

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ - DEPARTAMENTO DE LÍNGUA  
PORTUGUESA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

**SILVIA TEREZINHA DE SOUZA HOFFMANN**

**PROCESSOS FONOLÓGICOS E O TEXTO ESCRITO DE ALUNOS DOS 5º E  
6º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**Maringá 2023**

**SILVIA TEREZINHA DE SOUZA HOFFMANN**

**PROCESSOS FONOLÓGICOS E O TEXTO ESCRITO DE ALUNOS DOS 5º E  
6º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Maringá, sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Luciane Braz Perez Mincoff, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

**Maringá 2023**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

Hoffmann, Silvia Terezinha de Souza

Processos fonológicos e o texto escrito de alunos do 5º e 6º ano do Ensino Fundamental / Silvia Terezinha de Souza Hoffmann. -- Maringá, PR, 2023. 100 f.: il. color., figs., tabs.

Orientadora: Profa. Dra. Luciane Braz Peres Mincoff.  
Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Língua Portuguesa, Programa de Pós-Graduação em Letras (PROFLETRAS) - Mestrado profissional, 2023.

1. Fonética. 2. Fonologia. 3. Ortografia. 4. Escrita ortográfica - Ensino Fundamental. I. Mincoff, Luciane Braz Peres, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Língua Portuguesa. Programa de Pós-Graduação em Letras (PROFLETRAS) - Mestrado profissional. III. Título.

CDD 23.ed 414

Rosana de Souza Costa de Oliveira - 9/1366

**SILVIA TEREZINHA DE SOUZA HOFFMANN**

**PROCESSOS FONOLÓGICOS E O TEXTO ESCRITO DE ALUNOS DOS 5º E  
6º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Maringá, sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Luciane Braz Perez Mincoff, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Letras.



Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Luciane Braz Perez Mincoff  
Universidade Estadual de Maringá - UEM



Prof<sup>a</sup>. Dra. Fabiane Cristina Altino  
Universidade Estadual de Londrina- UEL



Prof<sup>a</sup>. Dra. Annie Rose dos Santos  
Universidade Estadual de Maringá - UEM

### **Dedicatória**

A Deus, pelo dom da vida, pela família maravilhosa que tenho, e porque me  
renova a esperança a cada dia.

Ao meu marido, pela parceria e por não medir esforços em me  
ajudar sempre que necessário.

Aos filhos, motivo de alegria e por quem quero lutar sempre mais.

## **Agradecimentos**

*E um deles, vendo que estava são, voltou glorificando a Deus em alta voz; e caiu aos seus pés, com o rosto em terra, dando-lhe graças; e este era samaritano. (Lc 17:15,16)*

Agradeço infinitamente a Deus, autor da vida e das realizações humanas.

Aos meus familiares, pela compreensão quando tive necessidade de me ausentar para a realização desta pesquisa, por toda a ajuda que cada um me deu de acordo com suas possibilidades.

À professora Luciane Braz Perez Mincoff, minha orientadora, por todo o conhecimento compartilhado, pela segurança e apoio recebidos durante todo este percurso.

À professora Annie Rose dos Santos pelo incentivo, por todo o conhecimento ministrado em sua disciplina e também pelas valiosas contribuições feitas durante a elaboração de todo o trabalho, bem como na qualificação.

À professora Maria Terezinha Bellanda Galuch, pelas valiosas contribuições feitas durante a qualificação do meu projeto.

À professora Fabiane Cristina Altino, pelos apontamentos realizados durante a qualificação do meu projeto.

Aos professores do curso de Mestrado não só pelo conhecimento a mim oferecido, mas também pela colaboração em todo o curso.

A minha amiga de longa data Renata Bocalão, que conheci na graduação e reencontrei no mestrado, pelos trabalhos realizados juntas, pelo incentivo, pelo carinho e pela amizade que quero levar para o restante da vida.

Aos meus colegas do curso pelo carinho, pelos laços firmados durante esses anos, pelas discussões, acolhimento e troca de experiências que foram muito importantes para minha formação.

Aos meus colegas da Escola Municipal Evangélica, escola que me acolhe sempre como uma família; em especial à diretora Jacilene Aparecida Romano Gaspareto, que sempre contribuiu para tornar possível a conclusão deste estudo.

À CAPES, pela concessão da bolsa de estudos. E a todos que

contribuíram direta ou indiretamente para a conquista desta etapa em minha vida. A vocês e àqueles não citados, porém, não menos importantes, fica registrada a minha eterna gratidão.

