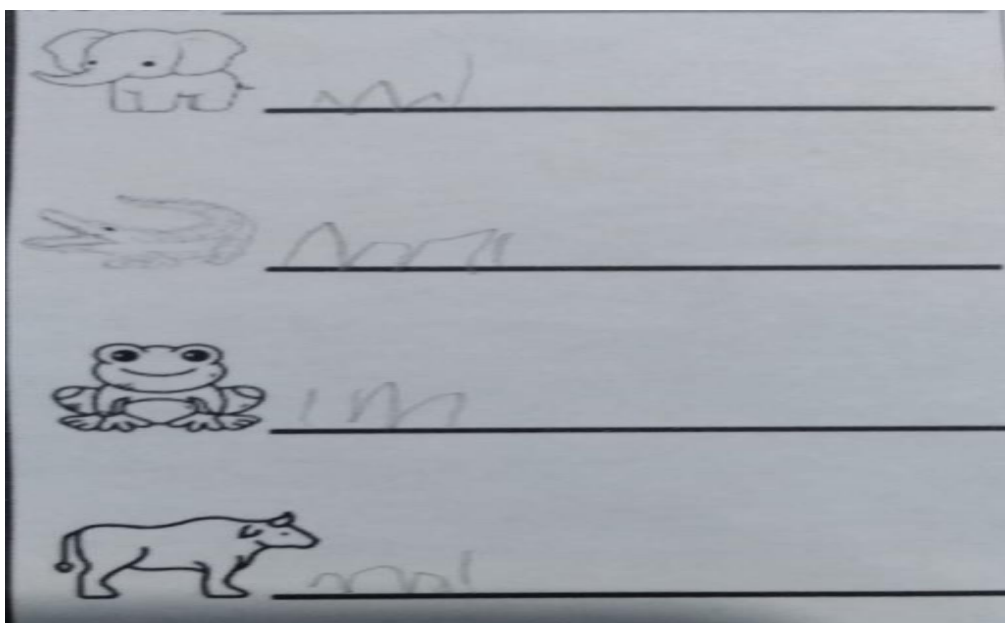
O primeiro nível, também chamado de pré-silábico, é quando a criança pensa que a escrita é feita por meio de desenho. Então, ela desenha garatujas ou formatos circulares. Para Ferreiro e Teberosky (1999):

neste nível, escrever é reproduzir os traços típicos da escrita que a criança identifica como a forma básica da mesma (...) a intenção subjetiva do escritor conta mais que as diferenças objetivas do resultado”, ou seja, para a criança a

escrita é representada, de forma simplificada, por meio de desenhos (Ferreiro, Teberosky, 1999, p. 193).

Além disso, Bizzotto, Aroeira e Porto (2010, p. 25) afirmam as intenções das crianças já “nos primeiros momentos dessa produção ‘escrita’, quando já existe o interesse de representar com a escrita”. Ou seja, a criança já expressa aqui o desejo de iniciar o processo de escrita, conforme podemos ver na Figura 2:

Figura 2 – Nível 1 de aprendizagem da escrita



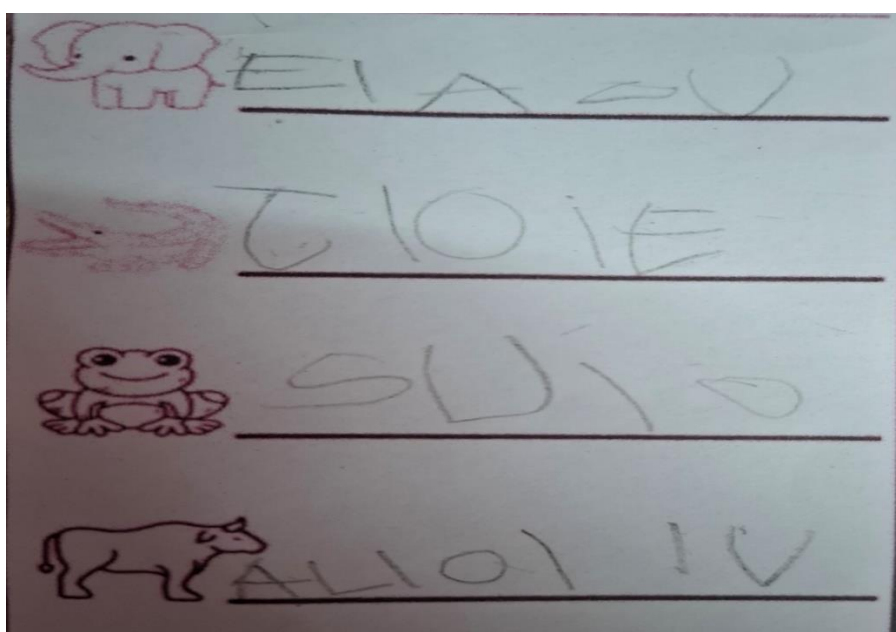
Fonte: Autoria própria

No segundo nível, conhecido como pré-silábico, o professor pede para a criança escrever e ela já não desenha mais. Em compensação, escreve letras de maneira indiscriminada, porém as letras são limitadas, uma vez que, geralmente, ainda as conhece pouco, ou escreve apenas as letras do seu nome inicial.

Ferreiro e Teberosky (1999, p. 202) assim descrevem este nível: “nível 2 – a hipótese central deste nível é para poder ler coisas diferentes (isto é, atribuir significados diferentes), deve haver uma diferença objetiva nas escritas”. O que as autoras defendem é que as crianças veem a escrita não apenas como uma atitude de copiar ou imitar, mas sim de representar significados. Elas começam a entender que a escrita é um sistema de representações que pode ser usado para comunicar diferentes ideias.

Para Bizzotto, Aroeira e Porto (2010, p. 26) “nessa fase o nome das pessoas e das coisas têm relação com o seu tamanho ou idade, realismo nominal. Ao escrever borboleta, por exemplo, usarão poucas letras, devido ao tamanho real”. O que as autoras explicitam é que no realismo nominal, as crianças pensam que o tamanho do nome corresponde ao tamanho do ser que ela escreve. A palavra formiga terá poucas letras devido ao seu pequeno tamanho. Geralmente, as crianças também usam as mesmas letras do seu nome ao escrever qualquer palavra, porque são as letras que elas conhecem. Vejamos um exemplo do nível 2 de aprendizagem da escrita na Figura 3:

Figura 3 – Nível 2 de aprendizagem da escrita



Fonte: Autoria própria

Já no terceiro nível, também conhecido como silábico, no qual a criança começa a delimitar a escrita, mas ainda não faz a correspondência grafema-fonema. Nesse nível, pode ser subdividido em silábico sem correspondência e silábico com correspondência. Para a criança quando escreve, cada letra colocada refere-se a uma sílaba, como afirmam Ferreiro e Teberosky:

este nível está caracterizado pela tentativa de dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita. Nesta tentativa, a criança passa por um período da maior importância evolutiva: cada letra vale uma sílaba. É o surgimento do que chamaremos a hipótese silábica (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 209).

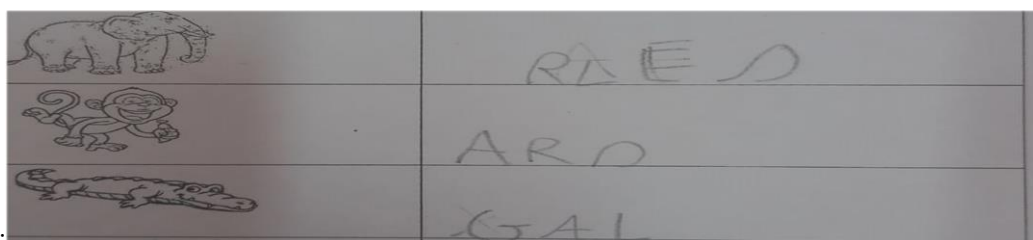
A partir do que foi delineado, o nível 3 é o silábico sem correspondência nessa fase descrita. Quando se pede para a criança escrever a palavra *macaco*, ela escreve “LFG”. Ou seja, começa a ter uma ideia de sílaba. Mas não consegue perceber as letras necessárias para escrever a palavra *macaco*. Esse subgrupo do nível silábico também é chamado silábicas quantitativas ou sem valor sonoro, no qual “a criança tende, na maioria das palavras, a usar de forma estrita a regra de que, para cada sílaba oral, se coloca uma única letra, mas a maioria das letras usadas não tem nada a ver com os sons das sílabas orais que está anotando” (Morais, 2012, p. 60).

No terceiro nível, silábico com correspondência, quando se pede para a criança escrever a palavra *macaco*. Ela escreverá “AAO” ou, mais raramente, “MCC”. Nota-se assim que ela já inicia o processo de desvendar a sílaba. Esse subgrupo também é conhecido como silábico qualitativo. Moraes (2012) afirma que:

além da preocupação com a regra “uma sílaba oral, uma letra”, haveria a busca de, para cada sílaba, uma letra com valor sonoro convencional, isto é, corresponde a um dos fonemas que formam a sílaba oral em questão. Em línguas com maior regularidade nas correspondências entre letra e som, como é o caso do espanhol e do português, é mais comum as crianças que atingem tal hipótese usarem as vogais para anotar as sílabas orais. Assim, é mais frequente encontrarmos grafias como IOE para picolé ou AUI para jabuti que outras notações onde aparecem as consoantes daquelas palavras (Morais, 2012, p. 60).

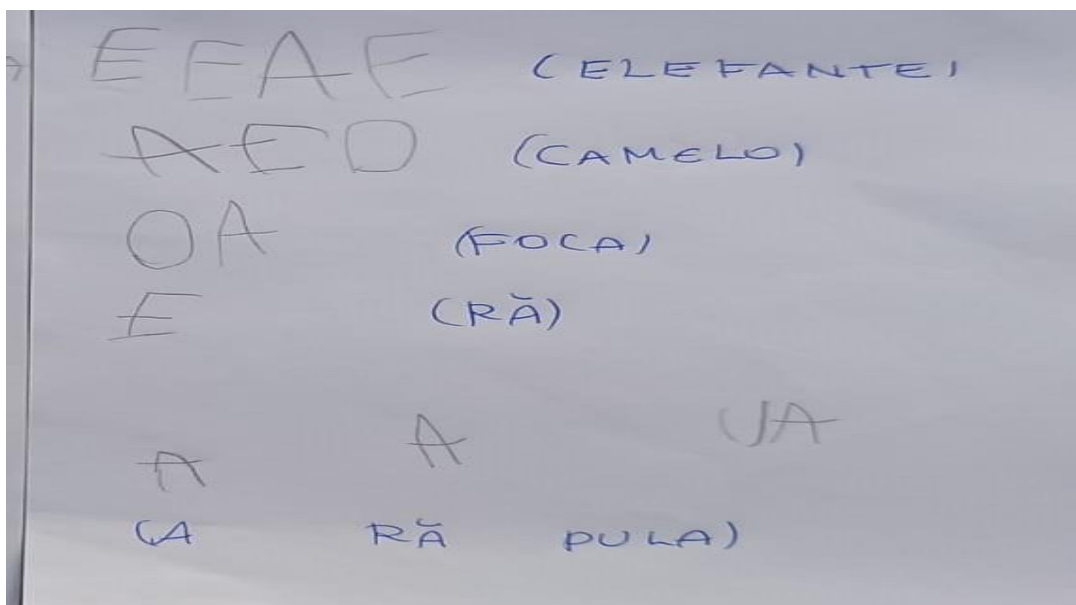
À baila do que foi exposto, pode-se denotar que, na sílaba da língua portuguesa é obrigatória a presença de uma vogal, como será visto mais à frente na Teoria da Sílaba. Assim, a criança tende a escrever as vogais primeiramente do que as consoantes nesse nível de escrita. Segue os exemplos do nível 3 — Silábico Sem Correspondência e Silábico Com Correspondência, respectivamente, conforme Figuras 4 e 5:

Figura 4 – Nível 3 de aprendizagem da escrita Silábico Sem Correspondência



Fonte: Autoria própria

Figura 5 – Nível 3 de aprendizagem da escrita Silábico Com Correspondência



Fonte: Autoria própria

Por sua vez, o nível 4 é conhecido como silábico-alfabético. Esse nível é a transição entre fase silábica e a alfabética. Conforme Ferreiro e Teberosky (1999), no nível 4, ocorre a:

passagem da hipótese silábica para a alfabética [...] a criança abandona a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que vá 'mais além' da sílaba pelo conflito entre hipótese silábica e a exigência de qualidade mínima de granas [...] o conflito entre as formas gráficas que o meio lhe propõe e a leitura dessas formas em termos de hipótese silábica (conflito entre uma exigência interna e uma realidade exterior ao próprio sujeito)(Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 214, grifos das autoras).

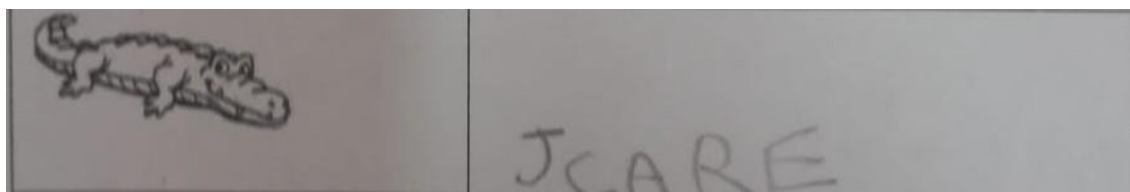
Na visão das autoras, quando o aprendiz muda de nível de aprendizagem, por exemplo vai do 4 (silábico) para o 5 (alfabético), é como se o aluno descobrisse que a palavra vai além daquela sílaba. É como se ele entendesse que, por exemplo, na palavra lata, o l no início da sílaba tem um som [l], enquanto na palavra azul, o l já se posiciona no fim da sílaba já apresenta outro som — no caso do português brasileiro o som leve da vogal u. Desse modo, o aluno aprende que as letras podem variar o som dependendo da posição na sílaba. Embora algumas vezes se esqueça de alguma letra.

Ainda, de acordo com as autoras Bizzotto, Aroeira e Porto, (2010, p. 27), neste nível “a escrita não representa mais o objeto, e sim a letra, e a criança começa a perceber que os segmentos da escrita podem representar os sons da fala. A partir disso, formula uma hipótese de cada letra vale por uma sílaba”. Em consonância com o que foi discorrido, a criança muda de estágio. Ela deixa de escrever indiscriminadamente, e

percebe que para escrever necessita de letras. Embora ainda não entenda o que é sílaba, começa a formular que uma letra corresponde a uma sílaba. É um nível ténue entre o silábico e o alfabético.

Neste nível, portanto, a criança já passa a associar a escrita aos sons da fala, embora, ainda apresente dificuldades de escrever, “engolindo algumas letras”, sobretudo as vogais como podemos perceber na Figura 6:

Figura 6 – Nível 4 de aprendizagem da escrita



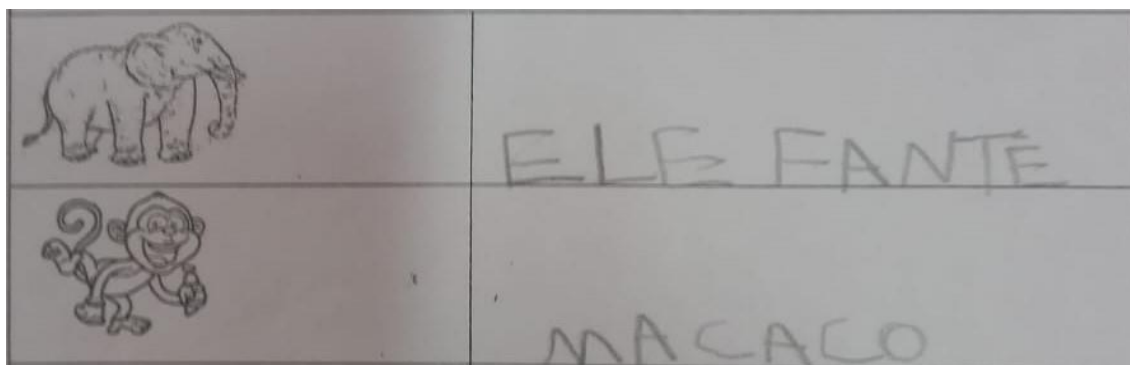
Fonte: Autoria própria

Já o nível 5 é conhecido como alfabético. Pode-se dizer que é o “fim” do processo de apropriação da escrita, embora se saiba que o aluno ainda passará vários anos de vida escolar desenvolvendo a escrita. Ferreiro e Teberosky (1999), assim, caracterizam o nível 5:

a escrita alfabética constitui o final desta evolução. Ao chegar a este nível, a criança já franqueou a ‘barreira do código’”, ou seja, compreendeu que cada um dos caracteres da escrita correspondente a valores sonoros menores que a sílaba e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 219).

Desse modo, a criança já consegue escrever, pois já passou por todos os níveis. Entretanto, não significa que ela já tenha adquirido a escrita ortográfica, uma vez que isto acontece ao longo da vida escolar, mesmo que já consigam desenvolver hipóteses.

Bizzotto, Aroeira e Porto (2010, p. 29) afirmam que “a criança passa a representar cada fonema com um signo gráfico correspondente, buscando seguir o padrão silábico consoante-vogal. A escrita aproxima-se muito da transcrição fonética”. Portanto, a criança inicia o processo de apropriação da escrita ortográfica. Claro que surgirão conflitos conforme os autores, uma vez que “como certas sílabas não se encaixam no esquema consoante-vogal, as crianças procuram solucionar esse problema acrescentando novamente mais letras às palavras” (Bizzotto, Aroeira e Porto, 2010, p. 29). A seguir, um exemplo de aprendizagem da escrita no nível 5:

Figura 7 – Nível 5 de aprendizagem da escrita

Fonte: Autoria própria

Ademais, ao longo desse processo, as crianças desenvolverão algumas convenções de escrita conforme citam Bizzotto, Aroeira e Porto, (2010, p. 29): “escrever de cima para baixo e da esquerda para direita, utilizar as linhas corretamente, usar letras maiúsculas, etc., vão sendo construídas durante o processo de aprendizagem”. Ou seja, conforme as autoras é importante salientar que o ensino de língua portuguesa exige que os alunos conheçam as regras da língua, ou normas, mas estas não se referem, necessariamente, à norma culta, mas sim à gramática da língua. Por exemplo, no português brasileiro, improvavelmente será usada a seguinte expressão:

- Jogou o bola a menino.

Isso, porque essa é uma sentença que não existe na língua portuguesa, uma vez que ela deve iniciar com o sujeito “o menino”, seguida do predicado jogou a bola. Além disso, a palavra bola é substantivo feminino e deve ser antecedido por artigo feminino. Já a palavra menino é masculino e deve vir antecedido por artigo masculino. Ou seja, a criança dificilmente construirá uma frase como no exemplo explicitado. É mais comum que se peça para ela escrever: “O menino jogou a bola”. Ela ainda não entende o que é palavra, pois ainda está em processo de apropriação da escrita e escreva conforme o quadro a seguir:

Quadro 3 – Hipóteses de construção de frases pelos alunos

O menino jogou a bola
o menino jogo a bola
o menino jogo a bola

Fonte: Autoria própria

Miranda e Matzenauer (2010, p. 361) relatam que “em cada estágio de aquisição da linguagem, embora ainda diferente da gramática da língua-alvo, a criança apresenta um sistema, uma gramática”. De acordo com as autoras, as crianças possuem uma gramática, uma norma, algo já inato, o que corrobora para que os usuários da língua não utilizem a sentença analisada anteriormente.

Por consequência, em sala de aula, a importância de o professor conhecer e analisar os níveis de escrita dos alunos está justamente em entender suas dificuldades, a fim de elaborar aulas e atividades voltadas para os níveis em que as crianças ainda se encontram. Por exemplo, se 50 por cento da turma ainda está no nível 2 — pré-alfabético — isso significa que as crianças ainda não conhecem o alfabeto e não fazem a correspondência entre grafema e fonema. Entretanto, elas já têm a ideia de que a escrita é formada por letras, não sendo necessário uso de desenhos, garatujas ou outras formas de rabisco. Portanto, o professor deve elaborar atividades que estimulem essa mudança de nível.

É necessário, conforme Moraes (2012, p. 13) “desvendar de onde surgem os novos conhecimentos do aluno, para que não o vejamos como tábula rasa, preenchida pelo exterior”. Após essa reflexão, pode-se entender que conhecer a psicogênese da escrita é muito importante para o professor diagnosticar sua sala de aula, ou seja, reconhecer o que o seu aluno já sabe a fim de elaborar atividades que o possibilite desenvolver a escrita. Cagliari (1999) defende que:

o professor mais bem informado sobre como funciona o sistema de escrita, pode entender melhor os erros dos alunos e mostrar de maneira clara e segura como se faz para decifrar o que está escrito e ler, bem como escrever através de um conhecimento seguro (Cagliari, 1999, p. 224).

No momento em que o educador se propõe a elaborar essas atividades, surge a necessidade de conhecimentos mais aprofundados sobre a língua, os quais se enquadram no conteúdo da Fonética e da Fonologia.

Desse modo, essas áreas darão o suporte teórico para que ele se adeque à prática docente. Nesse contexto, dissertar-se-á no próximo tópico sobre o papel da Fonética e da Fonologia, da teoria à prática.

2.3 Fonética e Fonologia: um caminho para o Ensino da Apropriação da Escrita

A priori, pensa-se que para aprender a ler e a escrever basta saber o alfabeto. Entretanto, esse processo é bem mais complexo. Por conseguinte, entram em cena duas áreas — Fonética e Fonologia, que são fundamentais para a metodologia do professor, pois o ajudam a desempenhar o ensino da leitura e da escrita na sala de aula por meio da explicação da teoria.

Matzenauer (2014, p. 11) assevera que “a língua constitui o meio mais completo de comunicação entre as pessoas e conclui que a língua é tão natural, inclusive para as crianças pequenas, que passa despercebida a complexidade que a caracteriza”. Por meio dessa explicação, podem-se justificar os vários estudos sobre a língua que, apesar de natural, não deixa de ser algo profundo e passível de ser alvo de investigações em diferentes perspectivas. A língua é um tema ainda complexo que merece ser estudado devido a sua contribuição e utilidade.

Por sua vez, Matzenauer (2014, p. 11) identifica “a fonética como a forma sistemática que cada língua organiza os sons. Já a fonologia tem como objeto de estudo a realidade física dos sons produzidos pelos falantes de uma língua”. A Fonética organiza os sons da língua, enquanto a Fonologia trata esses sons da fala. Assim, a linguista conclui que fonética e fonologia possuem campos de estudo relacionados, mas objetivos independentes. Ademais, comenta que:

a fonética visa ao estudo dos sons da fala do ponto de vista articulatório, verificando como os sons são articulados ou produzidos pelo aparelho fonador, ou do ponto de vista acústico, analisando as propriedades físicas da produção e propagação dos sons, ou ainda do ponto de vista auditivo, parte que cuida da recepção dos sons. A fonologia, ao dedicar-se ao estudo do sistema dos sons, de sua descrição, estrutura e funcionamento, analisa a forma das sílabas, morfemas, palavras e frases, como se organizam e como se estabelece a relação “mente e língua” de modo que a comunicação se processe (Matzenauer, 2014, p. 11).

Pode-se fazer a analogia que a Fonética é como se trabalhasse a parte física dos sons, ou seja, a matéria, por exemplo, as peças do computador. Enquanto, a Fonologia dedica-se à parte lógica, isto é, os programas (*software*) do computador: a parte de análise, de como funciona esse sistema de sons relacionados à fala.

Atualmente, “a Fonética é a ciência que apresenta os métodos para a descrição, classificação e transcrição dos sons da fala, principalmente aqueles sons utilizados na linguagem humana” (Silva, 2023, p. 23). Portanto, a Fonética ocupa-se dos sons da fala. A autora aponta ainda que suas principais áreas de interesse são Fonética articulatória, Fonética auditiva, Fonética acústica e Fonética instrumental e complementa dizendo que

“os órgãos que utilizamos na produção da fala não têm como função primária a articulação de sons” (Silva, 2023, p. 24). Contudo, utiliza-se deles para produzir qualquer som. Por isso, ele é denominado aparelho fonador.

Desse modo, “a Fonética preocupa-se principalmente com a descrição dos fatos físicos que caracterizam linguisticamente os sons da fala,” (Cagliari, 2002, p. 17). Ou seja, a Fonética trabalha com a fala e não com a língua, enquanto a Fonologia, por sua vez, “faz uma interpretação dos resultados apresentados pela Fonética, em função dos sistemas de sons das línguas e dos modelos teóricos que existem para descrevê-los” (Cagliari, 2002, p. 17). Portanto, pode-se perceber que a Fonética trabalha com a fala e a Fonologia trata da língua. Embora sejam áreas interdependentes.

Callou e Leite (2000, p. 11) afirmam que “a Fonética ocupa-se da descrição dos sons de um ponto de vista físico (acústico), assim como sua produção e percepção.”. Dessa maneira, pode-se denotar que a Fonética trata do som da fala ou fone. Para as autoras, a Fonologia interessa-se pela pertinência linguística dos elementos sonoros identificados, considerando os sons do ponto de vista da sua distinção. Isso pode ser observado em palavras como, mala, sala, cala, fala etc.

Ainda segundo Callou e Leite (2000) a Fonética descreve os sons da linguagem e analisa suas particularidades articulatórias, acústicas e perceptíveis. Por sua vez, a Fonologia estuda as diferenças fônicas intencionais, distintivas que se vinculam às diferenças de significação.

Consoante Cagliari (1996, p. 43) “quando um falante diz, por exemplo, potxi, txia, tudu, tapa, até etc., a Fonética constata as pronúncias diferentes tx e t, e a Fonologia interpreta essa diferença atribuindo um valor único a esses dois sons”. Isto é, a Fonética encarrega-se de diferenciar as pronúncias, enquanto a Fonologia fica responsável por interpretá-las.

Matzenauer (2014, p. 12) relata que, pelo processo de comutação, ou seja, troca de sons em contextos linguísticos semelhantes, é possível observar a existência de contrastes de significado terminando por identificar os fonemas de uma língua. Além disso, aponta que, por meio de pares mínimos pala/bala, selo/zelo, tela/dela, pode-se depreender que o traço sonoro nas consoantes é distintivo em português, concluindo que /p/ e /b/, /s/ e /z/, /t/ e /d/ são fonemas diferentes.

Outro ponto importante colocado é sobre os sons que aparecem no fluxo da fala como um *continuum*, embora sejam consideradas unidades discretas. Em outras palavras, o que Matzenauer (2014, p. 12) quer dizer é que os sons são meios de

veiculação de significados, empregados e percebidos pelos falantes da língua. Na escrita, percebe-se as palavras separadas entre espaços brancos, enquanto na oralidade é como se as palavras fossem ligadas umas às outras.

Consequentemente, Matzenauer (2014, p. 13) estabelece que a “fonética apreende os sons efetivamente realizados pelos falantes da língua em toda a sua diversidade, por sua vez a fonologia abstrai essa diversidade para captar o sistema que caracteriza a língua”. E ainda acrescenta que “os fonemas são representados pelas barras //, já a unidade de descrição dos sons é representada pelos colchetes []”. Em suma, em qualquer língua, pode-se fazer a descrição fonética e a descrição fonológica e cada uma poderá ter seu nível de representação de som.

Quanto aos modelos teóricos, são apresentadas duas grandes classes de modelos pela linguista: lineares (segmentais) e não lineares. Conforme Matzenauer (2014, p. 13), “os modelos lineares analisam a fala como uma combinação linear de segmentos ou conjunto de traços distintivos, com uma relação de um-para-um entre segmentos e matrizes de traços, com limites morfológicos e sintáticos”. Em contrapartida, afirma que:

os modelos não lineares entendem que a fonologia de uma língua como uma organização em que os traços, dispostos hierarquicamente em diferentes *tiers* camadas, podem estender-se aquém ou além de um segmento, ligar-se a mais de uma unidade, como também funcionar isoladamente ou em conjuntos solidários. [...] as relações entre fonologia, morfologia e sintaxe são explicitadas como parte da estrutura hierárquica que caracteriza as línguas humanas (Matzenauer, 2014, p. 13).

Quanto à teoria gerativa clássica, Matzenauer (2014, p. 14) cita que Chomsky estabeleceu um marco significativo a partir dos anos 50, uma vez que determinou como objeto de estudo descritivo de uma língua a construção de uma gramática como um sistema de regras que especifica a correspondência entre som e significado, colocando-se a noção de regra linguística como indispensável para a caracterização de qualquer língua.

Ao sugerir que a capacidade de linguagem do ser humano compartilha propriedades universais, ajuda no ensino da escrita, uma vez que o professor pode influenciar numa prática constante de exposição de padrões linguísticos por meio do fornecimento de uma base teórica sólida para se compreender e aprimorar as habilidades de leitura e escrita.

Outrossim, Chomsky *apud* Matzenauer (2014, p. 14) defende que todo falante/ouvinte tem uma competência linguística, um conhecimento inconsciente da sua língua, da gramática, que determina a conexão intrínseca entre som e significado em cada sentença e do sistema de regras que a caracteriza. Por outro lado, o desempenho dependeria não somente do conhecimento da língua, mas de muitos outros fatores, como restrições de memória, atenção, crenças e conhecimentos não linguísticos.

Outro fator proposto por Chomsky *apud* Matzenauer (2014, p. 15) era a preocupação com as similaridades entre as línguas, pois segundo ele, os homens possuem uma Gramática Universal (GU) que reflete na organização da mente humana. Um exemplo seria que a sílaba tem três elementos: ataque, núcleo e coda. Por isso, cada língua criará a sua gramática, determinando, nesse caso, que tipo de segmento pode ocupar as diferentes posições na estrutura silábica e fixando parâmetros.

Para Trubetzkoy (1981, p. 19) “grosseiramente falando, a fonética procura descobrir o que de fato se pronuncia ao falar uma língua, e a fonologia o que se crê pronunciar”. O que de fato se pronuncia varia de momento a momento e de um para outro indivíduo. Em suma, ele quis dizer que nunca existirá uma profunda diferença entre ambas.

Segundo Cunha e Altgoltt (2004, p. 41) “para Camara, é preferível deixar com a Fonologia o sentido de descrição fonética total de uma língua. Sendo assim, levará em conta não só os fonemas e suas variantes, como o estudo da sílaba, do ritmo frasal e da entonação”. Entretanto, à guisa do meio acadêmico, as disciplinas de Fonética e Fonologia, geralmente, são abordadas nos cursos de graduação de Letras, que contemplam conteúdos básicos em sua ementa: aparelho fonador, descrição dos segmentos vocálicos e consonantais, por exemplo. Assuntos mais complexos como teoria da sílaba, prosódia, por exemplo, dificilmente serão tratados na graduação, devido à carga horária estabelecida.

Para Callou e Leite (2000, p. 112) “se alfabetizar é fazer a transposição de sequências de sons da fala para o código escrito, sem dúvida alguma existirá uma relação estreita entre Fonética e Fonologia e alfabetização”. Isso significa, então, que é fundamental atrelar essas disciplinas no momento da alfabetização.

O conhecimento dessas disciplinas pelos professores é importante para a aprendizagem dos alunos, mas, ainda assim, muitas licenciaturas não apresentam em seu fluxograma essas matérias, o que pode impedir que os estudantes conheçam essas teorias. Isso dificulta o conhecimento e a aplicação delas na educação básica,

principalmente, nas séries iniciais. São aprendizados que seriam imprescindíveis, inclusive, para o curso de Pedagogia, já que os professores dessa área são os que costumam exercer o papel de alfabetizadores com mais frequência. Seara, Nunes e Lazzaratto-Volcão (2022) reforçam a seguir essa ideia:

é indispensável para os professores que atuam na alfabetização, seja de adultos ou de crianças, o conhecimento da Fonética e de noções sobre o sistema fonológico de sua língua, justamente para que esses professores melhor atendam às necessidades de seus alunos. Existem técnicas fonológicas que, empregadas em atividades com os alunos, podem fazê-los se debruçar com interesse sobre os fatos da língua (Seara, Nunes e Lazzaratto-Volcão, 2022, p. 33).

De tal modo, as linguistas defendem que o conhecimento dos profissionais nessa área pode ajudar os alunos consideravelmente. Além disso, o emprego de atividades que abordem os fatos da língua pôde trazer muitos benefícios para o sucesso do ensino-aprendizagem. Mas, infelizmente, os graduandos/graduados, às vezes, só terão noção de como essas disciplinas fazem a diferença no ensino-aprendizagem em suas práticas ou em formações continuadas posteriores, o que pode atrasar o desenvolvimento da leitura e da escrita das crianças por meio de estratégias em sala de aula que não associem essas disciplinas à prática.

Há técnicas fonológicas que com certeza são de grande interesse para a professora de alfabetização, que, empregando-as, poderá realizar atividades que motivem o aluno, além de ensinar como certos fatos da língua funcionam, por exemplo, a noção de oposição, de variação, de sistema. Por ser útil, sobretudo, efetuar os testes de comutação (Cagliari, 1996, p. 87).

De acordo com Cagliari (1996), é essencial que a professora conheça a Fonologia para ensinar aos alunos a noção de oposição em palavras como bato e pato. As letras p e b terão valor distintivo. Saber que a variação linguística dependerá de questões diastráticas (grupos sociais), diatópicas (variação geográfica), diamésicas (fala e escrita) e diafásicas (variação formal e informal). Quanto ao teste de comutação, corresponde à diferença entre som e fonema. O último serve para distinguir as palavras.

Bisol (2006) tenta explicar o que a ausência do curso de Fonética e Fonologia nas graduações pode acarretar:

mas, em meu entender, a razão principal desse vazio está no curso de graduação que, com raras exceções, vem descurando da fonologia, deixando-lhe um espaço mínimo no programa ou ignorando-a de todo, assim como a fonética, um rico instrumento de aprendizagem dos sons da fala que, junto a

fonologia, ajuda a entender falhas no processo de aprendizagem da escrita, com reflexos na escrita dos primeiros anos escolares, assim como problemas na aquisição da fala. Os alunos de modo geral não saem preparados para estudos fonológicos, em outros termos, não são motivados para a escolha desse caminho em seus cursos de especialização (Bisol, 2006, p. 09).

Conhecer Fonética e Fonologia ajudará o professor a entender vários processos que envolvem a linguagem humana, dentre eles, as variações linguísticas. Conforme Rona (1965) *apud* Callou e Leite (2000):

ao tratar das relações entre a investigação dialectológica e o ensino da língua materna, afirma que o professor não é bem-sucedido muitas vezes na sua tarefa didática por não possuir preparação linguística suficiente para compreender em que consistem os fenômenos dialetais com que se depara. Isso sucede, principalmente, no âmbito da fonologia que é mais difícil de compreender para o não especialista (Rona, 1965 *apud* Callou e Leite, 2000).

Por sua vez, Sargiani (2022, p. 10) declara que “é possível afirmar que ter também uma formação inicial sólida e baseada em evidências, [...] e depois de formados, é preciso que se mantenham atualizados e passem por cursos de formação continuada e de desenvolvimento profissional”. Para o autor, a oportunidade de ter uma boa formação continuada é fundamental para o sucesso do profissional e, conseqüentemente, para o êxito da educação.

Além disso, o surgimento da Fonética e da Fonologia, áreas consideradas imprescindíveis para os professores da educação básica, torna-se essencial para a tentativa de reverter ou amenizar a situação do analfabetismo no Brasil, uma vez que ajudam a entender os processos de apropriação da leitura e escrita, contribuindo para o ensino-aprendizagem. Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão (2022) ratificam a importância dessas áreas afirmando que:

ocupam as grades curriculares de vários cursos de graduação, tenham além do seu valor científico para pesquisas na área da Linguística, uma função no mundo concreto daqueles que estarão em ambientes escolares. Primeiramente, é preciso que o futuro professor encontre um sentido para aprender tais conceitos e que, em um segundo momento, seja capaz de tirar o insumo dessas disciplinas a ponto de que seu conhecimento ampliado possa ser útil na profissão (Seara, Nunes, Lazzarotto-Volcão, 2022, p. 164).

Consoante as autoras, essas disciplinas são fundamentais para unir teoria e prática como foi dito anteriormente. Convém enfatizar que cabe ao professor projetar ideias por meio desse conhecimento e tentar levá-las para a sala de aula. Além disso, é essencial que o docente participe de formações continuadas, já que, além de serem

assuntos ausentes ou pouco abordados na graduação, são de difícil compreensão para alguns.

Fonética e Fonologia são áreas complexas de se conceituar, até mesmo para o graduado em Letras. Dificilmente, um professor de português saberá a diferença entre as duas, se não for preparado para fazê-lo antecipadamente. De acordo com Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão (2022, p. 9) “é um campo árduo, uma vez que trata de elementos pouco palpáveis e lança mão de noções abstratas — afinal, a fala, a princípio, não parece ter forma”.

Conforme Vagones (1980, p. 183), antigamente “alguns acreditavam que a Fonética era uma disciplina individualista e atomista por natureza, dedicando-se tão somente a fenômenos isolados e que só a Fonologia estudaria a estrutura fônica”. Entretanto, Malmberg *apud* Vagones (1980) não concorda com essa ideia, defendendo que ambas trabalhavam de maneira interligada.

Capovilla e Andrade (2002, p. 26) defendem que “toda criança desde pequena é também um produtor de texto, pois quando se encontra em frente a um lápis e papel registra, à sua maneira, várias tentativas de representação do mundo”. Desse modo, versar-se-á, no decorrer deste trabalho, sobre as variadas hipóteses de escrita.

Já a pesquisadora Kato (2002) assevera que antigamente a preocupação da escola esteve centrada no que o professor deveria fazer em sala de aula e em suas expectativas quanto ao desempenho do aluno. Porém, por meio da linha cognitivista, percebeu-se que o próprio aluno deve ter estratégias do universo que compõe. O que a autora defende, portanto, é que parta do aluno a vontade de aprender e assim, ele próprio pensará em estratégias advindas de suas primeiras experiências para desenvolver sua aprendizagem.

Portanto, pode-se defender que a Fonética e a Fonologia são áreas imprescindíveis para o ensino-aprendizagem nas escolas brasileiras. Por meio do conhecimento teórico dessas disciplinas, o professor pode oferecer um ensino epilinguístico, ou seja, explicar as regras e o funcionamento da língua de uma maneira científica, como, por exemplo, o motivo de se usar m antes de p e b, é que o p e o b são sons oclusivos bilabiais o que os aproxima da nasalidade representada pela letra “m”. E não apenas ditar a regra sem fazer uma reflexão. A contribuição dessas áreas é relevante para o professor que queira alfabetizar o seu aluno de maneira eficaz. A próxima parte tratará sobre a consciência fonológica, uma vez que surge dos estudos dessas grandes áreas: Fonética e Fonologia.

2.4 Consciência Fonológica

Dentre as diversas habilidades envolvidas no ato da escrita, uma das áreas mais importantes diz respeito à consciência fonológica, que se manifesta na condição de possibilitar a segmentação da estrutura sonora da palavra, permitindo identificar os fonemas que a compõem, a ordem em que eles se apresentam e a correspondência que possuem com a escrita.

Nesse sentido, surge a necessidade de se pesquisar sobre o processo de segmentação, partindo do estudo fonológico (quando se faz a divisão dos fonemas) até o morfológico, que investiga os processos de formação de palavras — primitivas e derivadas.

Sargiani (2022, p. 06) afirma que “para aprender a ler e a escrever em um sistema alfabético, o aprendiz deverá saber essencialmente quais são as letras que o compõe e quais sons elas representam sintaticamente, o que é denominado conhecimento fônico”. Quando o aluno tem a oportunidade de conhecer as letras e seus respectivos sons, fica bem mais fácil aprender a ler e a escrever.

De acordo com Lemle (2009, p. 4) “o professor das classes de alfabetização é, de todos, o que enfrenta logo de saída os maiores problemas linguísticos e todos de uma vez”. Além disso, urge que o professor seja o mediador nessa fase da apropriação da leitura e da escrita da criança. Nesse aspecto, Lemle (2009) afirma que:

brincar de ler. Colocar pequenos textos na pedra, memorizá-los e recitá-los de memória, apontando para as palavras correspondentes à medida que a recitação vai prosseguindo. Os textos podem ser criados pelos próprios alunos. Com bonitos versinhos, essa atividade pode tornar-se muito agradável. A escolha de textos familiares à cultura local (provérbios, ditados, refrãos) fará a leitura ser sentida como algo normal da vida (Lemle, 2009, p. 10).

Diante do exposto, a autora aponta como o professor pode estimular o poder das leituras na sala de aula desde a primeira infância, partindo de tarefas simples até os momentos em que esses alunos passem a escrever seus próprios versos, de maneira que percebam a troca de letras e de sílabas, observem as rimas etc. A autora ainda ratifica a importância de se trabalhar com gêneros mais familiares como bilhete, convite, lista de compras etc. Por conseguinte, o estudo dos gêneros textuais ajudará esses alunos a desenvolverem o gosto pela leitura.

Assim como o estudo dos gêneros textuais, as pesquisas sobre a consciência fonológica também trazem suas contribuições para a Educação. Seara, Nunes, Lazzarotto-Volcão (2022, p. 172) defendem que a consciência fonológica “implica diferentes habilidades e ocorre no nível da consciência da palavra, da consciência silábica e da consciência fonêmica.”. Essas habilidades destacadas pelas autoras podem ser: observar palavras dentro das palavras como, por exemplo, *sapato*, tem duas palavras: *sapa* e *pato*. Diminuir ou acrescentar letras, como nas palavras *Lara* e *Clara*. Outrossim, pode-se considerá-la um processo mais complexo que o fonêmico, mas que o perpassa. Ademais, haverá a distinção entre as consciências, pois:

a consciência fonológica é a habilidade de reflexão sobre as unidades sonoras da língua, a consciência da palavra, da sílaba e dos fonemas. A consciência fonêmica constitui-se em uma sub-habilidade da consciência fonológica, uma vez que se define como a capacidade de atentar para as unidades mínimas da língua – os fonemas (Seara, Nunes, Lazzarotto-Volcão, 2022, p. 172).

Desse modo, as autoras destacam que a consciência fonológica é um modelo mais abrangente, pois trata da habilidade de reflexão baseada em três pontos: palavra, sílaba e fonema. Por sua vez, a consciência fonêmica está dentro da consciência fonológica, tratando-se apenas dos fonemas. Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabonson (2002) destacam:

a contemplação da forma escrita da língua faz com que o sujeito passe a refletir sobre a própria linguagem, chegando, muitas vezes, a manipulá-la conscientemente, de uma maneira diferente da maneira pela qual manipula a própria fala. A escrita é, assim, um espaço a mais, importantíssimo, de manifestação da singularidade dos sujeitos (Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabonson, 2002, p. 23).

Referir-se à apropriação da escrita dos alunos é pertinente, porque faz com que o educador conheça o que os alunos estão escrevendo e possa investigar os problemas, as causas e procurar meios de reverter essa situação. Por isso, surgiu o interesse, nesta pesquisa, em coletar dados nas escritas de alunos das séries iniciais, focando em como eles desenvolvem a apropriação da escrita através da observação da segmentação das palavras.

Nas pesquisas de Zorzi (2009, p. 8) constataram que os leitores “apoiam predominantemente na fonologia apresentam melhores resultados em ortografia do que aqueles leitores que se apoiam principalmente no reconhecimento global da palavra, ou seja, os processos semântico-gramaticais”. O autor defende que a Fonologia é essencial para que o professor instigue seu aluno a fazer essa reflexão, uma vez que, analisar de

forma macro não possibilitará a reflexão da criança sobre o que escreve. Para ele, a escrita envolve várias habilidades:

uma das mais importantes diz respeito à consciência fonológica, que se manifesta na condição de possibilitar a segmentação da estrutura sonora da palavra, permitindo identificar os fonemas que a compõem, a ordem que eles se apresentam e a correspondência com os grafemas (Zorzi, 2009, p. 20).

Portanto, a consciência fonológica, é essencial para a apropriação da escrita, uma vez que, por meio dela, a criança desenvolverá suas hipóteses de escrita. O aluno entenderá que a palavra JUCA é diferente de CAJU, por exemplo, já que apesar das palavras possuírem as mesmas letras, o mesmo número de letras e o mesmo número de sílabas, a ordem assumida nessas palavras é diferente.

Zorzi (2009, p. 9) explana: “quanto ao estudo das competências envolvidas na aprendizagem da escrita, tem sido demonstrada uma forte conexão entre habilidades em consciência fonológica e o aprendizado de escritas alfabéticas”. Torna-se evidente que o autor defende que seja estimulada a habilidade pautada na consciência fonológica, além do alfabeto.

Ademais, a consciência fonológica trata de atividades que fazem o aluno exercitar sobre o número de letras, os sons das letras, o número de sílabas, a correspondência entre grafema e fonema, despertar para a ortografia dentre outras atividades. Aos poucos, por meio da consciência fonológica o aluno se torna capaz de entender que frases, palavras e os sons das letras podem ser segmentados, o que confere a reflexão dos usos da apropriação da escrita.

Nas próximas seções, retratar-se-á sobre o que orientam os documentos oficiais a respeito da apropriação da escrita.

2.5 Documentos Norteadores e a Apropriação da Escrita

Esta seção da pesquisa discorre o que os documentos norteadores - Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (1998), Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2018), Currículo de Teresina (2018) e Projeto Político Pedagógico (PPP) (2018) da escola pesquisada e sua relação com a apropriação da escrita do Ensino Fundamental I.

Elencar isso contribui para o entendimento do professor sobre a visão da metodologia para a apropriação da escrita e para auxiliá-lo em sala de aula. Além de o professor poder identificar o posicionamento e direcionamento cultural, político e social desses documentos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (1998) são documentos pedagógicos criados com o objetivo de nortear as habilidades e metodologias desenvolvidas em sala de aula, procurando se adequar à diversidade cultural, regional, econômica e histórica do Brasil. Elaborado, a priori, para cumprir o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003). Quanto à abordagem da escrita, eles assim retratam sobre a psicogênese:

A pesquisa sobre a psicogênese da língua escrita chegou ao Brasil em meados dos anos 80 e causou grande impacto, revolucionando o ensino da língua nas séries iniciais e, ao mesmo tempo, provocando uma revisão do tratamento dado ao ensino e à aprendizagem em outras áreas do conhecimento. Essa investigação evidencia a atividade construtiva do aluno sobre a língua escrita, objeto de conhecimento reconhecidamente escolar, mostrando a presença importante dos conhecimentos específicos sobre a escrita que a criança já tem, os quais, embora não coincidam com os dos adultos, têm sentido para ela (Brasil, 1998, p. 32).

Por meio desse documento, percebe-se que a Psicogênese da língua escrita foi uma teoria construtivista que fez sucesso aqui no Brasil desde a década de 1980, impactando a forma de ensinar as séries iniciais. A confirmação disso é que até hoje se faz presente nas avaliações diagnósticas das crianças.

Dentre as habilidades tratadas no documento estão as que envolvem também a oralidade. É sabido que muito do que os alunos escrevem sofre influência da fala. Nesse aspecto, os PCN (1998) assim se posicionam:

a questão não é falar certo ou errado, mas saber qual forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas. É saber coordenar satisfatoriamente o que falar e como fazê-lo, considerando a quem e por que se diz determinada coisa. É saber, portanto, quais variedades e registros da língua oral são pertinentes em função da intenção comunicativa, do contexto e dos interlocutores a quem o texto se dirige. A questão não é de correção da forma, mas de sua adequação às circunstâncias de uso, ou seja, de utilização eficaz da linguagem: falar bem é falar adequadamente, é produzir o efeito pretendido (Brasil, 1998, p. 26).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) já trazem uma proposta a respeito da oralidade do estudante. Para eles, não existe certo ou errado, mas a adequabilidade da forma de usar ao ambiente. Nessa concepção, é necessário explicar para os alunos que eles não devem excluir determinado modo de falar, mas procurar adequar-se ao meio em que emprega a fala. Principalmente nessa fase inicial, em que o aluno deve ser estimulado a falar e a escrever, a imposição do certo e do errado pode fazer com que a

criança não desenvolva as habilidades de oralidade e escrita por se sentir intimidada. Quanto à apropriação da escrita, discorre-se:

as pesquisas na área da aprendizagem da escrita, nos últimos vinte anos, têm provocado uma revolução na forma de compreender como esse conhecimento é construído. Hoje já se sabe que aprender a escrever envolve dois processos paralelos: compreender a natureza do sistema de escrita da língua — os aspectos notacionais — e o funcionamento da linguagem que se usa para escrever — os aspectos discursivos; que é possível saber produzir textos sem saber grafá-los e é possível grafar sem saber produzir; que o domínio da linguagem escrita se adquire muito mais pela leitura do que pela própria escrita; que não se aprende a ortografia antes de se compreender o sistema alfabético de escrita; e a escrita não é o espelho da fala (Brasil, 1998, p. 48).

Pode-se entender, assim, que, para se apropriar da escrita, é necessário que o aluno conheça previamente o sistema alfabético, o funcionamento da linguagem que a relacione com a leitura e compreenda também os aspectos discursivos. Por esse viés, percebe-se a apropriação da escrita conforme se adquire a leitura, compreende-se o sistema alfabético de escrita e com o tempo o aluno refletirá, seguido a orientação do professor em sala de aula, que nem sempre vai existir a relação biunívoca entre grafema e fonema, ou seja, a letra b unida com ela, fica bela. Em compensação, na palavra táxi, o x apresenta dois sons /k/ e /s/, enquanto em exame, ele tem o som de /z/, já em enxada tem o som de /ʃ/ da palavra chá, que é um som fricativo postalveolar surdo. Esse mesmo som é encontrado na letra “x” em palavras como “caixa” ou “xícara”. Mais à frente:

compreendida como um complexo processo comunicativo e cognitivo, como atividade discursiva, a prática de produção de textos precisa realizar-se num espaço em que sejam consideradas as funções e o funcionamento da escrita, bem como as condições nas quais é produzida: para que, para quem, onde e como se escreve (Brasil, 1998, p. 49).

Observa-se que os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) abordam uma ideia mais ligada ao texto de forma global, excluindo metodologias que tratam da segmentação, sílabas e/ou palavras. Não que o texto não seja tão importante, mas deixar de lado outras visões, é algo que compromete pontos importantes da apropriação da escrita.

Já a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2018) é um documento oficial que engloba a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). Tal documento cataloga habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos na sua vida escolar e traz direcionamentos para o professor em sala de aula.

Consoante Seara, Nunes e Lazzaratto-Volcão (2022, p. 164) “a nova meta do Ministério da Educação (MEC) é que, através do Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), todas as crianças estejam alfabetizadas até os 8 anos de idade.” A partir desse projeto, surge a necessidade de a BNCC fornecer habilidades apropriadas para o ensino e aprendizagem da leitura e escrita.

No Brasil, a BNCC (2018) estipula o 2º ano como meta para a alfabetização, por sua vez o Plano Nacional de Educação (PNE) coloca o 3º ano como base de corte. Para Cagliari (1996, p. 8) “a alfabetização é a aprendizagem da escrita e da leitura. Note-se que ler e escrever são atos linguísticos”. A partir dessa consciência, então, a criança passa a conviver e perceber em sua volta um ambiente cheio de letras, desde o momento em que vai embarcar num ônibus com a mãe, quando vê um letreiro, um *outdoor*, ou até mesmo as marcas de determinado produto nos rótulos. De acordo com a BNCC (2018):

é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize. Isso significa que a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. Nesse processo, é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua (Brasil, 2018, p. 147).

O documento anuncia que para as crianças tornarem-se alfabetizadas é preciso conhecer o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura. Porém, nas entrelinhas dessa passagem é necessário que o professor seja habilitado e conheça bem o sistema brasileiro alfabético. Para isso, é exigível que ele conheça a Fonética e Fonologia, assunto abordado no capítulo passado, tendo-se em vista que:

o processo de alfabetização inclui muitos fatores, e, quanto mais ciente estiver o professor de como se dá o processo de aquisição do conhecimento, de como a criança se situa em termos de desenvolvimento emocional, de como vem evoluindo o seu processo de interação social, da natureza da realidade linguística envolvida no momento em que está acontecendo à alfabetização, mais condições terá esse professor de encaminhar de maneira agradável e produtiva o processo de aprendizagem, sem os sofrimentos habituais (Cagliari, 1996, p. 9).

O autor expõe que a alfabetização não deve ser um processo mecânico para a criança, mas o professor deve ter uma sensibilidade ao desenvolver essas habilidades, procurando evitar os sofrimentos comuns no processo.

A BNCC (2018, p. 82) discorre também que a fono-ortografia traz como habilidades: “conhecer e analisar as relações regulares e irregulares entre fonemas e grafemas na escrita do português do Brasil; conhecer e analisar as possibilidades de estruturação da sílaba na escrita do português do Brasil.”. Em outros termos, enfatizar para o aluno regularidades e irregularidades entre fonemas e grafemas é enriquecedor e contribui para se entender um pouco mais sobre a sílaba da Língua Portuguesa Brasileira.

Além disso, a BNCC (2018, p. 100) traz como objetos de conhecimento para a escrita dos alunos do 2º ano: “Correspondência fonema-grafema; Construção do sistema alfabético/ Convenções da escrita; Construção do sistema alfabético/ Estabelecimento de relações anafóricas na referência e construção da coesão”. Quanto aos aspectos ortográficos, a Base aponta: “utilizar os conhecimentos sobre as regularidades e irregularidades ortográficas do português do Brasil na escrita de textos” (Brasil, 2018, p. 85). Isto é, o aluno deve observar e refletir sobre a sua escrita ortográfica, conforme o documento. O professor deve participar desse ensino e correção da ortografia a partir dos seus conhecimentos teóricos, pois cabe a ele o direcionamento para o aluno.

As habilidades presentes na BNCC quanto aos critérios de escrita relacionados ao 2º ano são:

Quadro 4 – Habilidades da BNCC

(EF02LP01) Utilizar, ao produzir o texto, grafia correta de palavras conhecidas ou com estruturas silábicas já dominadas, letras maiúsculas em início de frases e em substantivos próprios, segmentação entre as palavras, ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação.
(EF12LP03) Copiar textos breves, mantendo suas características e voltando para o texto sempre que tiver dúvidas sobre sua distribuição gráfica, espaçamento entre as palavras, escrita das palavras e pontuação.
(EF02LP02) Segmentar palavras em sílabas e remover e substituir sílabas iniciais, mediais ou finais para criar novas palavras.
(EF02LP03) Ler e escrever palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (f, v, t, d, p, b) e correspondências regulares contextuais (c e q; e e o, em posição átona em final de palavra).

Fonte: Brasil (2018, p. 98)

Ao analisar as habilidades, pode-se constatar que as mais próximas e voltadas para apropriação da escrita são grafias de palavras e frases, uso de pontuação, cópias de textos, separar as sílabas das palavras e questões ortográficas. São atividades importantes, mas que podem ser aperfeiçoadas. Escrever é um processo que necessita de mais habilidades. Orientar o professor com mais habilidades é necessário, uma vez que as escolas brasileiras utilizam esse documento como referência em sala de aula e no momento do preenchimento do diário escolar.

É pertinente também que nessa série seja estimulada a escrita espontânea de textos, ditados, jogos pedagógicos que estimulem o estudo dos sons e das letras. Além disso, é importante que ao longo do ensino sejam exibidos e orientados os gêneros textuais, tais como bilhete, fábula, poema, narrativas, diário dentre outros. A finalidade de os alunos conhecerem e produzirem textos pode impulsionar para a apropriação da escrita. Essa atividade ajuda o estudante no hábito da escrita, facilitando com a evolução dos anos da vida escolar nesse processo.

Estimular o aluno a escrever pelo menos uma vez por semana a partir de algum gênero textual pode fazer com que esse aluno aprimore e desenvolva sua escrita. Em suma, investir até mesmo na escrita espontânea pode ajudar o aprendiz no momento de escrever, em vez de apenas pedir para que ele faça cópias.

Por sua vez, a Prefeitura de Teresina – PI apresenta um material para os professores tomarem como base no planejamento de suas aulas: o Currículo de Teresina (2018), que traz os livros de todas as disciplinas da Educação Básica — no caso será aludido o livro da área de Língua Portuguesa focalizando-se a apropriação da escrita do 2º ano do Ensino Fundamental I, uma vez que este trabalho pesquisa essa temática. Além disso, as Formações de Professores em Teresina tentam unificar os conteúdos de ensino, como forma de propagar uma aprendizagem unificada dos alunos na rede municipal.

No Currículo de Teresina (2018, p. 34), a escolaridade tem dois segmentos: o primeiro é composto por dois ciclos (1º e 2º anos; 3º ao 5º ano) e o segundo, por quatro anos (6º ao 9º). A etapa da alfabetização costuma ocorrer do 2º período da educação infantil até o 2º ano do Ensino Fundamental com o conhecimento do alfabeto e da mecânica da escrita/leitura e aquisição das competências de codificação e decodificação “dos sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras)” (Teresina, 2018, p. 34).

Quanto às avaliações, para o 2º ano consistem nos simulados, e em testes de leitura e escrita, que são mensurados a partir dos níveis estabelecidos pela Rede (conforme os quadros 2 e 3 a seguir), cujos resultados são acrescentados no aplicativo da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC), *Professor Conectado*, a cada bimestre. A partir dos resultados da turma, são elaborados os planos de aula.

Quadro 5 – Níveis de aprendizagem em relação à leitura

ANO ESCOLAR	LEITURA
2º PERÍODO	<ul style="list-style-type: none"> Nível 1 – De 1 a 10 palavras; Nível 2 – De 11 a 20 palavras; Nível 3 – De 21 a 30 palavras.
1º ANO	<ul style="list-style-type: none"> Nível 4 – De 31 a 40 palavras; Nível 5 – De 41 a 50 palavras; Nível 6 – De 51 a 60 palavras.
2º ANO	<ul style="list-style-type: none"> Nível 7 – De 61 a 70 palavras; Nível 8 – De 71 a 80 palavras; Nível 9 – 81 ou mais.

Fonte: <https://lp2anothe.wixsite.com/lingua-portuguesa-2/c/C3%B3pia-diagn%C3%B3stico-fichas-descri%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 15 out. 2023.

Quadro 6 – Níveis de aprendizagem em relação à escrita

ANO ESCOLAR	ESCRITA
1º E 2º PERÍODO	Nível 1 - Corresponde a fase gráfica primitiva – símbolos, pseudoletas, garatuas e/ou desenhos.
	Nível 2 - O estudante diferencia o desenho da escrita. Escreve letras e/ou números, como se soubessem escrever, sem nenhuma preocupação com as propriedades sonoras da escrita, porém consegue identificar nomes e sons de letras parcialmente.
	Nível 3 - Caracteriza-se pela ampliação do repertório de letras e sons, percebendo que palavras diferentes são escritas com letras em ordens diferentes. O estudante usa uma letra para cada vez que pronuncia uma sílaba, porém sem relacionar a letra com o fonema (som); em geral faz corresponder uma grafia a cada sílaba.
	Nível 4 - Caracteriza-se pela descoberta de que a quantidade de letras com que se escreve uma palavra corresponde à quantidade de segmentos sonoros (sílabas) que se reconhece na emissão oral. Em geral, o estudante faz corresponder uma grafia a cada sílaba.
	Nível 5 - O estudante não “escreve a palavra completamente”, ora escreve a sílaba toda, ora apenas uma letra, geralmente a vogal. Começam a descobrir que a sílaba pode ser escrita com uma, duas, três ou mais letras; que o som não garante a identidade de letras, nem a identidade de letras e de sons.
	Nível 6 – Caracteriza-se pela correspondência entre fonemas e grafemas. O estudante já consegue expressar graficamente o que pensa ou fala, mesmo contendo incorreções ortográficas. Compreende as regras de funcionamento do sistema de escrita alfabética, entendendo que uma sílaba pode ter uma, duas ou três letras, mas ainda pode se confundir.
1º ANO	Nível 7 - Produz texto narrativo, embora apresente falhas que não comprometem sua compreensão e desvios ortográficos em palavras de estruturas silábicas simples.
2º ANO	Nível 8 - Produz ortograficamente texto narrativo articulando suas partes.

Fonte: <https://lp2anothe.wixsite.com/lingua-portuguesa-2/c/C3%B3pia-diagn%C3%B3stico-fichas-descri%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 15 out. 2023.

De acordo com o Quadro 5, espera-se que as crianças do 2º ano leiam a partir de 61 palavras por minuto. Assim, é dado um texto para a criança ler e o professor cronometra o tempo em 1 minuto. No 2º período e 1º ano, geralmente utiliza-se uma

lista de palavras. Já no 2º ano, é solicitada a leitura de poemas, como “O gato xadrez” de Bis Vilela e “História Engatada” de Sylvia Orthof.

Quanto à escrita, no Quadro 6, espera-se que o aluno seja capaz de escrever um texto ortograficamente do tipo narrativo com suas partes inter-relacionadas. Destarte, a meta do nível 8 é uma ortografia sem desvios e um texto com início, meio e fim.

Há também o Programa de Alfabetização em Regime de Colaboração (PARC)² que realiza Avaliações de Fluência em Leitura em alguns estados brasileiros, por meio de uma parceria entre redes de ensino, Associação Bem Comum e Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF).

A visão do Currículo de Teresina (2018) quanto à apropriação da escrita é que:

para a apropriação do sistema alfabético de escrita envolve aprendizagens muito específicas: desenvolvimento da consciência fonológica; conhecimento do alfabeto, isto é das formas gráficas das letras e seus nomes; a compreensão da diferença entre a escrita alfabética e outras formas gráficas; o domínio de convenções gráficas, como o alinhamento da escrita, e a função da segmentação entre as palavras nos textos, entre outros aspectos inerentes ao sistema (Teresina, 2018, p. 69).

Portanto, o Currículo de ensino da rede municipal de Teresina (2018) trata de níveis de leitura e escrita como avaliação de aprendizagem dos alunos. Após isso, propõe e orienta que a necessidade de aprendizagem do aluno esteja baseada no estudo e aprofundamento da consciência fonológica, ou melhor, deixa claro que o aprendiz deve saber a diferença entre letras e seus sons, o conhecimento do alfabeto e o domínio das convenções gráficas devem se fazer presentes nas salas de aula de Teresina – PI.

A escolha de verificar o Projeto Político Pedagógico da Escola pesquisada (PPP) (2018) é pertinente para se entender a visão, a meta e o objetivo da escola, ao se abordar a apropriação da escrita. Para isso, já se inicia a discussão sobre qual método deve ser usado na sala de aula:

Para alfabetizar o professor pode lançar mão de diversos métodos, pois existem várias formas de se alfabetizar e cada uma dela destaca um aspecto diferente no aprendizado. Em linhas gerais existem duas grandes categorias

² Conforme o site <https://parc.caeddigital.net/#!/pagina-inicial>, as avaliações têm o objetivo de aferir o desempenho dos estudantes em leitura de palavras e textos em Língua Portuguesa, em sua variante brasileira, no início do Ensino Fundamental. Os resultados alcançados permitem identificar o nível de leitura dessas crianças, de modo que ações específicas possam ser implementadas para desenvolver as capacidades de cada uma.

de métodos: os predominantemente sintéticos e os analíticos [...] Assim, para enfrentar o desafio da alfabetização, é preciso que os professores tenham conhecimento teórico e prático sobre o que e o como alfabetizar. É importante também que se considere a participação ativa dos alunos e a medição do professor (PPP, 2018, p. 19-20).

Segundo o PPP da escola pesquisada (2018), são utilizados vários métodos na escola. Entretanto, são enfatizados e apontados dois tipos de métodos de ensino: método sintético (alfabético e fônico) e método global ou analítico.

O método sintético trata a relação entre os grafemas e os fonemas, destaca-se a combinação entre os fonemas para formar as palavras.

Enquanto existe o método analítico, Morais (2012, p. 29) assevera que “no grupo dos métodos analíticos, temos três tipos principais: a palavrção, a sentencição e o método global (ou ‘dos contos’, ou ‘das historietas’). Todos irão levar o aluno a, no final, trabalhar com as unidades menores (sílabas, letras, fonemas).”. O método analítico ou global focaliza a leitura de palavras e frases de forma inteira, sem concentrar nos fonemas, ou seja, as técnicas usadas são a leitura global.

De acordo com o PPP da escola (2018), cabe ao professor, por meio dos seus conhecimentos teóricos e práticos, fazer a escolha entre os métodos. Alguns podem se apropriar da combinação de dois métodos como forma de atender as individualidades do aluno. Entretanto, a escola recebe o material didático e o Projeto Alfa e Beto, mais voltados ao método sintético, mais especificamente método fônico, no qual é orientado pela Secretaria Municipal de Educação por meio de formações pedagógicas quinzenalmente no Centro de Formação Odilon Nunes em Teresina – PI.

Além disso, não existe reprovação para esse público, como assegura esse PPP, transcrito a seguir:

Não existe reprovação no 1º e 2º ano, dessa forma os alunos passam automaticamente de um ano para outro, independente de ter aprendido a ler e escrever ou não. Essa realidade, entretanto não diminui a responsabilidade da escola em relação ao processo de alfabetização das crianças. Assim, o aluno participa do processo de recuperação paralelamente ao processo ensino aprendizagem, com aulas no horário oposto ao de ensino (PPP, 2018, p. 32).

Destaca-se ainda que, embora o aluno não precise ficar retido na série anterior, por não saber ler nem escrever, assistirá às aulas no turno oposto a fim de que consiga adquirir as habilidades de leitura e escrita que não foram angariadas.

Tratar sobre esses documentos é primordial para a discussão do ensino brasileiro, pois eles oficializam o ensino, servem para nortear e viabilizar a educação em

sala de aula. Desse modo, o professor pode entender as concepções de ensino e assim fica mais claro como utilizar determinada metodologia em sala de aula.

Após discutir sobre os documentos oficiais que regem o ensino de Teresina – PI, iniciar-se-á a abordagem das teorias fonológicas que envolvem a apropriação da escrita, como, por exemplo, a Teoria da Sílabas.

3 A SÍLABA NO PORTUGUÊS BRASILEIRO

O presente capítulo trata sobre sílaba, parte da palavra. Para a discussão sobre a Teoria da Sílaba são consideradas as contribuições dos seguintes teóricos: Matzenauer (2014), Alves (2017), Collischonn (2014), Silva (2023) e Callou e Leide (2000).

3.1 Molde Silábico do Português Brasileiro

Do ponto de vista leigo, parece ser simples, porém teorizar é mais complexo. Antes de iniciar a discussão, salienta-se que baseado na Gramática Universal (GU) de Chomsky, Matzenauer (2014, p. 15) defende que a língua “reflete a organização da mente humana e, conseqüentemente, tem implicações na constituição dos sistemas linguísticos e em características por ele compartilhadas”. Ademais, o indivíduo adquire a língua consoante o ambiente em que vive. A perspectiva dessa corrente defende que:

as línguas constroem suas gramáticas com base na GU, ou seja, fixam parâmetros particulares a partir dos princípios gerais ditados pela GU. Um exemplo de princípio da GU é que a sílaba pode ter três elementos: ataque, núcleo e coda. A partir desse princípio, cada língua vai criar a sua gramática, determinando nesse caso, que tipo de segmento pode ocupar as diferentes posições na estrutura silábica e fixando parâmetros (Matzenauer, 2014, p. 15).

Assim, a presente pesquisa coaduna-se com o pensamento de que o ser humano possui uma GU e, por meio dela, serão desenvolvidos os princípios gerais de cada língua. Por exemplo, no caso do português brasileiro, no núcleo sempre haverá uma vogal. Além disso, para Matzenauer (2014, p. 15), “esse modelo teórico entende fatos da aquisição da linguagem, que deixam de ser explicados com base em analogia e generalização de estímulo, como reflexos da GU”.

Figura 8 – Os moldes silábicos no português brasileiro

V	–	LU	A
CV	–	BOLA	
VC	–	ARTE	
CVC	–	SOL	

CVSV – BAILARINA
CCV – BRASIL
CCVC – FLOR
CCVSV – PNEUMÁTICO
CCVCC – TRANSPORTE

Fonte: Autoria própria

Os moldes silábicos mais comuns no português brasileiro são o CV — consoante vogal, por exemplo, na palavra **bola**. Depois, aparecem os modelos apenas com uma vogal na sílaba (V), por exemplo: lua; vogal e consoante (VC): **arte**; consoante, vogal e consoantes (CVC): **sol**; consoante, vogal e semivogal (CVSV): **bailarina**; consoante, consoante e vogal (CCV): **Brasil**; consoante, consoante, vogal e consoante (CCVC): **flor**; consoante, consoante, vogal e semivogal (CCVSV): **pneumático**; consoante, consoante, vogal, consoante e consoante (CCVCC): **transporte**.

Partindo dessa teoria para a prática em sala de aula, geralmente é proposta como atividade a separação de sílabas para os alunos. O professor pode optar por começar com palavras mais comuns, ou seja, aquelas que têm a seguinte ordem na sílaba: CV — consoante e vogal — a sílaba canônica mais comum e frequente no português brasileiro, como, por exemplo, a palavra boneca. Pede-se para os alunos baterem palma a cada sílaba (bo – ne – ca) e em seguida, fazem-se os seguintes questionamentos: Quantas vezes bateram-se palmas? Qual é a sílaba inicial? Qual a sílaba medial ou mediana? Qual a sílaba final? Inicialmente pode parecer uma atividade simples. Todavia, para Alves, (2017, p. 125), “a suposta ‘facilidade’ de se compreender o que é uma sílaba talvez advenha de nossa sensibilidade a rimas desde a infância e, também, das próprias tarefas escolares de separação de sílabas ortográficas”.

Contudo, quando são propostas palavras como carro, campestre, massa, pneumático, a situação torna-se mais complexa, devido a não serem modelos canônicos da língua portuguesa, com a presença, por exemplo, dos dígrafos e/ou encontros consonantais. Ainda de acordo com o autor, “a sílaba pode ser considerada uma unidade mental de evidências inegáveis, caracterizá-la em termos representacionais, bem como investigar o processo de silabação de um determinado sistema linguístico, constitui um desafio que tem intrigado linguistas” (Alves, 2017, p. 125).

Para Alves (2017, p. 126), “a sílaba é uma unidade fonológica basilar, independentemente da concepção de fonologia defendida pelo linguista”. Ainda se pode

acrescentar que qualquer teoria a respeito da sílaba, quando se retrata a base ou núcleo, sempre será formada por uma vogal no português brasileiro.

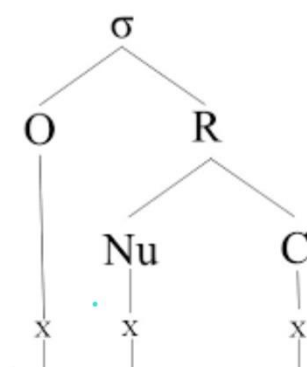
Já Silva (2023, p. 76), cita que “a sílaba é como um movimento de força muscular que se intensifica atingindo um limite máximo, após o qual ocorrerá a redução progressiva desta força”. Esse movimento de força muscular intenso é representado pelo núcleo, que é a vogal no português brasileiro.

Quanto à estrutura representacional da sílaba, Alves (2017) aponta que há três grupos:

- (i) uma caracterização autosegmental, a partir da qual os segmentos encontram-se diretamente ligados à sílaba, caracterizada pela inexistência de uma estrutura hierarquizada entre seus elementos.
- (ii) uma caracterização arbórea, que prevê uma estrutura interna hierarquicamente entre os elementos da sílaba, conforme proposto por Selkirk (1982).
- (iii) uma abordagem mórica (Hyman, 1985; Hayes, 1995), em que a unidade ‘mora’ e a noção de peso silábico por ela introduzida dão conta da sílaba (Alves, 2017, p. 127-128).

O linguista assevera que, embora existam diferentes formas de representar a sílaba, tais como a caracterização autosegmental, arbórea ou mórica, cada abordagem possui sua própria concepção estrutural. A vertente autosegmental entende que as camadas são consideradas independentes da sílaba. Já a abordagem arbórea defende que a sílaba é composta por dois constituintes principais: ataque e rima.

Figura 9 – Modelo de Sílaba conforme Caracterização Arbórea



Fonte: Collischonn (2014, p. 100)

Conforme Collischonn (2014, p. 100), “uma sílaba consiste em um ataque (A) e em uma rima (R); já a rima consiste em núcleo (Nu) e em uma coda (Co). Qualquer

categoria, exceto Nu, pode ser vazia.”. De acordo com essa teoria, a sílaba pode ser classificada em leve ou pesada. A sílaba pesada é quando possui mais de um elemento, geralmente a presença da coda — por exemplo, a palavra *mar*. O *m* é o ataque, a *é* o núcleo e o *r* é a coda. Ela será considerada leve quando sua rima não for ramificada.

Silva (2023, p. 76) destaca que a sílaba possui “uma parte nuclear ou pico que é obrigatória e geralmente é preenchida por um segmento vocálico. As outras duas partes na estrutura silábica são periféricas, opcionais e são preenchidas por segmentos consonantais”. Em outras palavras, a vogal é a parte nuclear ou o pico na sílaba, ela é obrigatória. Enquanto as outras duas partes são geralmente acrescentadas por uma consoante, como um acessório, isto é, de forma optativa.

Callou e Leite (2000, p. 29) discorrem que a sílaba pode ser estudada por meio de dois pontos de vista: o articulatório e o de percepção. O primeiro pauta-se por meio da pulsação dos músculos respiratórios, já no segundo:

considera-se a cadeia sonora como composta de aclives, ápices e declives de sonoridade, cada sílaba sendo constituída de um ápice, que é seu núcleo ou centro ocupado por sons de alta sonoridade, como por exemplo, as vogais. Os aclives e declives constituem ‘vales’ de sonoridade que determinam as fronteiras silábicas, suas margens, lugar preferencial de consoantes (Callou; Leite, 2000, p. 29).

À luz do pensamento das autoras, no ponto de vista articulatório, a saída do fluxo de ar é feita em jatos sucessivos. Enquanto na percepção, é como se a sílaba fosse formada de ápice que seria o núcleo, geralmente formado por vogais. Quanto aos aclives e declives, estes seriam as margens da sílaba.

Finalmente, embora haja diferentes abordagens e pontos de vistas, o importante é entender que a sílaba é formada geralmente por três partes: a principal, que é conhecida como núcleo ou ápice que sempre na língua portuguesa será composta por uma vogal; o aclave ou ataque, que fica antes do núcleo, pode-se dizer que é uma consoante e o declive ou coda, que vem depois do núcleo, pode ser uma consoante, semivogal ou *glide*.

Para a apropriação da escrita, é necessário conhecer a sílaba. Quando se entende sobre esse assunto, é possível perceber a diferenciação entre duas classes de sons: as vogais e as consoantes. Conforme Callou e Leite (2000):

a noção de sílaba é muito usada para estabelecer a distinção entre as duas grandes classes de sons. Assim é que se diz que vogais ocorrem como

núcleos silábicos e consoantes como margens. Assim, cada língua tem seus padrões silábicos próprios e permitidos. A ocorrência de mais de uma consoante no afixo ou declive silábico dá-se o nome de grupo consonantal. Uma sílaba é aberta quando não há consoante em seu declive. (ex.: ‘má’) e travada quando a tem (ex.: ‘mar’) (Callou; Leite, 2000, p. 30).

A partir da ideia das autoras, entende-se a importância da diferença entre vogais e consoantes. Enquanto estas nunca farão parte do núcleo silábico na língua portuguesa, aquelas, sempre farão. Além disso, chamam a atenção para a classificação da sílaba aberta, na qual não há coda ou declive, e da sílaba travada, que possui coda ou declive. Miranda e Matzenauer (2010) fazem outra observação pertinente:

a Fonologia de toda a língua integra um inventário de segmentos (fonemas) capazes de contrastar significado, bem como um inventário de estruturas silábicas, as quais são sequências de segmentos. Enquanto os segmentos são unidades que cumprem o papel de promover contrastividade (‘pato’ versus ‘bato’; ‘cata’ versus ‘cada’ - grifo das autoras), as sílabas não são usadas com essa função, tendo sua estrutura previsível por regras e/ou restrições da língua (no caso dos encontros consonantais, por exemplo, podem ser observadas, em línguas como o português, sequências como ‘pr’ e ‘bl’ mas não ‘sm’ e ‘sp’; já no inglês, todas essas formas são permitidas) (Miranda; Matzenauer, 2010, p. 365).

Isso que pode demonstrar que sílaba é diferente de segmento, visto que este faz parte da sílaba, ou seja, ele é menor. Enquanto, o segmento pode fazer a diferença entre palavras como pato/bato, cata/cada, já a sílaba não fará esse contraste, uma vez que sua função na língua não é diferenciar. Ela pode ter até três partes e fará apenas a diferença entre vogais e consoantes, quando comparada ao papel do segmento.

Na teoria de Ferreiro e Teberosky (1999), existe um nível de escrita chamado Silábico Com Correspondência (SCC), abordado no capítulo 2 desta pesquisa. Nessa teoria, as crianças brasileiras geralmente escrevem só vogais. Isso se deve ao português brasileiro ter como núcleo da sílaba a vogal. O que faz com que essa criança ao se apropriar da escrita comece a ter a ideia de sílaba partindo-se do núcleo da sílaba, ou seja, pode-se entender que a gramática internalizada ou GU da criança entende que a vogal é o núcleo da sílaba, o que a faz colocar apenas a vogal associando-a a cada sílaba da palavra.

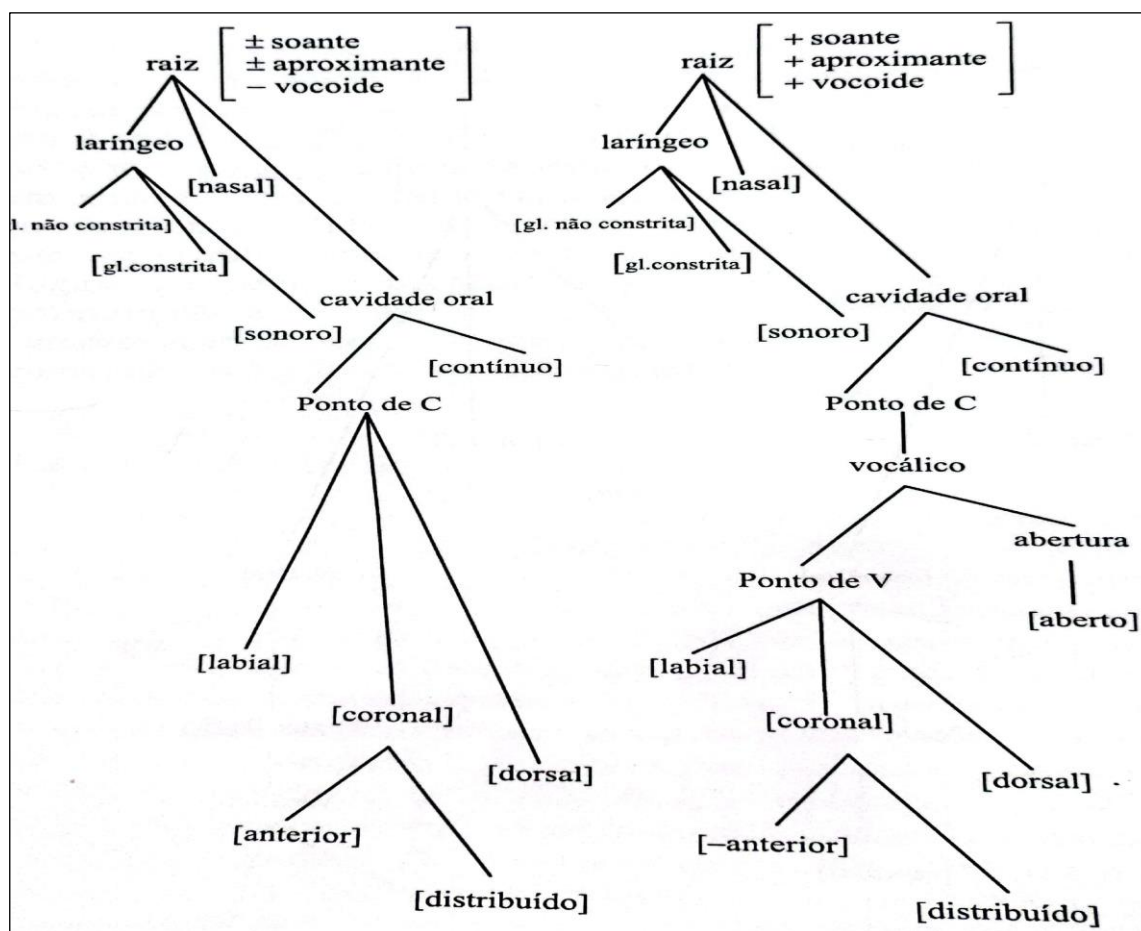
Figura 10 – Escrita no Nível 3 SCC

ELEFANTE	→	E E A E
CAMELO	→	A E O
FOCA	→	O A

No modelo exibido, observa-se que a criança ao escrever a palavra elefante, escreverá apenas os núcleos silábicos – EEAE, na palavra camelo, escreve – AEO e em foca – OA. A partir desse nível, a criança entende que escreveu a palavra completa, por reconhecer a parte principal da sílaba. O que pode argumentar que a partir desse nível, o aluno já começa a entender, de forma internalizada, e se apropriar da ideia de segmentação fonológica e da sílaba, quando começa a escrever as vogais. Por meio dessas hipóteses de escrita, ela já começa a construir a ideia de sílaba ao escrever.

Avançando para uma perspectiva mais teórica sobre os sons da língua, abordam-se agora os segmentos fonológicos do português brasileiro, quanto à sua classificação e categorização. Conforme Clements (1985, 1989, 1991) *apud* Bisol (2014, p. 50), existe a geometria de traços, que “podem ser tanto manipulados isoladamente ou em conjuntos solitários”. Já foi discutido anteriormente que os traços não são aleatórios, eles possuem uma hierarquia, conforme a Figura 11 a seguir:

Figura 11 – Diagramas arbóreos das consoantes e vogais



Fonte: Bisol (2014, p. 50)

Na Geometria de Traços, de acordo com Clements (1985, 1989, 1991) *apud* Bisol (2014, p. 52) pode-se observar que a “estrutura arbórea possibilita apresentar a naturalidade dos processos fonológicos que ocorrem nas línguas do mundo atendendo ao princípio que as regras fonológicas constituem uma única operação”.

No português brasileiro, os segmentos fonológicos são divididos entre as vogais e as consoantes. Eles são divididos nas árvores de Clements (1995) *apud* Bisol (2014, p. 50) em “nó de raiz, nó laríngeo, nó cavidade oral, nó pontos de consoante, nó vocálico, nó ponto de vogal, e nó abertura”.

Quanto aos segmentos, estes podem ser simples, complexos e de contorno, na visão de Clements (1995) *apud* Bisol (2014 p. 61-64). Os simples apresentam um nó de raiz e, no máximo, um traço de articulação. Já os compostos apresentam apenas um nó de raiz, e, no mínimo, dois traços de articulação oral. Enquanto que os opostos possuem efeito de borda, opondo-se um ao outro. A seguir, discorrer-se-á sobre a classificação articulatória sob a ótica de Silva (2023) e Seara, Nunes e Lazzaratto-Volcão (2011, 2022).

Quanto às classificações dos segmentos vocálicos e consonantais, a presente pesquisa se baseará em Silva (2023) e Seara, Nunes e Lazzaratto-Volcão (2011). Os segmentos vocálicos são aqueles sons produzidos com o ar saindo dos pulmões (fluxo de ar egressivo). Eles se diferenciam dos segmentos consonantais pela inexistência de obstrução à saída de ar no trato vocal, conforme Seara, Nunes e Lazzaratto-Volcão (2011, p. 24).

As vogais ou segmentos vocálicos podem ser divididas em orais ou nasais, quanto à abertura do véu palatal; são classificadas quanto à altura da língua em altas, média-altas, média-baixas e baixas; quanto ao avanço ou recuo da língua, podem ser anteriores, posteriores e centrais; quanto à posição assumida dos lábios, arredondadas e não-arredondadas, conforme representação do Quadro 7:

Quadro 7 – Vogais do português brasileiro

CLASSIFICAÇÃO QUANTO À ALTURA DA LÍNGUA			
Altas	Médias-altas	Médias-baixas	Baixas
[i], [u]	[e], [o]	[E], [ɔ]	[ɐ], [a]
QUANTO AO AVANÇO OU RECUO DA LÍNGUA			
Anteriores	Posteriores	Centrais	
[E], [ɛ], [i]	[ɔ], [o], [u]	[ɐ], [a]	
POSIÇÃO ASSUMIDA NOS LÁBIOS			
Arredondadas		Não - arredondadas	
[ɔ], [o], [u]		[E], [ɛ], [i], [ɐ] e [a]	
QUANTO À ABERTURA DO VÉU PALATAL			
Orais		Nasais	
[a], [e], [i], [o], [u]		[ẽ], [ê], [ĩ], [ô], [ũ]	

Fonte: Silva (2023) e Seara, Nunes e Lazzaratto-Volcão (2011)

O Quadro 7 retrata a classificação das vogais no português brasileiro. São feitas classificações quanto à altura da língua, avanço ou recuo da língua, posição. Já o Quadro 8, que se segue logo a seguir, retrata o sistema de consoantes do português brasileiro:

Quadro 8 – Sistema consonantal do português brasileiro

PALAVRAS	PARES MÍNIMOS	FONEMAS	TRANSCRIÇÃO FONOLÓGICA
Pato	[ˈpatu] – [ˈbatu]	/p/	/ˈpato/
Bolo		/b/	/ˈbato/
Teto	[ˈtatu] – [ˈdatu]	/t/	/ˈtato/
Dedo		/d/	/ˈdato/
Cato	[ˈkatu] – [ˈgatu]	/k/	/ˈkalo/
Gato		/g/	/ˈgato/
Faca	[ˈfacɐ] – [ˈvacɐ]	/f/	/ˈfaka/
Vaca		/v/	/ˈvaka/
Assa	[ˈasɐ] – [ˈazɐ]	/s/	/ˈasa/
Asa		/z/	/ˈaza/
Acha	[ˈaʃɐ] – [ˈaʒɐ]	/ʃ/	/ˈaʃa/
Haja		/ʒ/	/ˈaʒa/
Somo	[ˈsõmu] – [ˈsõnu]	/m/	/ˈsomo/
Sono		/n/	/ˈsono/
Soma	[ˈsomɐ] – [ˈsonɐ]	/m/	/ˈsoma/
Sonha		/ɲ/	/ˈsona/
caro (r-fraco)	[ˈkaru] – [ˈkaru]	/r/	/ˈkaro/
carro (r-forte)		/ʀ/	/ˈkaro/
Pala	[ˈpalɐ] – [ˈpaʎa]	/l/	/ˈpala/
Palha		/ʎ/	/ˈpaʎa/

Fonte: Seara; Nunes; Lazzaratto-Volcão, (2022, p. 111)

O Quadro 8 faz uma breve descrição dos segmentos fonéticos e fonológicos presentes nas consoantes da língua portuguesa. Quanto a sua classificação, podem ser pelo modo de articulação (oclusiva/plosiva, nasal, fricativa, africada, tepe, vibrante, aproximante e lateral), ponto de articulação (bilabial, labiodental, alveolar, alveopalatal, retroflexa, palatal, velar, uvular e glotal) e vozeamento (surdas ou sonoras).

Após essa análise dos segmentos, tratar-se-á, no próximo capítulo, da caracterização da segmentação não convencional e a sua relação com a apropriação da escrita. Os autores que tratam esse tipo de fonologia no presente trabalho são Miranda e Matzenauer (2010), Callou e Leite (2000), Seara, Nunes e Lazzaratto-Volcão, (2022), Cagliari (1998), Koch; Elias (2011), Silva e Medeiros (2023), Fayol (2014) e Bisol (2014).

4 A SEGMENTAÇÃO DA ESCRITA

Este capítulo discute a segmentação da escrita, cujo processo envolve a separação de uma palavra em pedaços menores ou segmentos, que correspondem a unidades significativas da língua, tais como fonemas, sílabas, morfemas etc.

Segundo Camara Jr, (2015, p. 61), “há em nossa língua o fenômeno da ligação entre a sílaba final travada de um vocábulo e a vogal inicial de um vocábulo, que a ele se segue sem pausa (substantivo com seu adjetivo, verbo com seu complemento etc)”. Para a criança, ou um aluno, que queira adquirir proficiência em outra língua, isso dificulta na sua aprendizagem, uma vez que, na escrita, as palavras são separadas, enquanto, na oralidade, não há a pausa conforme a escrita. Surge assim a necessidade de investigar sobre essa dificuldade.

4.1 Segmentação Não Convencional e a Apropriação da Escrita

A segmentação não convencional é presente nas primeiras escritas dos alunos. Ela pode ser classificada em três tipos: hipossegmentação, hipersegmentação e híbrida. Quando ocorre a união das palavras como, por exemplo, em “*concerteza*” em vez de “com certeza” chama-se hipossegmentação. Já no caso, “*por tanto*”, em vez de “portanto” esse processo de separar a palavra é conhecido como hipersegmentação. Enquanto o híbrido ocorre quando se mistura a hipossegmentação e a hipersegmentação, embora seja mais rara sua ocorrência, por exemplo, “apartir de ama nhã”, no lugar de “a partir de amanhã”.

Conhecer o fenômeno linguístico da segmentação é fundamental para a compreensão da estrutura da língua. Além de facilitar a apropriação da leitura e da escrita, a literatura da área aponta que:

para a aquisição da fonologia de uma língua, a criança precisa adquirir: (a) o inventário dos segmentos; (b) os processos fonológicos; (c) as restrições sobre a estrutura silábica, a estrutura prosódica e as unidades prosódicas maiores, que definem a gramática do adulto (Miranda; Matzenauer, 2010, p. 363).

As autoras discorrem sobre os passos que a criança deve seguir para a apropriação da fonologia. Neste trabalho, pretende-se discutir os segmentos; a estrutura silábica já foi aqui abordada e mais à frente tratar-se-á da estrutura prosódica.

De acordo com Callou e Leite (2000, p. 13), “a linguagem humana se distingue dos demais sistemas simbólicos por ser segmentável em unidades menores, unidades essas em número finito para cada língua e que têm a possibilidade de se recombinarem para expressar ideias diferentes”. Embora para a criança seja difícil entender isso, com o tempo ela percebe que o sistema é segmentável.

A segmentação fonológica está relacionada à apropriação de escrita, pois é uma habilidade fundamental para compreender a estrutura sonora das palavras, reconhecer os sons individuais que as compõem e manipulá-los. Essa habilidade é crucial para o desenvolvimento da consciência fonológica, que, por sua vez, é essencial para a aprendizagem da escrita. As escritoras questionam:

como é que conciliamos a necessidade de unidades separadas (discretas, segmentadas) para uma descrição fonológica quando percebemos que a fala é um contínuo com sons que se juntam, se modificam, se hibridizam? Na verdade, a segmentação do contínuo da fala (ou seja, analisar discretamente as unidades da fala) é um artifício usado para podermos estudar a língua cientificamente (Seara; Nunes; Lazzaratto-Volcão, 2022, p. 92).

Quando uma criança é capaz de segmentar os fonemas e identificar as unidades sonoras que compõem palavras faladas, ela está mais bem preparada para relacionar esses sons, no caso, fonemas, aos símbolos escritos que os representam (o alfabeto).

A segmentação fonológica é essencial para o processo da alfabetização e da apropriação da escrita, pois auxilia o aluno a desenvolver as habilidades para a compreensão e produção escrita, além de facilitar a associação entre a fala e a escrita.

Na segmentação de palavras, é importante distinguir entre palavras primitivas e palavras derivadas. As primitivas correspondem às originais, ou seja, não derivam de nenhuma palavra, a exemplo da palavra “amor”. Enquanto as derivadas se formam a partir das palavras primitivas, pela adição de afixos (prefixos ou sufixos), a exemplo da palavra amoroso, na qual temos o radical “amor”, acrescido da adição do sufixo “oso”.

Ao se segmentar palavras primitivas e derivadas, deve-se considerar as unidades significativas que compõem cada palavra. Assim, as primitivas são simples devido ao seu significado. Já as derivadas necessitam da identificação dos aditivos, além das palavras primitivas.

Nessa perspectiva, o processo de segmentação de palavras não é algo comum para a criança, uma vez que elas estão mais habituadas com a oralidade. Elas pensam nas palavras como ligadas umas às outras e só começam a entender esse processo

quando entram em contato com o mundo da escrita. Isso pode ser feito a partir do discernimento entre palavras primitivas e derivadas. É válido destacar, porém, que este problema não é exclusivo das crianças, uma vez que não é incomum que alguns adultos, muitas vezes, usem na escrita “derepente”, “apartir”, “concerteza”, por exemplo. A esse respeito, Cagliari (1998) diz:

uma palavra separa-se de outra na escrita por um espaço em branco. Para saber como segmentar uma palavra, observando a linguagem oral, há duas estratégias importantes: a primeira, é separar por significado – cada significado corresponde a uma palavra possível, a segunda, é tentar colocar a palavra no local que se quer segmentar – se isso for viável, a segmentação é possível (Cagliari, 1998, p. 136-137).

Para o autor, o professor deve usar pelo menos duas estratégias que levem o aluno a observar a linguagem oral: separar o significado e tentar colocar a palavra onde deve ser segmentada. Na frase: “A casa é amarela”, o professor deve indicar para o aluno que não pode ser escrita: “Acasaémarela” ou “Acasa é ama rela”. Deve pedir para que o aluno tente identificar as palavras mais conhecidas no modelo, casa e amarela. Para depois fazer hipóteses de como deve escrever essa frase corretamente.

Além disso, “é muito comum em textos de crianças a produção de enunciados justapostos, sem marcas de conexão explícita, sem elementos de ligação ou de transição entre as ideias e, frequentemente, sem qualquer sinal de pontuação” (Koch; Elias, 2011, p. 25-26). A criança, ao adquirir a linguagem escrita, naturalmente terá dificuldades e será comum não apresentar coerência e nem coesão em suas produções textuais. Todavia, isso não a impede de produzir, pois é por meio da escrita dos textos que ela desenvolverá a sua escrita de maneira segura. Ainda segundo as autoras:

a segmentação gráfica em textos de crianças é feita com base nos vocábulos fonológicos ou aquilo que a criança apreende como tal. O que se nota é que a criança, ao tentar efetuar a segmentação gráfica adequada, acaba por vezes, caindo no extremo oposto, isto é, “picando” demais a palavra ou, pelo contrário, emendando vocábulos, conforme a maneira como são pronunciadas. A criança formula hipóteses sobre segmentação correta dos vocábulos, hipóteses que vai testando em seus escritos, da mesma forma que testa, muitas vezes no mesmo texto, hipóteses sobre a grafia correta das palavras (Koch; Elias, 2011, p. 28).

Na visão das autoras, o lado extremo da segmentação gráfica é feito por meio de regras fonológicas, quando a criança “pica demais” as palavras. Esse processo é chamado de hipersegmentação, ou seja, ela separa as palavras excessivamente. Pode-se

citar para palavras tais como: “apartir”, que deve ser escrita separada. Já quando ela emenda vocábulos, isso é chamado de hipossegmentação, por exemplo “derepente”, que deve ser escrito separadamente. Segundo Cunha (2004):

a variável tipo de palavra sofreu ainda uma subcategorização em dois grupos principais – palavra gramatical e palavra fonológica – de acordo com a função que expressa. Considerou-se palavra gramatical aquela que não possui significado lexical, como os clíticos, por exemplo. A palavra fonológica abarca todas as palavras que possuem um acento primário e que, mesmo não tendo significado conhecido na língua, são candidatas potenciais para tal (Cunha, 2004, p. 134).

Por meio das palavras afirmadas, entende-se que palavra gramatical será átona, ou seja, aquela que não possui acento. Ela serve para limitar ou unir termos num determinado enunciado. Enquanto a palavra fonológica, mesmo sem significado, possui acento, sílaba tônica, ainda que não faça parte do vocabulário da língua. Neste trabalho, uma parte das análises será feita a partir da divisão entre palavra gramatical e palavra fonológica, a fim de identificar os tipos de segmentação na frase e na produção de escrita.

Silva e Medeiros (2023, p. 14, 15) afirmam, sobre a segmentação das palavras, que “o problema de identificar e isolar as palavras no fluxo da fala durante a nossa primeira infância e conseguimos com algum sucesso separar as palavras da língua, apesar de elas parecerem todas grudadas quando as pessoas falam ao nosso redor”. Segundo os autores, todos apresentam a dificuldade de isolar as palavras devido ao fluxo da fala, mas com o passar do tempo, se consegue êxito nesta tarefa.

Por sua vez, no entendimento de Fayol (2014, p. 77) sobre a segmentação, é que “uma segunda fonte está na segmentação do texto. Com a escrita, as crianças descobrem a pontuação e têm de aprender sua ou suas funções. Em geral, a oração (gramatical: o verbo e seus sujeitos e complementos) é considerada como a unidade de processamento”. À medida que avança nos estudos do texto, o aluno vai adquirindo conhecimentos sobre a segmentação, a pontuação e, por último, a oração.

Chomsky e Halle (1968) *apud* Matzenauer (2014) defendem que existe uma parte da gramática que utiliza uma representação fonológica e uma representação fonética. A representação fonética trata de uma sequência de segmentos fonéticos que são chamados de traços: propriedades mínimas. A representação fonológica apresenta uma visão mais abstrata, que isola as propriedades articulatórias e acústicas. O modelo

linear defendido por Chomsky e Halle (1968) está baseado em classes, mas não possuem uma hierarquia, como pode-se ver na Figura 12:

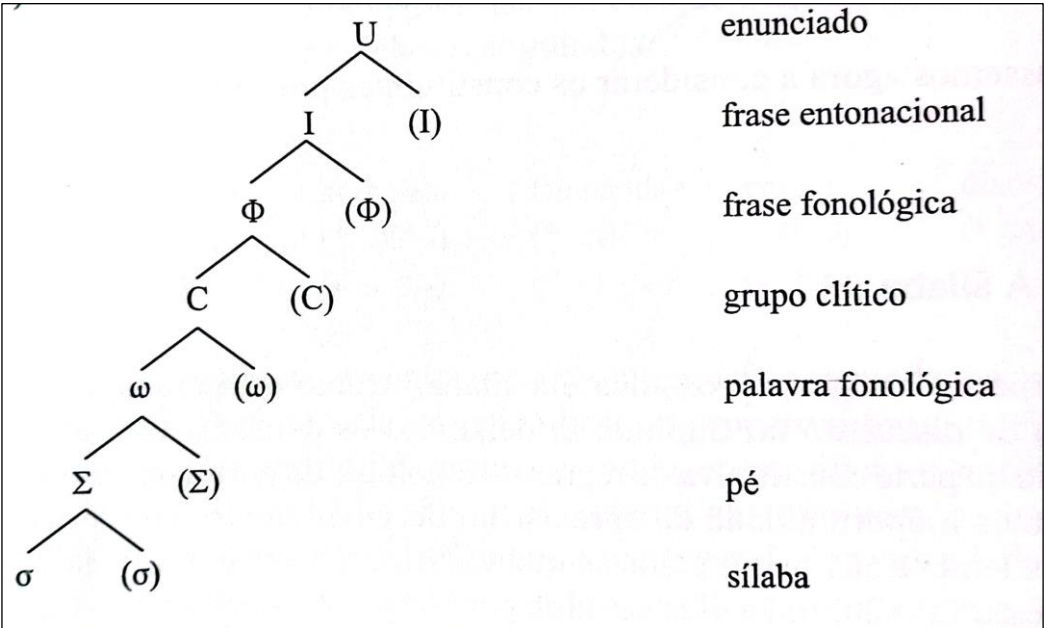
Figura 12 – Modelo linear de Chomsky e Halle

	d	a	r
sonoro	+	+	+
silábico	-	+	-
consonantal	+	-	+
contínuo	-	+	+
nasal	-	-	-
alto	-	-	-
baixo	-	+	-
arredondado	-	-	-
anterior	+	-	+ ⁹
coronal	+	-	+

Fonte: Matzenauer, (2014, p. 44)

Enquanto isso, o modelo não linear defende que existe uma hierarquia e esses traços são distintivos. Quanto à hierarquia prosódica proposta por Nespor e Vogel (1986) *apud* Bisol (2014, p. 260), os traços não funcionam de maneira aleatória. Eles precisam de uma determinada hierarquia como a proposta na Figura 13:

Figura 13 – Diagrama prosódico



Fonte: Selkirk (1984, 198) *apud* Bisol (2014, p. 260)

Conforme representação apresentada, a hierarquia é feita por meio de uma árvore, e participam desse diagrama arbóreo sete elementos: a sílaba, que é a base; o pé; a palavra fonológica; o grupo clítico; a frase fonológica; a frase entonacional; e, por fim, o enunciado. Bisol (2014) resumirá em quatro os princípios que regem a hierarquia prosódica:

- (i) cada unidade da hierarquia prosódica é composta de uma ou mais unidades da categoria imediatamente mais baixa;
- (ii) cada unidade está exhaustivamente contida na unidade imediatamente superior de que faz parte;
- (iii) os constituintes são estruturas n-árias;
- (iv) a relação de proeminência relativa, que se estabelece entre nós irmãos, é tal que a um só nó se atribui o valor forte (s) e a todos os demais o valor fraco (w) (Bisol, 2014, p. 261).

Para Bisol (2014, p. 262), o pé métrico é a junção de duas ou mais sílabas; a palavra fonológica é o que domina o pé; o grupo clítico é o elemento da palavra fonológica. Já a frase fonológica trata de um ou mais grupos clíticos. A frase entonacional trata a entoação e o enunciado atenta às condições pragmáticas e fonológicas. Essa hierarquia guiará a presente pesquisa na análise do processo de segmentação das palavras e frases.

Quanto à categoria, a sílaba é a menor, embora seja basilar na hierarquia prosódica, uma vez que ela é o domínio ou parte constitutiva de regras da fonologia, de acordo com Bisol, (2014). Isso ocorre devido à vogal ter maior sonoridade na língua portuguesa.

A hierarquia prosódica serve para organizar a estrutura hierárquica das unidades prosódicas que compõem a fala. Isso inclui a organização de unidades como sílabas, pés métricos, grupos de acento e clíticos em níveis hierárquicos distintos.

Além disso, essa organização hierárquica é importante para o entendimento da prosódia da fala, ou seja, a entoação, ritmo e ênfase que são atribuídas às unidades linguísticas durante a produção da fala. Ela influencia a entoação, a duração das sílabas e a distribuição de acentos na fala.

Em geral, quando se pensa em palavras, logo se lembra de unidades com significados e com espaço entre elas na escrita. Essa é a segmentação convencional a qual divide o discurso nas palavras do jeito que elas aparecem na escrita. Mas para a segmentação não convencional já é diferente.

Por isso, a análise da segmentação não convencional deste estudo foi escolhida conforme a pesquisa de Cunha e Miranda (2009), que dividiram a palavra em gramatical e fonológica.

A variável tipo de palavra sofreu ainda uma subcategorização em dois grupos principais – palavra gramatical e palavra fonológica – de acordo com a função que expressa. Considerou-se palavra gramatical aquela que não possui significado lexical, como os clíticos, por exemplo. A palavra fonológica abarca todas as palavras que possuem um acento primário e que, mesmo não tendo significado conhecido na língua, são candidatas potenciais para tal (Cunha; Miranda, 2009. p. 134).

As autoras propõem olhar para a fala de uma maneira diferente, mais próxima da realidade prosódica e gramatical da língua falada. Por isso, falam em segmentação não convencional, ou seja, dividir as palavras conforme o papel gramatical delas e suas características fonológicas (som, acento, entoação).

A palavra gramatical não tem significado lexical próprio, serve apenas para ligar ou completar outras palavras, muitas vezes são átonas e se apoiam em outra palavra fonológica, representada por clíticos como, por exemplo, artigo (a, o, uma, um), preposição (de, a, para), pronomes (lhe, ti, tu).

Dessa forma, as palavras podem ser classificadas como átonas ou tônicas. As tônicas, como por exemplo, *fê*, *sofã* e *sabão*, são chamadas de palavras fonológicas, pois possuem acento tônico e autonomia prosódica — ou seja, funcionam como uma unidade sonora completa. Mesmo que não apresentem um significado conhecido, podem ou não carregar conteúdo lexical e são tratadas como unidades fonológicas independentes. Já as átonas, como *o*, *de* e *em*, são chamadas de palavras gramaticais, pois não possuem autonomia e, para existirem fonologicamente, dependem da presença de uma palavra tônica. A palavra fonológica pode ser representada, por exemplo, por substantivos como *galinha*, *menino* e *casa*.

De acordo com o quadro a seguir, podem ocorrer diferentes combinações entre palavras fonológicas e gramaticais.

Quadro 9 – Possíveis combinações de segmentação não convencional

- | |
|--|
| <p>✓ Palavra fonológica + palavra gramatical</p> <p>Ex.: menino lhe (o substantivo “menino” seguido do pronome “lhe”)</p> <p>✓ Palavra gramatical + palavra fonológica</p> |
|--|

Ex.: o menino (o artigo “o” seguido do substantivo “menino”)

- ✓ Palavra gramatical + palavra gramatical

Ex.: de a (como em “vou de a escola”, que depois vira “da escola”)

- ✓ Palavra fonológica + palavra fonológica

Ex.: menino bonito (duas palavras com acento principal, que podem se unir e destacar na fala).

Fonte: baseado em Cunha e Miranda (2009)

Por meio desse modelo escolhido para este estudo pode-se entender a influência da fala na apropriação da escrita, observar o papel da prosódia por meio do ritmo e da entoação na formação de palavras e frases, além de analisar os erros e os padrões na escrita que não são explicados, por exemplo, pela gramática tradicional.

Assim, chega-se ao estágio da apropriação da escrita: a ortografia, que será abordada na seção seguinte.

4.2 Apropriação da Escrita Ortográfica

O dicionário *online* Houaiss define ortografia como “uma expressão latina ‘*ortographia*’ que quer dizer a parte da gramática que contém as regras e preceitos que ensinam a escrever as palavras corretamente, incluindo acentuação, pontuação, crase *etc*”. Ademais, de acordo com o decorrer da discussão, percebe-se que ela é de certa forma um patrimônio da língua, pois, por meio dela, a escrita fica resguardada e protegida.

Esta seção expõe sobre a apropriação da escrita ortográfica, última fase descrita nesta pesquisa. Desse modo, Faraco (2021, p. 108) discorre sobre como teve início a importância da ortografia: “com a imprensa de tipos móveis do século XV e a consequente possibilidade de se publicar livros em grande escala trouxeram a necessidade de se fixar uma ortografia, ou seja, uma norma gráfica geral para cada uma das diversas línguas europeias modernas”. Faraco, nesse trecho, já aponta a necessidade de fixação da ortografia com o propósito de garantir uma norma gráfica geral.

Nesse aspecto, a ortografia reflete aspectos da história e da cultura da língua que representa um dos principais componentes dos sistemas de escrita. A ortografia impõe um conjunto de regras que determinam o uso das letras para a representação dos fonemas, como transcrito a seguir.

uma vez estabelecido o sistema ortográfico, junto a ele veio a noção de erro causando um desafio à escola o seu processo de ensino-aprendizagem. As formas ortográficas têm uma função básica de anular as variações linguísticas, por serem estas classificadas como um grande problema histórico dentro do sistema torna-se muito mais complexo para quem está em processo de aquisição desta norma (Carvalho; Silva, 2019, p. 166).

No entendimento das autoras, o papel da ortografia é relevante para as escolas, ao mesmo tempo que se torna um desafio, uma vez que ela pode eliminar as variedades linguísticas presentes no vocabulário dos alunos. Além disso, essas correções podem ter sido feitas pela própria exigência da escola, como corrobora as autoras:

As modificações mais comumente encontradas nos textos de aprendizes de escrita dizem respeito à correção ortográfica. Este aparente trabalho com a ortografia decorre muito mais, no entanto, das exigências da escola sobre o que considera um avanço qualitativo da escrita infantil, do que com uma real preocupação das crianças com a correção ortográfica. Assim, as correções nas escritas iniciais frequentemente refletem a postura do professor, que foi habituado (geralmente com a temida caneta vermelha) as “violações” cometidas contra as convenções da escrita (ortografia, uso de maiúsculas, pontuação, etc.) (Abaurre; Fiad; Mayrink-Sabonson, 2002, p. 24).

A partir da visão das autoras, a escola termina por exigir uma correção ortográfica, o que pode causar uma postura de professor extremista aos erros cometidos pelo aluno.

Em contrapartida, no ponto de vista de Cagliari (1999, p. 123), “saber que a ortografia congelou o modo de escrever as palavras ajuda muito os alunos a não tentar fazer do alfabeto um sistema de transcrição fonética e a perceber que a fala segue as variações dialetais, neutralizadas na escrita pela ortografia”. A ortografia, dessa forma, faz com que a língua não varie tanto com a medida do tempo, uma vez que ela pode neutralizar a escrita. Quanto ao aluno, este perceberá que não se pode existir um sistema de transcrição fonética, ou seja, nem sempre um grafema vai corresponder a um fonema. Ele terá que entender, por exemplo, na palavra *exame*, ainda que uma palavra tenha o som de *z*, ela será escrita com *x*, porque abonou-se naquela língua uma norma/uma regra que aquela palavra será escrita com *x*.

Rona (1965) *apud* Callou e Leite (2000, p. 113), “recomenda que o exame dos erros de ortografia que os estudantes cometem como um valioso método de investigação para o linguista e ressalta que as suas conclusões podem ser de grande importância para

o educador”. De acordo com ele, o material de erros do aluno é algo memorável para o professor, pois este pode trabalhar com esses desvios discutindo-os em sala de aula.

Conforme Zorzi (2009, p. 11), com o advento das ideias construtivistas, o uso das cartilhas foi decaindo e, conseqüentemente, a ortografia foi delegada a segundo plano. Assim, o ensino da ortografia perdeu a merecida atenção no processo de alfabetização, transformando-se em um processo de construção de hipóteses pelas crianças, o qual se esperava que ocorresse espontaneamente.

De acordo com Cagliari (1999, p. 218), “as cartilhas mais antigas [...] serviam de orientação e de material de consulta para o aprendiz. Por exemplo, o aluno consultava uma tabela para saber de que letra se tratava em um determinado material escrito”. Dessa forma, o aluno tinha uma espécie de mapa para chegar ao conhecimento.

O desafio do professor em sala de aula para Callou e Leite (2000, p. 112) é “conseguir que o alfabetizando domine o sistema ortográfico de forma automática, de tal modo que ela seja capaz de representar os segmentos sonoros através de elementos gráficos na escrita”. Para isso o professor deve dominar o sistema alfabético brasileiro. Além disso, Faraco (2021, p. 121) afirma: “o professor alfabetizador precisa, entre outras coisas, ter um bom conhecimento da organização do nosso sistema gráfico para melhor sistematizar seu ensino; para entender as dificuldades ortográficas de seus alunos e para auxiliá-los a superá-los”. Então, o professor termina por ser o mediador no conhecimento ortográfico da língua, mas para isso precisa estar bem preparado para cumprir essa tarefa.

Outro ponto destacado por Zorzi (2009) é que a escola vê a ortografia como uma questão de memorização, de treino sistemático e de automatização, o que reduz bastante esse complexo processo, que não envolve somente recursos de memorização, mas também conhecimentos acerca da associação de fonema-grafema, de regras textuais, regras morfosintáticas e etimológicas. Além disso, o desempenho ortográfico é influenciado pela oralidade, por aspectos relacionados à fonologia da língua, e também pelo conjunto de normas que atuam sobre a grafia das palavras. O autor assim explicita as implicações da ortografia:

escrever bem implica, obrigatoriamente, o domínio eficiente da forma convencional de se grafar as palavras. Aplicar metodologias de ensino limitadas ou acreditar que a ortografia é um aspecto secundário do aprendizado e que um dia os alunos, por construção espontânea de hipóteses, irão entender como as palavras devem ser escritas, tem se revelado posturas

pouco produtivas e, o que é mais grave, bastante desastrosas (Zorzi, 2009, p. 10-11).

Na perspectiva do autor, ensinar a maneira convencional de escrever é atualmente algo condenável pelas metodologias de ensino, que colocam o ensino de ortografia em segundo plano, por entender que os alunos podem aprendê-la de maneira espontânea. Entretanto, o resultado dessas práticas tem sido desastroso, uma vez que aprender ortografia envolve técnicas. Não é algo que se aprenda por osmose, ou seja, de forma inconsciente.

Um conjunto de erros ortográficos faz parte do processo “normal” de apreensão da linguagem de escrita. Portanto, o escrever bem implica enganos ou falhas que tendem a se corrigir na medida em que a criança adquire e organiza os acontecimentos necessários para tanto (Zorzi, 2009, p. 17). Assim o ensino de ortografia em sala de aula é estritamente necessário e trabalhar com os “erros” dos alunos é fundamental para que estes aprendam e reflitam sobre a escrita.

Para Carvalho e Silva (2019, p. 166), “as formas ortográficas têm uma função básica de anular as variações linguísticas, e por serem estas classificadas como um grande problema histórico dentro do sistema torna-se muito mais complexo para quem está em processo de aquisição desta norma”. Ou seja, a ortografia é como um propósito/objetivo no estudo da língua portuguesa. As autoras reconhecem que ela seja fundamental para a aquisição da norma-padrão, embora defendam que seu estudo possa anular as variedades linguísticas. Assim surge uma polêmica:

De um lado aparecem os educadores que defendem o ensino de ortografia, mas que fazem de maneira mecânica, com a intenção de, apenas, cobrar e avaliar o desempenho ortográfico dos alunos. Do outro lado, estão os que acreditam que não é preciso ensinar ortografia, visto que os alunos aprenderão à medida que forem tendo contato com os gêneros textuais, ou seja, um ensino de ortografia sem sistematização (Carvalho; Silva, 2019, p. 166).

À guisa dessas perspectivas, cabe ao professor o bom senso de fornecer ao seu aluno a flexibilização dessas duas metodologias de ensino de maneira reflexiva e sem extremismos. Entretanto, não se pode deixar de ensinar ou negligenciar o conteúdo de ortografia. São necessárias atividades que discutam porque tal palavra se escreve com m ou n, por exemplo. Porque deixar o aluno aprender por “osmose”, ou seja, sem um direcionamento, só conhecendo determinado gênero textual é como se o colocasse numa

sala cheia de letras, textos e o soltasse lá. O papel do professor é justamente dá essa orientação e ensino.

Além disso, Zorzi (2009, p. 09-10) assevera que “pesquisas procuram identificar o quanto o desenvolvimento da chamada consciência sintática pode facilitar o domínio de regras ortográficas que envolvam relações morfossintáticas”. Desse modo surge uma nova pesquisa para aprofundamento: influência da sintaxe para o ensino de ortografia na língua portuguesa.

Zorzi (2009) trabalha, em sua obra, com erros, sejam eles por representações múltiplas, por apoio na oralidade, por omissões, por procedimentos não adequados de segmentação-junção e separação, atípicos, confusões entre consoantes que representam fonemas surdos x sonoras; confusão entre as terminações *am* e *ão*; acréscimo de letras; erros devido a procedimentos de generalização; letras parecidas, inversões. No presente trabalho, analisaram-se alguns desses erros ocorridos nas escritas dos participantes.

Quadro 10 – Erros ortográficos em produções textuais

Erros	Conceito
Representações múltiplas	São irregularidades entre fonemas e grafemas.
Surdos x sonoros	Processo sistemático de substituição de grafemas que representam consoantes sonoras por grafemas que representam consoantes surdas, ou vice-versa.
Acréscimos de letras	Acréscimo de mais letras na palavra.
Omissão de letras	Retirada de letras da palavra.
Generalização	Geralmente uma regra induz uma criança a escrever pensando que está correto, é caso da palavra <i>bandeira</i> que induz à criança escrever “ <i>bandeija</i> ”
Letras parecidas	A diferença entre as letras ser sutil e acarretar no erro da escrita.
Inversões	Erros devido aos espelhamentos. Seria a confusão na escrita entre as letras <i>b/p/d/q/g</i> etc.

Fonte: Zorzi adaptado (2009)

Os erros apresentados em Zorzi (2009) são comuns para esse público que está iniciando na apropriação da escrita. É interessante, portanto, o professor entendê-los

para saber orientar o aluno quanto à correção em atividades de escrita, especialmente as produções textuais.

Por meio das discussões teóricas, versou-se sobre como acontece a apropriação da escrita desde a segmentação até a ortografia. No próximo capítulo, tratar-se-á sobre os procedimentos metodológicos desta pesquisa.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo é tratado o caminho metodológico percorrido durante a pesquisa, expondo sua caracterização, campo de pesquisa e os participantes, além de informações sobre a coleta de dados deste trabalho.

5.1 Caracterização da Pesquisa

A pesquisa é documental, pois utiliza as atividades realizadas pelos alunos, informações fornecidas pela Formação da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (Semec) de Teresina-PI sobre os critérios de metas da rede e o Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada. Conforme Lakatos (1994, p. 43), “as pesquisas documentais são aquelas de primeira mão, provenientes dos próprios órgãos que realizam as observações”. Portanto, a pesquisa é de procedimento técnico documental, uma vez que se trabalha com as atividades das crianças, dados da rede municipal de Teresina-PI e PPP da escola pesquisada.

Além disso, a pesquisa será bibliográfica ou de fontes secundárias o que, como afirma Lakatos (1994, p. 43), “trata do levantamento da bibliografia já publicada no presente assunto”, e aqui se propõe a estudar sobre o que diz a literatura de apropriação da escrita. Nesse âmbito, pesquisa as teorias que envolvem os estágios da apropriação da escrita desde a teoria da Psicogênese de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1999). Além disso, aborda a consciência fonológica e a segmentação fonológica por meio da ótica da Teoria da Sílabas baseada em Alves (2017), Collischonn (2014) e dos constituintes prosódicos tratados por Bisol (2014) e Cunha e Miranda (2009) até chegar ao nível ortográfico com os teóricos Faraco (2021), Cagliari (1999), Zorzi (2014) dentre outros.

São utilizados também documentos oficiais como os PCN (1998), a BNCC (2018), o Currículo de Teresina (2018) e o Projeto Político Pedagógico da Escola pesquisada (2018), analisando o que discorrem sobre a apropriação da escrita.

Trata-se ainda de uma pesquisa de abordagem quantitativa e qualitativa. Apresenta-se quantitativa ao analisar os acertos e erros das questões de múltipla escolha, a quantidade de segmentações não convencionais e a quantidade de erros ortográficos. Ao avaliar as possíveis hipóteses de segmentações não convencionais

baseados em Cunha e Miranda (2009) e os erros ortográficos apontados por Zorzi (2009) torna-se qualitativa.

5.2 Campo de Pesquisa

O trabalho é uma pesquisa de campo, aplicada em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental em uma escola localizada na zona Sudeste de Teresina–PI. A opção, por esse campo, deve-se à facilidade de mediação, uma vez que a pesquisadora atua como professora neste mesmo local.

5.2.1 Participantes da pesquisa

O público-alvo da pesquisa estuda no turno manhã, numa escola da rede municipal de Teresina–PI. Eles possuem níveis de leitura e escrita diversificados, desde crianças que estão tendo pela primeira vez o contato com a escola até crianças que já começaram a produzir textos com certa desenvoltura.

Mais uma vez, o professor encontra-se numa posição de desafio. É como se fosse uma turma multisseriada, com alunos que não reconhecem o alfabeto, outros que não conseguem se concentrar nas explicações e atividades de sala de aula, até alunos com o nível avançado. Ademais, são alunos que estão saindo da crise sanitária pandêmica da Covid-19, em que tiveram que ficar em casa, assistindo às aulas remotas de maneira precária ou, às vezes, nem isso.

A clientela da escola é formada por alunos de 6 à 8 anos, provenientes do próprio bairro ou de bairros circunvizinhos onde a escola está localizada, tais como: Dirceu I, Dirceu II, Renascença, Redonda, Manoel Evangelista, Parque Itararé, Parque Jurema, Vila Poty, Vila Coronel Carlos Falcão, Alto da Ressurreição, Novo Horizonte, dentre outros. Em sua grande maioria, os alunos são de famílias provenientes da classe média e baixa. Parte delas vivem em um ambiente com presença de mãe, do pai e dos irmãos, outros vivem só com a mãe e outros com os avós.

O grande obstáculo da escola em relação aos alunos que recebe é alfabetizá-los, introduzi-los no mundo da leitura e da escrita. Para as crianças que são acompanhadas pela família, esse é um quesito superável e perfeitamente possível. Entretanto, para aqueles cuja família não reconhece a importância da escola nem valoriza o processo de aprendizagem da criança, trata-se de um desafio a ser enfrentado.

5.2.2 Coleta de Dados

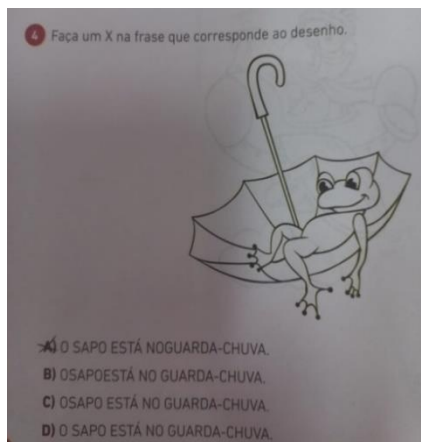
Antes da coleta de dados, o trabalho foi enviado ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). Após a aprovação da pesquisa pelo CEP, foram fornecidos aos pais ou responsáveis o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), por meio do qual foram apresentados a eles a pesquisa, a metodologia, os riscos etc. Em seguida, os pais ou responsáveis autorizaram a participação dos alunos na pesquisa.

Após a assinatura dos termos, os alunos autorizados pelos pais assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), documento apresentado às crianças com uma linguagem acessível, no intuito de apresentar a pesquisa para elas. Após isso, deu-se o prosseguimento à coleta de dados, por meio de atividades sobre a segmentação de palavras, visando a atingir os seguintes objetivos:

- Entender a segmentação fonológica e silábica na apropriação da escrita;
- Avaliar o processo de segmentação da palavra e sua possível contribuição para a apropriação da escrita;
- Perquirir os erros ortográficos mais presentes nas produções textuais dos alunos conforme o modelo de Zorzi (2009);
- Elaborar um projeto de intervenção que auxilie os professores no processo de apropriação da escrita ortográfica dos aprendizes.

A coleta de dados foi realizada por meio de atividades que envolveram imagens, análises de palavras e frases. Foram aplicados três tipos de atividades: questões de múltipla escolha, segmentar as palavras nas frases, escrita de uma fábula. Em suma, foi solicitado que o aluno assinalasse qual a assertiva correta quanto à segmentação das palavras nas frases (conforme questão apresentada na Figura 14), onde contabilizamos dados quantitativos. Foi solicitado também, a separação de palavras nas frases, por meio de uma atividade de reescrita de frases. Outra atividade foi que eles produzissem um texto de escrita espontânea, baseado em outra imagem anexada na atividade, a partir do qual coletamos os dados qualitativos.

Figura 14 – Modelo de questão utilizada nas atividades propostas aos alunos



Fonte: Avaliação Língua Portuguesa 1 FTD Educação – Coleção SAEB EM FOCO

Após a aplicação das atividades, fizemos a análise e verificamos como eles realizaram a segmentação das palavras. E, a partir dos resultados obtidos, elaboramos como produto dessa pesquisa um manual de atividades de escrita para o professor, no qual se propõe atividades de escrita com orientações sobre como estimular a apropriação da escrita, como por exemplo, produzir um texto não apenas com orientações sobre o gênero, mas também com aspectos básicos e importantes para o sucesso da escrita, como segmentação adequada das palavras, uso de letras maiúsculas, ortografia, paragrafação, *etc.*

6 ANÁLISE DOS DADOS, RESULTADOS E DISCUSSÕES

O presente trabalho analisou a escrita dos alunos por meio de atividades que tratam sobre a sílaba, a separação silábica, a letra inicial da palavra, a segmentação das palavras na frase, a produção textual dos alunos (observando os segmentos não convencionais — hipossegmentação, hipersegmentação, híbrida) e por último os erros ortográficos nas produções textuais.

Este capítulo foi dividido em três subseções nas análises de questões de múltipla escolha, de segmentação frasal e de produções textuais de forma qualitativa e quantitativa. Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de caráter descritivo e analítico. A investigação visa compreender como ocorre a segmentação de palavras na escrita infantil, além de identificar os tipos de erros ortográficos cometidos pelos estudantes do Ensino Fundamental.

6.1 ANÁLISE DAS QUESTÕES DE MÚLTIPLA ESCOLHA

A análise das questões de múltipla escolha foi feita por meio do que a habilidade da BNCC (2018) declara sobre a questão proposta na atividade dos participantes. Depois aponta a porcentagem dos acertos e dos erros nas questões, procurando indicar ou identificar algumas hipóteses do que pode ter acontecido nas respostas dos alunos.

6.1.1 Separação silábica

As duas questões a seguir envolvem a habilidade da BNCC (EF02LP04) — ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, identificando que existem vogais em todas as sílabas.

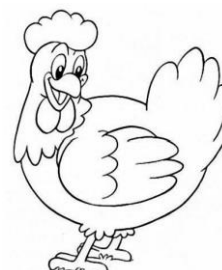
01) FAÇA UM X NO ESPAÇO EM QUE A PALAVRA ESTÁ COM A SEPARAÇÃO CORRETA DE SÍLABAS:

() GAL – I - NHA

() GA – LI - NHA

() GA - LINHA

() GALI - NHA



CERTAS	ERRADAS
22	5
81%	19%

02) FAÇA UM X NA ALTERNATIVA QUE APRESENTA A SEPARAÇÃO CORRETA:

- () **BORBO- LE -TA**
 () **BOR – BO – LE –TA**
 () **BO –RBO –LE –TA**
 () **BORBO -LETA**



CERTAS	ERRADAS
19	8
70%	30%

Quanto à separação das sílabas, os participantes da pesquisa atingiram um nível adequado, pois a porcentagem chegou a 70% de acertos, mostrando que elas conseguem identificar a separação silábica correta no português brasileiro. Pode-se inferir que a maioria identificou que a sílaba possui uma vogal (núcleo) e a separação correta da palavra é bor-bo-le-ta.

6.1.2 Grafemas

As questões a seguir tratam da habilidade da BNCC (EF12LP01) — ler palavras novas com precisão na decodificação, no caso de palavras de uso frequente, ler globalmente, por memorização.

03) MARQUE UM X NA PALAVRA CORRESPONDENTE AO DESENHO:

- () **BIRULITO**
 () **PIRULITO**
 () **FIRULITO**
 () **TIRULITO**



CERTAS	ERRADAS
25	02
93%	7%

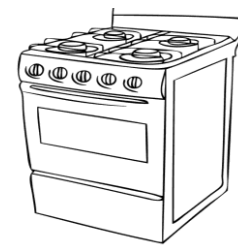
04) FAÇA UM X NO ESPAÇO EM QUE APARECE O NOME DA IMAGEM ABAIXO:

() FOGÃO

() VOGÃO

() BOGÃO

() TOGÃO



CERTAS	ERRADAS
26	01
96%	4%

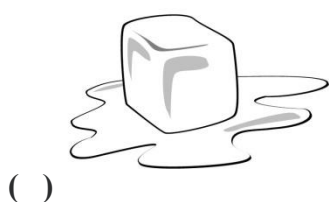
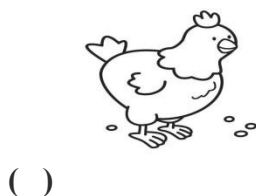
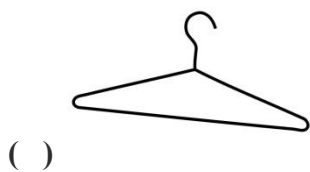
Os participantes da pesquisa conseguiram um alto índice de adequação às atividades (mais de 93%), pois eles conseguiram identificar a letra inicial das palavras fogão e pirulito, o que demonstra que sabem fazer a correspondência entre grafema e fonema da letra inicial. O erro da minoria pode ter sido ainda não conseguir identificar que as duas letras não são vozeadas, no caso [f] e [p].

6.1.3 Posição da Sílabas

As duas questões envolvem a habilidade (EF02LP02) — segmentar palavras em sílabas e remover e substituir sílabas iniciais, mediais ou finais para criar novas palavras.

06) MARQUE UM X NA ALTERNATIVA QUE APRESENTA A PRIMEIRA SÍLABA DA IMAGEM A SEGUIR:

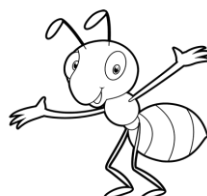




CERTAS	ERRADAS
18	09
67%	33%

11) FAÇA UM X NO ESPAÇO EM QUE A PALAVRA COMEÇA COM A SÍLABA MEDIAL DO NOME DA FIGURA.

- () LIXO
 () MILHO
 () FORNO
 () GAVETA



CERTAS	ERRADAS
07	20
26%	74%

Por meio das respostas, pode-se entender que as crianças ainda têm dificuldade de identificar as sílabas iniciais, mediais e finais. Além disso, não conseguem fazer a troca de sílabas dentro das palavras. Na palavra gato, a primeira sílaba é ga, formada por aclave e núcleo. O aluno deveria marcar a questão galinha. Alguns marcaram garfo, sem se atentar que a primeira sílaba é gar, formada por aclave (g), núcleo (a) e declive (r).

Enquanto isso, na questão posterior, pedia-se para identificar a sílaba medial –mi, formada por aclave (m) e núcleo (i). E depois achar uma palavra que começasse com essa sílaba, no caso, a assertiva correta seria milho. O que fez com que muitos marcassem na palavra forno, acreditando que a sílaba fosse for, formada por aclave ou ataque (f), núcleo (o) e declive ou coda (r), pois não entenderam que a questão pedia sílaba medial e não a inicial. O que demonstrou que a maioria ainda não conseguiu fazer essa associação de sílabas como início, meio e fim. Além de fazer a troca delas dentro da palavra.

6.1.4 Segmentação das palavras na frase

As quatro questões a seguir retratam a habilidade (EF02LP01) — utilizar, ao produzir o texto, grafia correta de palavras conhecidas ou com estruturas silábicas já dominadas, letras maiúsculas em início de frases e em substantivos próprios, segmentação entre as palavras, ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação.

07) MARQUE UM X NA ALTERNATIVA EM QUE TODAS AS PALAVRAS ESTÃO SEPARADAS CORRETAMENTE:

- ☐ AMENINA ESTÁ NA PRAIA.
- ☐ A MENINA ESTÁ NAPRAIA.
- ☐ A MENINA ESTÁ NA PRAIA.
- ☐ AMENINAESTÁNAPRAIA.



CERTAS	ERRADAS
16	11
59%	41%

06) MARQUE UM X NA ALTERNATIVA EM QUE A SEPARAÇÃO DAS PALAVRAS ESTÁ CORRETA:

- ☐ O GATO BEBELEITE.
- ☐ OGATO BEBE LEITE.
- ☐ O GATO BEBE LEITE.



() OGATOBEBELEITE.

CERTAS	ERRADAS
18	09
67%	33%

08) ASSINALE A ALTERNATIVA EM QUE A SEPARAÇÃO DAS PALAVRAS ESTÁ CORRETA:

() OMENINO TOCA VIOLÃO.

() O MENINO TOCA VIOLÃO.

() O ME NINO TOCA VIOLÃO.

() O MENINO TOCAVIOLÃO.



CERTAS	ERRADAS
21	06
78%	22%

09) FAÇA UM X NA ALTERNATIVA EM QUE A SEPARAÇÃO DAS PALAVRAS ESTÁ CORRETA.

() A MENINA TOMASORVETE.

() AMENINA TOMA SORVETE.

() A MENINATOMA SORVETE.

() A MENINA TOMA SORVETE.



CERTAS	ERRADAS
12	15
44%	56%

As questões demonstraram que as crianças ainda apresentam dificuldades ao distinguir a segmentação das palavras. Nas três primeiras questões, eles acertaram numa média de 68%, enquanto na última os erros superaram os acertos. Isso demonstra que os participantes da pesquisa ainda não conseguem diferenciar a segmentação das palavras numa frase. Juntar um artigo com o substantivo, por exemplo, em “osorvete” ainda é um erro comum para essa faixa etária, porque conforme Cunha e Miranda (2009), como é difícil para a criança conceituar o que é palavra. É mais comum que o aprendiz entenda que a palavra é um enunciado do que como uma unidade gramatical ou semântica. Por

isso, a tendência da resposta do participante é a segmentação não convencional — hipossegmentação, ou seja, unir palavras.

6.2 ANÁLISE DA SEGMENTAÇÃO FRASAL

Nesta seção, a análise é a de segmentação frasal, ou seja, o participante da pesquisa deve reescrever as frases (cujas palavras estão todas unidas), separando-as. A pesquisa foi feita a partir da análise de Cunha e Miranda (2009).

6.2.1 Segmentação da Frase

Na questão 11, a habilidade da BNCC (2018) presente na questão é a EF02LP08, que se concentra na segmentação correta de palavras ao escrever frases e textos.

11) Separe as palavras das frases abaixo:

MARIAGOSTADECHOCOLATE.

OLEÃOÓOREIDAFLORESTA.

DEGRÃOEMGRÃOAGALINHAENCHEOPAPO.

ACASADEMANUELAÉGRANDEEBRANCA.

JULIANAESTUDAMUITO.

Na análise das frases, do grupo de 27 participantes, 12 fizeram a segmentação correta representando, contabilizando 44% do grupo e 5 alunos não fizeram a atividade, o que representa 19%. Desse modo, foram 10 participantes representando 37%.

As segmentações encontradas foram:

- a. Hipossegmentação
 - Palavra gramatical + palavra fonológica

- (i) agalinhaencheopapo: palavra gramatical (a) + palavra fonológica (galinha) + palavra fonológica (enche) + palavra gramatical (o) + palavra fonológica (papo)
- (ii) degrão: palavra gramatical (de) + palavra fonológica (grão)
- (iii) ebranca: palavra gramatical (e) + palavra fonológica (branca)
- (iv) emgrão: palavra gramatical (em) + palavra fonológica (grão)
- (v) emgrãoagalinha: palavra gramatical (em) + palavra fonológica (grão) + palavra gramatical (a) + palavra fonológica (galinha)

- Palavra gramatical + palavra gramatical

- (i) ede: palavra gramatical (e) + palavra gramatical (de)
- (ii) eo: palavra gramatical (e) + palavra gramatical (o)

- Palavra fonológica + palavra gramatical

- (i) encheopapo: palavra fonológica (enche) + palavra gramatical (o) + palavra fonológica (grão)

- Palavra fonológica + palavra fonológica

- (i) Não houve ocorrências

Nos casos representados, observou-se que os participantes deixaram de segmentar as palavras, ocorrendo a hipossegmentação. As fórmulas mais recorrentes foram palavra gramatical + palavra fonológica. Raramente praticaram palavra gramatical + palavra gramatical. Houve duas ocorrências de palavra gramatical + palavra gramatical. Quanto à palavra fonológica + palavra fonológica, não houve ocorrências. Isso pode denotar que as crianças ainda sentem dificuldades ao segmentar as palavras. Elas ainda não identificam o que é uma palavra, por isso juntam artigo e substantivo, por exemplo.

b. Hipersegmentação

- Palavra fonológica + palavra gramatical

- (i) estu da: palavra fonológica (estu) + palavra gramatical (da)

- Palavra gramatical + palavra gramatical

- (i) en chei: palavra gramatical (en) + palavra gramatical (chei)
- (ii) em cheo: palavra gramatical (em) + palavra gramatical (chei)

- Palavra gramatical + palavra fonológica

- (i) Não houve

- Palavra fonológica + palavra fonológica

- (i) Não houve

Os casos de hipersegmentação são mais raros. Os que mais ocorreram foi entre palavra fonológica + palavra gramatical (1 caso) e palavra gramatical + palavra gramatical. Não houve ocorrências entre palavra gramatical + palavra fonológica e Palavra fonológica + palavra fonológica.

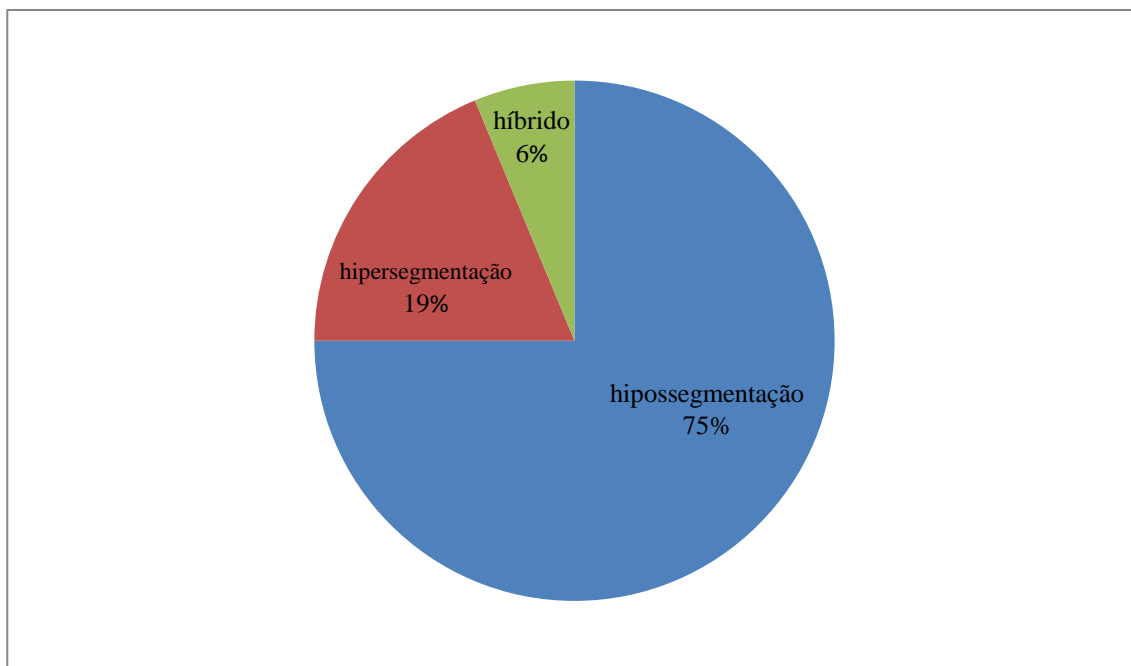
c. Híbrida

- (i) degra o: palavra fonológica (degra) + palavra gramatical (o)

Por sua vez o caso híbrido, ou seja, que mistura hipo e hipersegmentação foi bem mais raro no grupo de participantes.

As formas de hipossegmentação mais comuns foram junções de artigo + substantivo e preposição + verbo. Já a hipersegmentação ocorreu em palavras com tonicidade na sílaba inicial, sugerindo dificuldade de percepção da palavra como unidade significativa.

Gráfico 1 – Segmentação não convencional



Fonte: Dados da pesquisa.

Conforme representado no Gráfico 1, os casos mais recorrentes foram de hipossegmentação, que equivale a 75%. Por sua vez, a hipersegmentação apresentou 19% e o híbrido representou apenas 6%.

6.3 Análise das Produções de Escrita Espontâneas

Quanto à análise das produções de escrita espontâneas, a sugestão de atividade foi a produção textual de uma fábula: o reconto da história “A Lebre e a Tartaruga”. O gênero textual escolhido para essa pesquisa deve-se ao fato de envolver o imaginário da criança e seu efeito moralizante. Histórias que foram passadas de pai para filho oralmente desde os tempos de Esopo, fazem esse público comover-se ao observar as características humanas, tais como: inveja, ambição, desdenhar do outro, amizade nas personagens representadas por animais ou seres inanimados.

6.3.1 Segmentação não convencional nas produções textuais

Na produção textual, a habilidade da BNCC (2018) presente na proposta é EF02LP01, que enfatiza a escrita correta de palavras conhecidas e a segmentação adequada entre elas ao produzir textos.

Após a escolha da produção e trabalhos realizados, analisaram-se 27 atividades propostas: 11 alunos não apresentaram dificuldades quanto à segmentação das palavras; houve 5 participantes que não realizaram a atividade. Das produções, 11 apresentaram inadequações a respeito da segmentação das palavras. Foram transcritos a seguir alguns trechos das produções textuais. A análise foi baseada em Cunha e Miranda (2009).

Quadro 11 – Transcrição dos trechos de escrita

<p>Trecho 1:</p> <p>Esta perto e comtro a lebri e saiu bem de vacazinho lebri a cordo e viu gui du mil muito e a tartaruga jar estava na frete</p>
<p>Trecho 2:</p> <p>So gue derepente a lebre</p>
<p>Trecho 3:</p> <p>Alebre e a tartaruga um belo dia uma lebru euma tartaruga estavam discutindo depois eles tinham uma ideia faser uma corrida. nodia da corrida. eles corerão e alebre dormio e depois a tartaruga</p>
<p>Trecho 4:</p> <p>a lebre e a tartaruga Em um belo dia, uma lebre senpre siachava porque ela era mais rapida. então uma tartaruga a pareseu e quis ve ... resolveu comela e a dormeseu ... lebre começou a corre de sisperada mente mas ela não conseguiu</p>
<p>Trecho 5:</p> <p>Direpente a lebre se cançou e caio</p>
<p>Trecho 6:</p>

De repente começou a corrida
 E a tartaruga e alebre era
 muito rápida e profin ela dormiu
 e a tartaruga venceu

Trecho 7:

O alebre e atartaruga

Trecho 8:

Umatartaruga
 E uma desafiol
 Alebre

Trecho 9:

Atartaruga
 Eraumaves
 Alepria
 Passoudatataruga i letirou

Trecho 10:

Tartaruga e a lebre
 Um lido dia ea tartaruga ea lebre
 Estavão dexpotando quemher mais velos
 A lebre a chamuito de elamuito maisvelos
 do que a tartaruga mais a tartaruga não
 tinha cetesa lebre e lhar galhar
 mais lebre a cha tartaruga muito
 letar e a com petesão com mesou
 a lebre estava la na freteh ea tartaruga
 estava la na trazmais lebre fecol
 canssada e a doneslo ea tartaruga
 passou pela lebre e ganhore a com
 petenção e a lebre fecol trezte mais a
 tartaruga e amoroda e devedeu pela
 lebre e a lebre fecol feliz
 feliz para senpre.

Trecho 11:

a tartaruga ea lebre
 erauma veis a tartaruga
 ea lebre estão numa
 corida então eles derão

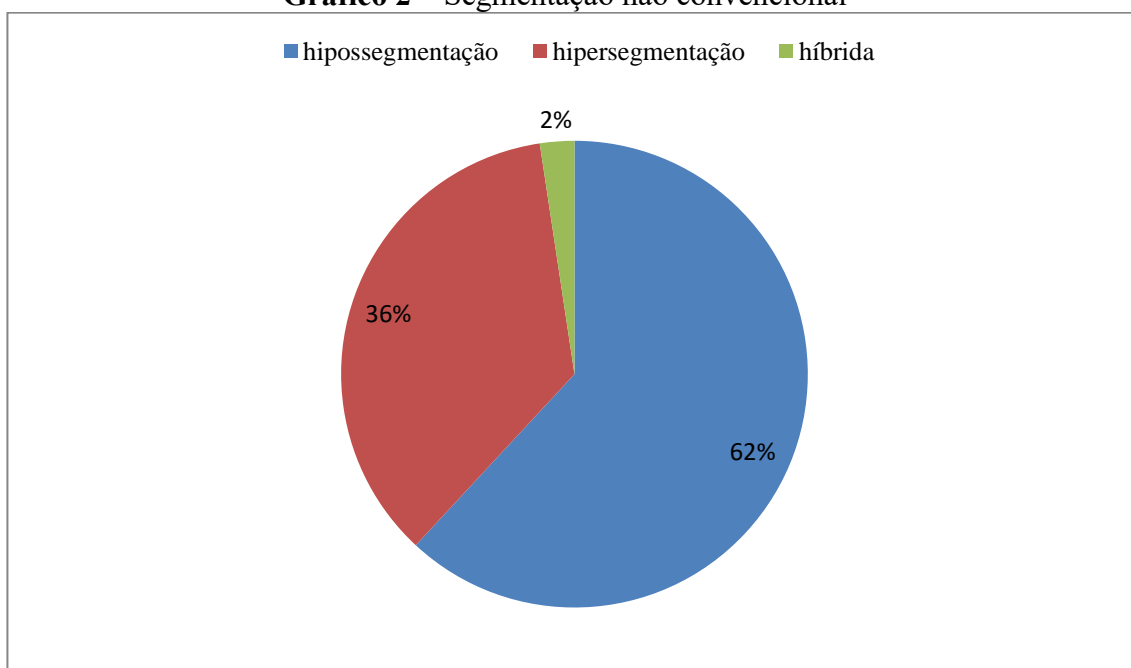
as largadas então
a lebre dormiu!

Legenda: Hipossegmentação
Hipersegmentação

Fonte: Transcrição das produções textuais dos alunos

Pela análise quantitativa mostrada no gráfico a seguir, observa-se que os casos de hipossegmentação são acentuados 62%, enquanto os de hipersegmentação ocorrem em 36% e os casos híbridos são mais raros 2%.

Gráfico 2 – Segmentação não convencional



Fonte: dados da pesquisa.

- a. Hipossegmentação
 - Palavra fonológica + palavra gramatical
 - i. Passoudatartaruga: palavra fonológica (passou) + palavra gramatical (da) + palavra fonológica (tartaruga)

Conforme Cunha e Miranda (2009, p. 135), o caso palavra fonológica + palavra gramatical, geralmente, ocorre entre um verbo e um pronome em posição enclítica. Já no caso retratado, o participante uniu o verbo “passou” com a preposição “da”, depois a palavra fonológica tartaruga.

- Palavra gramatical + palavra gramatical

- i. ea: palavra gramatical (e) + palavra gramatical (a)
- ii. profin: palavra gramatical (pro) + palavra gramatical (fin)
- iii. quemher: palavra gramatical (quem) + palavra gramatical (her)
- iv. trazmais: palavra gramatical (traz) + palavra gramatical (mais)

De acordo com Cunha e Miranda (2009, p. 137), isso sugere que a busca pelas formas menos marcadas da língua motive essa escrita, ou seja, essa união se deve, porque as palavras não são primárias. Induzindo, portanto, o aluno a tentativa de acentuar essas palavras, transformando numa só palavra, embora esse efeito não tenha significado na língua. É uma hipótese de transformar duas palavras em uma.

- Palavra gramatical + palavra fonológica
 - i. alebre: palavra gramatical (a) + palavra fonológica (lebre)
 - ii. alebre: palavra gramatical (a) + palavra fonológica (lebre)
 - iii. Alepria: palavra gramatical (a) + palavra fonológica (lepria)
 - iv. atartaruga: palavra gramatical (a) + palavra fonológica (tartaruga)
 - v. derepente: palavra gramatical (de) + palavra fonológica (repente)
 - vi. Direpente: palavra gramatical (di) + palavra fonológica (repente)
 - vii. euma: palavra gramatical (e) + palavra fonológica (uma)
 - viii. Letirou: palavra gramatical (le) + palavra fonológica (tirou)
 - ix. nodia: palavra gramatical (no) + palavra fonológica (dia)
 - x. siachava: palavra gramatical (si) + palavra fonológica (achava)

Os casos pontuados são os mais comuns conforme Cunha e Miranda (2009, p. 135), pois podem ocorrer entre o clítico e uma palavra de conteúdo que começa por consoante. Pode-se realmente provar, com os casos apresentados pelos participantes, que um artigo, preposição ou pronome — os clíticos — fazem com que o aprendiz junte as palavras iniciadas por consoante.

- Palavra fonológica + palavra fonológica
 - i. elamuito: palavra fonológica (ela) + palavra fonológica (muito)
 - ii. erauma: palavra fonológica (era) + palavra fonológica (uma)
 - iii. umatartaruga: palavra fonológica (uma) + palavra fonológica (tartaruga)

- iv. Eraumaves: palavra fonológica (era) + palavra fonológica (uma) + palavra gramatical (ves)

A tendência do aluno é juntar as palavras, porque a palavra fonológica é pequena para eles, exigindo-se que seja maior devido ao princípio de Ferreiro e Teberosky (1999) do realismo nominal, ou seja, a palavra será do tamanho do ser a quem ele identifica o nome.

b. Hipersegmentação

- Palavra fonológica + palavra gramatical
 - i. a cordo: palavra gramatical (a) + palavra fonológica (cordo)
 - ii. de vacazinho: palavra gramatical (de) + palavra fonológica (vacazinho)
 - iii. e comtro: palavra gramatical (e) + palavra fonológica (comtro)

Conforme a análise feita por Cunha e Miranda (2009, p. 141) aponta, há presença nasal e tonicidade das palavras no ponto que o espaço foi inserido. Nos exemplos, não há nasalidade como os das autoras “*gritan do tu do*”. Entretanto, pode se observar que as primeiras sílabas dos morfemas separados apresentam tonicidade. Enquanto isso, as palavras gramaticais por não serem primárias, ou seja, não serem tônicas, terminam por confundir os alunos, induzindo-os a pensar que são clíticos — artigo, preposição, pronome etc.

- Palavra gramatical + palavra gramatical
 - i. a cha: palavra gramatical (a) + palavra gramatical (cha)

Segundo Cunha e Miranda (2009) não existe palavra gramatical + palavra gramatical, embora neste estudo um participante tenha apresentado.

- Palavra gramatical + palavra fonológica
 - i. a dormeseu: palavra gramatical (a) + palavra fonológica (dormeseu)
 - ii. a pareseu: palavra gramatical (a) + palavra fonológica (pareseu)
 - iii. com petesão: palavra gramatical (com) + palavra fonológica (petesão)
 - iv. de sisperada: palavra gramatical (de) + palavra fonológica (sisperada)

Nas palavras de Cunha e Miranda (2009, p. 140), “para a criança estruturas que deveriam permanecer unidas, principalmente na sílaba inicial, podem ocasionar uma segmentação inadequada”. Os participantes dessa faixa etária podem ainda não entender sobre o que é palavra e pensam que devem separar o clítico da palavra, como nos casos.

- Palavra fonológica + palavra fonológica

Não houve casos registrados, embora as autoras Cunha e Miranda (2009, p. 142) afirmem que, nesses casos, as palavras não possuem significado lexical, mas perseveram no pé métrico legitimando a formação de duas palavras fonológicas.

c. Híbrida

- i. chamuito: palavra gramatical (a) + palavra gramatical (cha) + palavra fonológica (muito)

A análise evidenciou que os casos mais recorrentes foram de palavra gramatical + palavra fonológica, como em “atartaruga” e “alebre”. Isso demonstra que os alunos ainda não compreendem a palavra como unidade significativa isolada.

Em suma, por meio das análises feitas, observou-se que os alunos ainda estão se apropriando da escrita e precisam de atividades que estimulem a leitura e a escrita. No geral, apresentaram dificuldades de segmentação não convencional, especialmente os casos de hipossegmentação, no qual eles ainda não conseguem discernir o que é uma palavra. Dessa forma, juntam as palavras sem ter uma ideia das classes de palavras e os casos mais recorrentes foram: palavra gramatical + palavra fonológica.

6.4 Análise dos Erros Ortográficos na Produção de Escrita dos Participantes

Analisaram-se os erros ortográficos das produções textuais baseado no trabalho de Zorzi (2009), uma vez que este trabalho pretende analisar as hipóteses de escrita dos participantes desde a segmentação até o nível ortográfico.

Para isso, foram coletados erros de representações múltiplas, inversão, apoio na oralidade, letras parecidas, apoio na oralidade, omissão de letras, acréscimos, outras alterações, generalizações, dificuldades entre surdos e sonoros.

Seguindo a tipologia proposta por Zorzi (2009), os erros ortográficos foram organizados por categorias.

Quadro 12 – Tipologia dos Erros Ortográficos Identificados

Tipo de Erro	Casos encontrados	Observações
Representações múltiplas	Corrida > corrida Aceitou > aseitou Sossego > susego Corria > coria Cansou > cançou Passa > pasa Fazer > faser Aconteceu > aconteceu Começou > comesou Veloz > velos Aceitou > aseitol Começou > comeso Disse > disi Treinando > treinamdo Amanhã > amanhã	Mais frequente
Generalização	Resolveu > resolveu Dormiu > dormio Viu > viul Desafiou > desafioul Ganhou > gaiol Percebeu > pesebel Começou > comesol Ficou > fecol Começou > comesoul Dormiu > dormiul Saiu > saio Pediou > pedioul Pediou > pedioul	Alta incidência
Surdas e sonoras	Sempre > senpre Defendeu > defemdeu Lebre > lepe	Muito recorrente
Apoio na oralidade	Lebre > lebri Correr > corre Vez > veiz Vez > veis Fez > feis Ganhar > ganha Comemorar > comemora	Menor ocorrência
Inversão	Corrida > corrida Tartaruga > tatarguga Tartaruga > trataruga	Casos pontuais

Letras parecidas	Inesperadamente > inesperadamente Disputando > desputando	Casos isolados
Omissão de letras	Tartaruga > tartaruga Floresta > floreta Lebre > lebe Venceu > veceu Certeza > ceteza Dormiu > dumiu Treinando > trenando Lebre > lepe Dormindo > dormido Lebre > lebi Passou > passou	Frequente
Acréscimo de letras	Tartaruga > tatarugar Rápido > rrapido Coelho > coelio Cansada > canssada	Pouco frequente
Confusão entre am x ão	Tinham > tinhão Correram > correrão Estavam > estavão Deram > derão Comeram > comerão Apostaram > apostarão	Frequente

Fonte: Dados da pesquisa com base em Zorzi (2009).

As categorias mais recorrentes foram representações múltiplas, generalizações e dificuldades com surdas e sonoras, o que indica que muitos alunos ainda estão em fase inicial de construção do sistema ortográfico.

Após a coleta de dados, observou-se que as representações múltiplas seguida de generalização e dificuldade entre surdas e sonoras foram os erros mais presentes nas produções textuais. Quanto às letras parecidas e apoio na oralidade foram as que menos ocorreram.

As análises realizadas permitem afirmar que os participantes ainda se encontram em fase de apropriação da escrita, demonstrando dificuldades específicas tanto na identificação da palavra como unidade, quanto na escrita ortográfica convencional. Os dados reforçam a importância de um trabalho sistemático com atividades de segmentação e consciência fonológica.

Por isso, para orientar o professor com uma turma bastante diversificada de níveis de leitura e escrita surgiu a ideia de um manual para o professor com o objetivo

de orientar atividades e descrever ideias de como trabalhar com esse público heterogêneo. Afinal, cada criança tem o seu momento de aprender e é preciso também respeitar esse tempo de conquista da aprendizagem.

7 CONCLUSÃO

O presente trabalho tratou de investigar como acontece, de fato, o aprendizado da escrita. O tema proposto foi sobre a apropriação da escrita nos anos iniciais. Essa discussão é pertinente, pois pode garantir o sucesso da vida escolar de um aluno. Além de estimular o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças.

Desse modo, a pesquisa pretendeu discorrer sobre como se desenvolve a apropriação da escrita, investigando a segmentação fonológica até chegar propriamente ao nível da ortografia. Esse tema foi escolhido devido ao contexto da professora, no qual ela percebeu uma das maiores dificuldades dos seus alunos em sala de aula.

Nesta pesquisa, partiu-se do seguinte problema: como os alunos do 2º ano do Ensino Fundamental I compreendem e aplicam a segmentação na escrita? A resposta para essa pergunta foi que os alunos passam por um processo de apropriação da escrita, o que faz com que eles passem pelos níveis de escrita apresentados por Ferreiro e Teberosky. Além disso, eles devem ter contato com atividades que envolvam o ensino-aprendizagem do sistema brasileiro alfabético. Ademais, identificou-se por meio de análises de Cunha e Miranda (2009) que eles têm mais dificuldade em segmentar as palavras, ou seja, apresentaram a hipossegmentação — união das palavras.

Quanto às hipóteses, pode se aventar que: (1) a criança desenvolve estratégias de escrita. Essa hipótese pode ser confirmada por meio dos testes de escrita conforme teoria da Psicogênese. (2) a criança passa por um processo de segmentação fonológica na escrita, ao desenvolvê-la. Pode ser confirmada a partir do momento que ela passa a trabalhar com letra inicial, letra final, sílabas, relação entre grafemas e fonemas etc. (3) ao escrever, a criança faz hipóteses de como se deve escrever determinada palavra. Pode ser confirmada também quando ela passa a questionar como se escreve determinada palavra; (4) por meio da segmentação e consciência fonológicas, a criança apropria-se da escrita ortográfica. Hipótese pode ser afirmada, quando o aprendiz vai tendo contato com o ambiente escolar que esse ensino é estimulado. O aprendiz não aprende sozinho, ele deve ser ensinado e orientado.

A pesquisa defendeu que a criança passa por estágios para aprender à escrita e propôs a investigar a teoria da Psicogênese de Ferreiro e Teberosky (1999), associou o papel da Fonética e da Fonologia como uma estratégia e um caminho para a apropriação da escrita, discorreu sobre alfabetização por meio do detalhamento de documentos oficiais da educação e o que eles defendem sobre a apropriação da escrita. Por sua vez,

foram abordados a Teoria da Sílabas e Hierarquia Prosódica, avaliando essas teorias para entender o processo de segmentação fonológica. Discorreu-se também sobre a ortografia, que foi uma parte dos estudos deixada de lado no ensino brasileiro. Contudo precisa haver o retorno da ortografia com exercícios que estimulem o seu estudo.

Para a análise foram usadas a Teoria da Sílabas e a análise de Cunha e Miranda (2009) – autoras que são referência nos estudos de apropriação da escrita, que apresentam hipóteses para os casos de segmentação não convencional na escrita dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental I de uma escola da rede municipal de Teresina – PI.

O resultado é que as crianças nessa fase têm mais dificuldades em separar as palavras, por isso apresentaram mais ocorrências de hipossegmentação. A hipótese sugestionada por meio das teorias pesquisadas neste trabalho pode ter sido que os aprendizes ainda não sabem o que é uma palavra, ou ainda não sabem delimitá-la.

A proposta de intervenção consistiu em um manual com o objetivo de auxiliar o professor alfabetizador na formulação de atividades para sua sala de aula, geralmente bastante diversificada quanto ao nível de leitura e escrita dos alunos.

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. **Cenas de Aquisição da Escrita**. São Paulo: Mercados de Letras, 2002.
- ALVES, U. K. Teoria da sílaba. In: HORA, D. da; MATZENAUER, C. L. (Orgs.) **Fonologia, fonologias**: Uma introdução. São Paulo: Contexto, 2017. p. 125-140.
- BISOL, L. Fonologia: uma entrevista com Leda Bisol. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**, [S.l.], v. 4, n. 7, 2006. ISSN 1678-8931.
- BISOL, L. Os constituintes prosódicos. In: BISOL, L. (org). **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. 5ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014. p. 259-271.
- BIZZOTTO, M. I.; AROEIRA, M. L.; PORTO, A. **Alfabetização e Linguística da teoria à prática**. Belo Horizonte: Dimensão, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua portuguesa. Ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetização & Linguística**. São Paulo: Scipione, 1996.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetização sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1998.
- CAGLIARI, L. C. A mediação do professor na alfabetização. In: MASSINI-CAGLIARI, G.; CAGLIARI, L. C. **Diante das letras**: a escrita na alfabetização. Campinas, SP: Mercado de Letras – ALB; São Paulo: Fapesp, 1999. p. 217-226.
- CAGLIARI, L. C. **Análise fonológica**: Introdução à Teoria e à Prática com Especial Destaque Para o Modelo Fonêmico. Campinas: Editora Mercado de Letras 2002.
- CALLOU, D.; LEITE, Y. **Iniciação à Fonética e à Fonologia**. 7 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.
- CAMARA JÚNIOR, J. M. Estrutura da língua portuguesa. 47ed. Petrópolis: Vozes, 2015.
- CAPOVILLA, A. G. S.; ANDRADE, M. S. de. **Linguagem escrita**: aspectos semânticos e fonológicos. São Paulo: Memnon Edições Científicas, 2002.
- CARVALHO, L. da S.; SILVA, A. do N. A importância da fonética e da fonologia para o ensino da ortografia na língua materna: algumas reflexões. In: SILVA, M. C. M. da (org.). **História, Literatura e Linguística**: experiências e reflexões. Rio de Janeiro: Caetés, 2019.
- COLLISCHONN, G. **A sílaba em português**. BISOL, L. (Org.) Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro. 3. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001. p. 91-123.
- COUTO, A. L. S. **A ortografia nos livros didáticos do 6º e 7º anos do ensino**

fundamental. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/33037>. Acesso em: 25 maio 2025.

CUNHA, A. P. N. da; MIRANDA, A. R. M. A hipo e a hipersegmentação nos dados de aquisição de escrita: a influência da prosódia. **ALFA: Revista de Linguística**, São Paulo, v. 53, n. 1, 2009. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/1681>. Acesso em: 28 fev. 2025.

DEHAENE, S. **Os neurônios da leitura**: como a ciência explica a nossa capacidade de ler. Tradução Leonor-Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.

FARACO, C. A. **Linguagem escrita e alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2021.

FAYOL, M. **Aquisição da escrita**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

FERREIRO, E; Teberosky, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

HORA, D. da; VOGLEY, A. Fonologia Autossegmental. In: HORA, D. da; MATZNAUER, C. L. (Orgs.) **Fonologia, fonologias**: Uma introdução. São Paulo: Contexto, 2017. p. 63-80.

KATO, M. A. (org). **A concepção da escrita pela criança**. Campinas, SP: Pontes, 2002.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Metodologia de Trabalho Científico**: procedimentos metodológicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. São Paulo: Atlas, 1994.

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 2009.

MATZNAUER, C. L. B. Introdução à teoria fonológica. In: BISOL, Leda (org). **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. 5ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014. p. 11-81.

MIRANDA, A. R. M.; MATZNAUER, C. L. B. Aquisição da Fala e da Escrita: relações com a Fonologia. **Cadernos De Educação**, (35), 2010. DOI: <https://doi.org/10.15210/caduc.v0i35.1626>. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/1626>. Acesso em: 02 maio 2025.

MORAIS, A. G. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

OLIVEIRA, M. A. de. **Conhecimento linguístico e apropriação do sistema de escrita**: caderno do formador. Minas Gerais: Ceale/Fae/UFMG, 2005.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. E. M. A. C. B., Teresina, 2018.

SARGIANI, R. **Alfabetização baseada em evidências**: da ciência à sala de aula. Porto Alegre: Penso, 2022.

SEARA, I. C.; NUNES, V. G.; LAZZAROTTO-VOLCÃO, C. **Para conhecer fonética e fonologia do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2022.

SEARA, I. C.; NUNES, V. G.; LAZZAROTTO-VOLCÃO, C. **Fonética e fonologia do português brasileiro**: 2º período. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

SILVA, M. C. F.; MEDEIROS, A. B. de. **Para conhecer morfologia**. São Paulo: Contexto, 2023.

SILVA, T. C. **Fonética e Fonologia do Português**. 11 ed, 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2023.

TERESINA. **Currículo de Teresina**: ensino fundamental, componente curricular: Língua Portuguesa. Teresina: UPJ Produções, 2018.

TRUBETZKOY, N. S. A fonologia atual. *In*: DASCAL, M. (org.). **Fundamentos metodológicos da linguística**. V. II. Fonologia e sintaxe. Campinas, UNICAMP, 1981.

VAGONES, E. W. A Fonética e seus precursores. **ALFA: Revista de Linguística**, São Paulo, v. 24, p. 179-85, 1980.

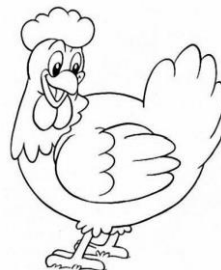
ZORZI, J. L. **Como escrevem nossas crianças?** Estudo do desempenho ortográfico de alunos das séries iniciais de ensino fundamental de escolas públicas. São José dos Campos: Pulso Editorial, 2009.

APÊNDICE A – ATIVIDADE PARA COLETA DE DADOS DA PESQUISA

ATIVIDADES PARA PESQUISA

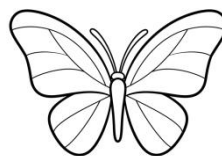
05) FAÇA UM X NO ESPAÇO EM QUE A PALAVRA ESTÁ COM A SEPARAÇÃO CORRETA DE SÍLABAS:

- () GAL – I - NHA
- () GA – LI - NHA
- () GA - LINHA
- () GALI - NHA



06) FAÇA UM X NA ALTERNATIVA QUE APRESENTA A SEPARAÇÃO CORRETA:

- () BORBO- LE –TA
- () BOR – BO – LE –TA
- () BO –RBO –LE –TA
- () BORBO -LETA



07) MARQUE UM X NA PALAVRA CORRESPONDENTE AO DESENHO:

- () BIRULITO
- () PIRULITO
- () FIRULITO
- () TIRULITO



08) FAÇA UM X NO ESPAÇO EM QUE APARECE O NOME DA IMAGEM ABAIXO:

- () FOGÃO
- () VOGÃO
- () BOGÃO
- () TOGÃO



09) MARQUE UM X NA ALTERNATIVA EM QUE TODAS AS PALAVRAS ESTÃO SEPARADAS CORRETAMENTE:

- () AMENINA ESTÁ NA PRAIA.



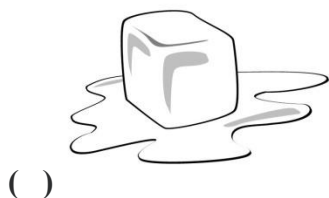
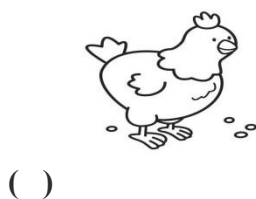
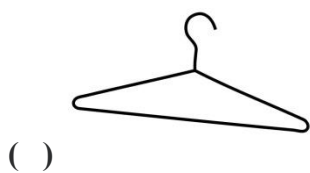
- () A MENINA ESTÁ NA PRAIA.
 () A MENINA ESTÁ NA PRAIA.
 () A MENINA ESTÁ NA PRAIA.

06) Marque um X na alternativa em que a separação das palavras está correta:

- () O GATO BEBE LEITE.
 () O GATO BEBE LEITE.
 () O GATO BEBE LEITE.
 () O GATO BEBE LEITE.



07) Marque um X na alternativa que apresenta a primeira sílaba da imagem a seguir:



08) ASSINALE A ALTERNATIVA EM QUE A SEPARAÇÃO DAS PALAVRAS ESTÁ CORRETA:

- () O MENINO TOCA VIOLÃO.

☐ O MENINO TOCA VIOLÃO.

☐ O ME NINO TOCA VIOLÃO.

☐ O MENINO TOCAVIOLÃO.



09) FAÇA UM X NA ALTERNATIVA EM QUE A SEPARAÇÃO DAS PALAVRAS ESTÁ CORRETA.

☐ A MENINA TOMASORVETE.

☐ AMENINA TOMA SORVETE.

☐ A MENINATOMA SORVETE.

☐ A MENINA TOMA SORVETE.

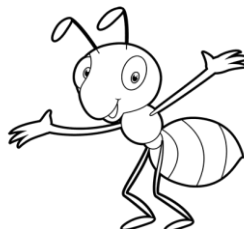
10) FAÇA UM X NO ESPAÇO EM QUE A PALAVRA COMEÇA COM A SÍLABA MEDIAL DO NOME DA FIGURA.

☐ LIXO

☐ MILHO

☐ FORNO

☐ GAVETA



11) Separe as palavras das frases abaixo:

MARIAGOSTADECHOCOLATE.

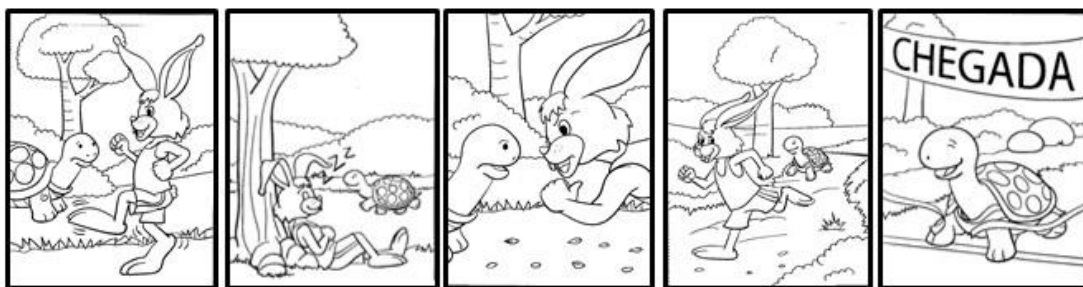
OLEÃOÉOREIDAFLORESTA.

DEGRÃOEMGRÃOAGALINHAENCHEOPAPO.

ACASADEMANUELAÉGRANDEEBRANCA.

JULIANAESTUDAMUITO.

AGORA PRODUZA UMA FÁBULA BASEADA NAS IMAGENS ABAIXO:



--

This image shows a full page of white paper with horizontal dashed lines, typical of primary school writing paper. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

FACULDADE DE TECNOLOGIA
DE TERESINA (CET)

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: SEGMENTAÇÃO NÃO CONVENCIONAL NA APROPRIAÇÃO DA ESCRITA ORTOGRÁFICA: UM ESTUDO DE BASE FONOLÓGICA

Pesquisador: ANDRESSA INGRID DA SILVA RAMOS DE SOUSA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 84551524.0.0000.0406

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Piauí - UESPI

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.375.372

Apresentação do Projeto:

A pesquisa investiga a apropriação de escrita desde a primeira etapa - segmentação fonológica das palavras até a escrita ortográfica. Esse tema foi escolhido devido ao contexto de trabalho da pesquisadora que, atua como professora em uma turma de 2º ano do ensino fundamental e pode constatar que uma das maiores dificuldades dos alunos que é o ato de escrever. Assim, a proposta da pesquisa é investigar a Segmentação Fonológica na Apropriação da Escrita de Alunos de uma escola da rede municipal de Teresina-PI

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Temos como objetivo geral: investigar a relação entre a capacidade de segmentação fonológica no desempenho dos alunos na apropriação da escrita ortográfica.

Objetivo Secundário:

Entender a segmentação fonológica na apropriação da escrita; Identificar os estágios da escrita por meio da Teoria da Psicogênese; Associar o papel da Fonética e da Fonologia como um caminho para a apropriação da escrita; Discorrer sobre a Alfabetização no Brasil; Concatenar os

Endereço: Rua Rio Grande do Norte, 790, Sala 101 - 1º andar.

Bairro: Pirajá

CEP: 64.003-420

UF: PI

Município: TERESINA

Telefone: (86)3025-2647

E-mail: cep@faculdadecet.edu.br

FACULDADE DE TECNOLOGIA DE TERESINA (CET)



Continuação do Parecer: 7.375.372

documentos norteadores da educação e a apropriação da escrita; entender a segmentação fonológica na perspectiva da Teoria da Sílabas e

Hierarquia Prosódica; Avaliar o processo de segmentação fonológica e sua possível contribuição na apropriação da escrita; Elaborar um projeto de intervenção que auxilie os alunos no processo de apropriação da escrita ortográfica.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O projeto na segunda avaliação dos possíveis riscos e benefícios observou que foram adicionados à pesquisa as recomendações anteriormente sugeridas. Encontram-se definidas como:

Quanto aos benefícios da pesquisa diretos podem incluir a contribuição para investigar a apropriação da escrita ortográfica nessa faixa etária. Além disso, os resultados desta pesquisa poderão contribuir para descobrir como se dá a apropriação da escrita ortográfica das crianças, o que contribuirá para que outros professores e profissionais da educação básica possam se orientar em sala de aula, além de outras crianças se beneficiarem com o ensino-aprendizagem da escrita.

Toda pesquisa com seres humanos direta ou indiretamente apresentam riscos aos seres humanos. Então, o participante da pesquisa poderá ter medo de não saber responder às atividades ou não saber produzir o texto. O pesquisador afirmará que não é uma atividade avaliativa (ou seja, que valha pontos), mas para saber sobre o processo de escrita dos participantes.

Todas as informações coletadas durante a pesquisa serão mantidas em sigilo e serão utilizadas apenas para os fins desta pesquisa. O nome ou qualquer outro dado que possa identificá-lo(a) não será divulgado em nenhuma publicação ou apresentação. Os resultados estarão à disposição do participante quando a pesquisa for finalizada. O nome ou o material que indique a participação do menor de idade não será liberado sem a sua permissão, ou seja, envolverá sigilo e confidencialidade, ou seja, os dados dos participantes não serão divulgados. Caso isso ocorra, todos os esforços serão feitos para minimizar esses riscos, sem acarretar problema de alguma ordem psicológica ou vexatória.

A participação nesta pesquisa é voluntária. Você pode solicitar mais esclarecimentos, pode se recusar a participar ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem qualquer prejuízo para você. Sua decisão de participar ou não participar não acarretará nenhuma penalização por

Endereço: Rua Rio Grande do Norte, 790. Sala 101 - 1º andar.

Bairro: Pirajá

CEP: 64.003-420

UF: PI

Município: TERESINA

Telefone: (86)3025-2647

E-mail: cep@faculdadecet.edu.br

FACULDADE DE TECNOLOGIA DE TERESINA (CET)



Continuação do Parecer: 7.375.372

isso. Para a presente pesquisa, o menor sob a sua responsabilidade não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa envolvendo a segmentação não convencional na Apropriação da Escrita Ortográfica: um estudo de base fonológica. Esse tema do projeto apresentado foi escolhido devido ao contexto de trabalho da pesquisadora que, atua como professora em uma turma de 2º ano do ensino fundamental e pode constatar que uma das maiores dificuldades dos alunos que é o ato de escrever. Assim, a proposta da pesquisa é investigar a Segmentação Fonológica na Aquisição da Escrita de Alunos de uma escola da rede municipal de Teresina-PI. A escrita não é algo inerente ao ser humano, ela é adquirida nos anos iniciais da vida escolar e desenvolvida ao longo do processo de formação educacional do homem. Devido a isso, pode-se afirmar que a escrita é um exercício demorado, obtido e aperfeiçoado ao longo dos anos. Diante desse contexto, percebe-se que trabalhar a aquisição da escrita sob a perspectiva da segmentação fonológica é fundamental para se desvendar as maneiras como se estabelece esse desempenho.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O projeto nesta versão apresentou todos os termos obrigatórios para a análise ética deste protocolo normatizado nas Resoluções 466/2012 exigidas para aprovação.

Recomendações:

Não observou-se recomendações adicionais a ser encaminhadas.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa, CEP, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS n.º 466, de 2012, e na Norma Operacional n.º 001, de 2013, do CNS, manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa proposto.

Considerações Finais a critério do CEP:

O Parecer do colegiado de que o protocolo de pesquisa está APROVADO foi acatado porque encontra-se elaborado de acordo com as recomendações éticas da Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Endereço: Rua Rio Grande do Norte, 790. Sala 101 - 1º andar.

Bairro: Pirajá

CEP: 64.003-420

UF: PI

Município: TERESINA

Telefone: (86)3025-2647

E-mail: cep@faculadecet.edu.br

FACULDADE DE TECNOLOGIA DE TERESINA (CET)



Continuação do Parecer: 7.375.372

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2412267.pdf	15/01/2025 22:11:41		Aceito
Outros	CARTARESPOSTA.docx	15/01/2025 22:11:12	ANDRESSA INGRID DA SILVA RAMOS DE SOUSA	Aceito
Brochura Pesquisa	PROJETO.docx	15/01/2025 22:10:52	ANDRESSA INGRID DA SILVA RAMOS DE SOUSA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	trabalho.docx	15/01/2025 22:10:22	ANDRESSA INGRID DA SILVA RAMOS DE SOUSA	Aceito
Cronograma	cronogramandressa.docx	15/01/2025 22:09:53	ANDRESSA INGRID DA SILVA RAMOS DE SOUSA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	anuencia.pdf	14/01/2025 19:32:46	ANDRESSA INGRID DA SILVA RAMOS DE SOUSA	Aceito
Orçamento	OFinanceiro.docx	08/01/2025 12:02:35	ANDRESSA INGRID DA SILVA RAMOS DE SOUSA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	talecetmodificado.docx	06/11/2024 23:55:01	ANDRESSA INGRID DA SILVA RAMOS DE SOUSA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tclecetmodificado.docx	06/11/2024 23:54:31	ANDRESSA INGRID DA SILVA RAMOS DE SOUSA	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostoatualizada.pdf	25/10/2024 11:35:19	ANDRESSA INGRID DA SILVA RAMOS DE SOUSA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

TERESINA, 12 de Fevereiro de 2025

Assinado por:

**Danielle Zildeana Sousa Furtado
(Coordenador(a))**

Endereço: Rua Rio Grande do Norte, 790. Sala 101 - 1º andar.

Bairro: Pirajá

CEP: 64.003-420

UF: PI

Município: TERESINA

Telefone: (86)3025-2647

E-mail: cep@faculadecet.edu.br

FACULDADE DE TECNOLOGIA
DE TERESINA (CET)



Continuação do Parecer: 7.375.372

Endereço: Rua Rio Grande do Norte, 790. Sala 101 - 1º andar.

Bairro: Pirajá

CEP: 64.003-420

UF: PI

Município: TERESINA

Telefone: (86)3025-2647

E-mail: cep@faculdadecet.edu.br

ANEXO B – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



CENTRO DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE TERESINA - CET
FRANCISCO ALVES DE ARAÚJO LTDA.
FACULDADE DE TECNOLOGIA DE TERESINA - CET

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: Segmentação não convencional na Apropriação da Escrita Ortográfica: um estudo de base fonológica

Pesquisador Responsável: Andressa Ingrid da Silva Ramos de Sousa

Pesquisador **Orientador:** Dra. Ailma do Nascimento Silva.

Instituição: **Universidade** **Estadual** **do** **Piauí** – **UESPI.**



Nós, professoras Andressa Ingrid da Silva Ramos de Sousa e Doutora Ailma do Nascimento Silva, convidamos você a participar do estudo **SEGMENTAÇÃO NÃO CONVENCIONAL NA APROPRIAÇÃO DA ESCRITA ORTOGRÁFICA: UM ESTUDO DE BASE FONOLÓGICA.**

Informamos que seu pai/mãe ou responsável legal permitiu a sua participação. Pretendemos saber se você consegue **SEPARAR AS SÍLABAS DAS PALAVRAS, SEPARAR AS PALAVRAS EM UMA FRASE E UMA PRODUÇÃO TEXTUAL ESPONTÂNEA.**

Gostaríamos muito de contar com você, mas você não é obrigado a participar e não tem problema se desistir. Outras crianças e/ou adolescentes participantes desta pesquisa têm de 07 anos de idade a 08 anos de idade.

A pesquisa será feita na nossa escola mesmo, onde você fará uma atividade de marcar a alternativa correta e escrever um texto do jeitinho que você sabe. Para isso, será usado/a uma atividade fotocopiada, lápis e borracha, ele é considerado (a) seguro (a), não haverá riscos mínimos/previsíveis.

Caso aconteça algo errado, você, seus pais ou responsáveis poderá (ão) nos procurar pelos contatos que estão no final do texto. A sua participação é importante para que a gente possa ver como vocês desenvolvem a sua escrita. E assim ajudar outras crianças e professores da educação como acontece a apropriação da escrita. As suas informações ficarão sob sigilo, ou seja, ninguém saberá que você está participando da

pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa serão publicados, quando tia Andressa apresentar o trabalho e for aprovada, mas sem identificar dados pessoais, vídeos, imagens e áudios de gravações de você.

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade CET com o número 845515240.0000.0406 um órgão que protege o bem-estar, a dignidade, a segurança e garante os direitos dos participantes de pesquisas.

Nome do(a) participante: _____

Assinatura: _____ **Local e data:** _____

Declaração do pesquisador

Declaro que obtive de forma apropriada, esclarecida e voluntária o Consentimento Livre deste participante para a participação neste estudo. Entreguei uma via deste documento com todas as páginas rubricadas e a última assinada por mim ao participante e declaro que me comprometo a cumprir todos os termos aqui descritos.

Nome do(a) Pesquisador Responsável: Andressa Ingrid da Silva Ramos de Sousa

Assinatura: _____

Local e data: _____

Assinatura: _____

Local/data: _____

ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



CENTRO DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE TERESINA - CET
FRANCISCO ALVES DE ARAÚJO LTDA.
FACULDADE DE TECNOLOGIA DE TERESINA - CET

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: Segmentação não convencional na Apropriação da Escrita Ortográfica: um estudo de base fonológica

Pesquisador Responsável: Andressa Ingrid da Silva Ramos de Sousa

Pesquisador **Orientador:** Dra. Ailma do Nascimento Silva.
Instituição: **Universidade** **Estadual** **do** **Piauí** – **UESPI.**

Seu filho (a) está sendo convidado (a) para participar de uma pesquisa científica porque esse estudo quer investigar sobre a apropriação da escrita ortográfica. Sua contribuição é muito importante, mas não deve participar contra a sua vontade. Antes de decidir participar, é importante que o (a) senhor (a) compreenda os objetivos, os procedimentos, os riscos e os benefícios envolvidos. Este documento tem como objetivo fornecer todas as informações necessárias para que o (a) senhor (a) possa tomar uma decisão informada sobre sua participação.

Esta pesquisa será realizada porque tem como justificativa abordar a apropriação da escrita, uma vez que a escrita não é algo inerente ao ser humano, ela é adquirida nos anos iniciais da vida escolar e desenvolvida ao longo do processo de formação educacional do homem. Devido a isso, pode-se afirmar que a escrita é um exercício demorado, obtido e aperfeiçoado ao longo dos anos. Diante desse contexto, percebe-se que trabalhar a apropriação da escrita sob a perspectiva da segmentação fonológica é fundamental para se desvendar as maneiras como se estabelece esse desempenho.

Os objetivos desta pesquisa são investigar a relação entre a capacidade de segmentação fonológica no desempenho dos alunos na apropriação da escrita ortográfica; identificar os estágios da escrita por meio da Teoria da Psicogênese; associar o papel da Fonética e da Fonologia como um caminho para a apropriação da escrita; discorrer sobre a Alfabetização no Brasil; concatenar os documentos norteadores da educação e a apropriação da escrita; entender a segmentação fonológica na perspectiva da Teoria da Sílabas e Hierarquia Prosódica; avaliar o processo de segmentação fonológica e sua possível contribuição na apropriação da escrita; elaborar um projeto de intervenção que auxilie os alunos no processo de apropriação da escrita ortográfica.

Se o(a) Sr.(a) aceitar que o (a) seu (sua) filha participe da pesquisa, os procedimentos envolvidos são os seguintes: a coleta de dados será feita por meio de atividades que trazem imagens, seguidas de frases relacionadas a ela e se pede para que o aluno assinale qual a assertiva correta quanto à segmentação das palavras nas frases, onde colheremos dados quantitativos. Será solicitado também que eles produzam um

texto de escrita espontânea baseado em outra imagem anexada na atividade, a partir do qual colheremos os dados qualitativos.

Armazenamento dos dados ficarão arquivados com a pesquisadora professora por um período de 5 anos, e após esse tempo, serão destruídos. Esse Termo é assinado em duas vias, sendo uma do(a) Sr.(a) e a outra para os pesquisadores. Os resultados estarão à sua disposição quando a pesquisa for finalizada. O nome ou o material que indique a participação do menor de idade não será liberado sem a sua permissão.

A participação nesta pesquisa não deverá envolver riscos, pois será feita com sigilo e confidencialidade, ou seja, os dados do seu (sua) filho (a) não serão divulgados. Todos os esforços serão feitos para minimizar esses riscos, caso sejam exibidos.

Os benefícios diretos para seu (sua) filho (a) podem incluir a contribuição para investigar a apropriação da escrita ortográfica nessa faixa etária. Além disso, os resultados desta pesquisa poderão contribuir para descobrir como se dá a apropriação da escrita ortográfica das crianças, o que contribuirá para que outros professores da educação básica possam se nortear em sala de aula, além de outras crianças se beneficiarem com o ensino-aprendizagem da escrita.

Todas as informações coletadas durante a pesquisa serão mantidas em sigilo e serão utilizadas apenas para os fins desta pesquisa. Seu nome ou qualquer outro dado que possa identificá-lo(a) não será divulgado em nenhuma publicação ou apresentação. Os resultados estarão à sua disposição quando a pesquisa for finalizada. O nome ou o material que indique a participação do menor não será liberado sem a sua permissão.

A participação nesta pesquisa é voluntária. Você pode solicitar mais esclarecimentos, pode se recusar a participar ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem qualquer prejuízo para você. Sua decisão de participar ou não participar não acarretará nenhuma penalização por isso. Para a presente pesquisa, o menor sob a sua responsabilidade não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira.

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com o pesquisador responsável Andressa Ingrid da Silva Ramos de Sousa, nos telefones 8699440-1717, celular 8699488-5329, endereço Quadra 237, casa 05, Conjunto Dirceu 2 e e-mail andressaingridramos@yahoo.com.br.

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade CET com o número 845515240.0000.0406 um órgão que protege o bem-estar, a dignidade, a segurança e garante os direitos dos participantes de pesquisas.

Caso você tenha dúvidas sobre a aprovação do estudo, seus direitos ou se estiver insatisfeito com este estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Faculdade de Tecnologia de Teresina, localizado na Rua Rio Grande do Norte, 790, Pirajá, 64003-420, Teresina- Piauí (1º andar da Biblioteca), Telefone: (86) 3025-2647 (Ramal 226), e-mail: cep@faculadecet.edu.br, Horário de Atendimento (Secretária): 14:00h às 19:45h (segunda a sexta feira).

Para maiores informações sobre os direitos dos participantes de pesquisa, leia a **Cartilha dos Direitos dos Participantes de Pesquisa** elaborada pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep), disponível em: http://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/img/boletins/Cartilha_Direitos_Participantes_de_Pesquisa_2020.pdf

Caso você concorde e aceite participar desta pesquisa, deverá rubricar todas as páginas deste termo e assinar a última página, nas duas vias. Eu, o pesquisador responsável, também assinarei todas as páginas. Uma das vias ficará com você para consultar sempre que necessário.

O QUE VOCÊ PRECISA SABER:

De que forma seu (sua) filho (a) vai participar desta pesquisa: será feita por meio de uma atividade que envolve questões sobre a segmentação da escrita, ou seja, como a criança escreve. Além disso, ele (a) deverá produzir um texto de escrita espontânea para se analisar de maneira qualitativa a sua escrita.

Riscos em participar da pesquisa: Não oferece riscos, pois o público pesquisado não será exposto, pois o grupo terá sigilo quanto às suas informações. Porém se alguma informação for divulgada, os riscos serão os mínimos possíveis, porque a pesquisa será feita de forma sigilosa conforme dito anteriormente. Caso seja algo exposto, os participantes da pesquisa não serão afetados de maneira que cause transtornos de ordem emotiva ou vexatória.

Benefícios em participar da pesquisa: Conhecer a apropriação da escrita ajudará a outros profissionais a propor atividades que ajudem os alunos no ato de escrever. De certa forma, será uma contribuição para a alfabetização das crianças dessa faixa etária entre 7 e 8 anos de idade.

Forma de acompanhamento do tratamento: não será preciso nesta pesquisa.

Métodos alternativos de tratamento e/ou tratamento padrão: não será preciso nesta pesquisa.

Privacidade e confidencialidade: Os dados das atividades serão utilizados em publicações científicas de forma que serão garantidas a privacidade e confidencialidade, não permitindo a identificação do participante.

Acesso a resultados da pesquisa: por meio do site do Mestrado PROFLETRAS – UESPI <https://uespi.br/profletras/>, da Coordenação do Mestrado PROFLETRAS e da Biblioteca Central da UESPI

Custos envolvidos pela participação da pesquisa: você não terá custos para participar desta pesquisa; se você tiver gastos com exames, transporte e alimentação, inclusive de seu acompanhante (se necessário), eles serão reembolsados pelo pesquisador. A pesquisa também não envolve compensações financeiras, ou seja, você não poderá receber pagamento para participar.

Danos e indenizações: Se lhe ocorrer qualquer problema ou dano pessoal durante a pesquisa, lhe será garantido o direito à assistência médica imediata, integral e gratuita, às custas do pesquisador responsável, com possibilidade de indenização caso o dano for decorrente da pesquisa.

Consentimento do responsável pelo participante

Eu, abaixo assinado, declaro que concordo que meu (minha) filho (a) participe desse estudo como voluntário(a). Fui informado(a) e esclarecido(a) sobre o objetivo desta pesquisa, li, ou foram lidos para mim, os procedimentos envolvidos, os possíveis riscos e benefícios da participação dele (a) e esclareci todas as minhas dúvidas.

Sei que posso me recusar a participar e retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto me cause qualquer prejuízo, penalidade ou responsabilidade. Autorizo o uso dos meus dados de pesquisa sem que a minha identidade seja divulgada.

Recebi uma via deste documento com todas as páginas rubricadas e a última assinada por mim e pelo Pesquisador Responsável.

Nome do(a) participante: _____

Assinatura: _____ **Local e data:** _____

Declaração do pesquisador

Declaro que obtive de forma apropriada, esclarecida e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste participante para a participação neste estudo. Entreguei uma via deste documento com todas as páginas rubricadas e a última assinada por mim ao participante e declaro que me comprometo a cumprir todos os termos aqui descritos.

Nome do(a) Pesquisador Responsável: Andressa Ingrid da Silva Ramos de Sousa

Assinatura: _____

Local Teresina (PI) e data: _____

Assinatura: _____

Local/data: _____