### ***Epígrafe***

*O bom experimentador deve, efetivamente, reunir duas qualidades muitas vezes incompatíveis: saber observar, deixar a criança falar, não desviar nada, não esgotar nada e, ao mesmo tempo, saber buscar algo preciso, ter a cada instante uma hipótese de trabalho, uma teoria, verdadeira ou falsa, para controlar. (PIAGET, 1973, p.89).*

HOFFMANN, Sílvia Terezinha de Souza. Processos fonológicos e o texto escrito de alunos dos 5º e 6º anos do Ensino Fundamental. 2023. 103 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2023.

## RESUMO

O período da alfabetização é extremamente importante na vida da criança, é nele que ocorre a aquisição da leitura e da escrita. Ciências como a Linguística e a Sociolinguística sinalizam para os educadores sobre o papel fundamental da consciência fonológica no desenvolvimento das habilidades linguísticas. Para tanto, foram utilizados, nesta pesquisa, os estudos da linguagem e as teorias em Linguística aplicados na Educação. Como ponto de partida, esta dissertação assumiu uma natureza qualitativa, sendo planejada nos moldes da pesquisa-ação, porém, com a pandemia da Covid-19, surgiu a impossibilidade de aplicar a proposta e a pesquisa assumiu um caráter propositivo, orientada por meio da Resolução nº 002/2022 - Conselho Gestor, de 01 de fevereiro de 2022. Com isso, a presente proposta está dividida, em antes, durante e pós-pandemia. A primeira parte do estudo é composta pela análise de um *corpus* composto por produções escritas de estudantes de uma escola pública municipal da cidade de Umuarama que apresentam processos fonológicos, os quais são parte integrante do presente trabalho, e também por textos de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental que foram cedidos por uma colega de turma do ProfLetras que, de boa vontade, contribuiu com o *corpus*. Ao todo, são quatro textos que apontam para uma forte influência da oralidade na escrita desses educandos, resultantes dos fatores sociolinguísticos e socioeconômicos dos voluntários da presente pesquisa. O objetivo geral é propor um modelo de caderno/unidade didática para intervenção de professores de Língua Portuguesa, com o intuito de auxiliar crianças com dificuldades em adquirir e aplicarem a língua normativa/escrita, conforme é ensinada na escola, desdobrando-se em outros objetivos específicos que serão descritos na sequência: i) apresentar as diferenças entre a língua oral e a língua escrita, partindo do princípio de que uma complementa a outra e são indissociáveis; ii)

auxiliar os professores a identificarem que marcas da oralidade podem estar presentes em textos de alunos de Ensino Fundamental, considerados alfabetizados, os quais ainda apresentam processos fonológicos na escrita, comprovados por meio da análise do *corpus*. Foram alicerces para este estudo referências nacionais como: Cagliari (1994, 1997, 1998), Bortoni-Ricardo (2005), Lemle (2009), Simões (2006), Zorzi (2008, 2009) e Hora (2019). Suas contribuições forneceram suporte teórico para embasar esta pesquisa tendo como mote discussões a partir de conceitos da fonética, da fonologia, dos processos fonológicos e a elaboração de uma proposta de intervenção, bem como as teorias que estão relacionadas com a escrita ortográfica. A segunda parte da pesquisa foi a elaboração de um caderno didático para auxiliar professores alfabetizadores.

**Palavras-chave:** Consciência Fonológica; Fonética; Fonologia; Ortografia.

HOFFMANN, Silvia Terezinha de Souza. Phonological processes and the written text of students in the 5th and 6th years of Elementary School. 2023. 103 f. Completion of course work (Professional Master in Letters) – State University of Maringá, Maringá, 2023.

## ABSTRACT

The period of the Literacy is extremely important in the child's life because, it occurs acquisition of the reading and writing. Science as linguistics and sociolinguistics indicate for educators about fundamental role phonological awareness of the development in the linguistic skills. The research is used language study and applied linguistic theory in education. As starting point, this dissertation assumes qualitative nature and elaborated according to the action-research. Although with pandemic of the Covid 19, it was impossible of applying the proposal and the research assumes propositive character guided by Resolution No. 002/2022 of the Management Board, of February 1, 2022. Therefore, the present proposal is divided in before and after pandemic. The first part of the study is composed of the analysis of a corpus that includes writing production of the student of the Municipal Public School in the city of Umuarama. The corpus presents phonological processes that are an integral part of this work and texts of sixth grade elementary school students that were donated by a Profletras colleague, contributing to the *corpus*. There are four texts that indicate strong influence of the orality in the writing production of the students, resulting sociolinguistics and socioeconomic factors of the volunteers of the present research. The general aim is propose a model of didactics notebook/unit for intervention of Portuguese Language teacher with the intention of helping children with difficult in acquiring and applying normative/writing language as taught in the school, other specific aims will be describe in the sequence: i) showing the difference between the oral language and the writing language, based on the assumption which they complement each other and are inseparable; ii) helping teachers identify marks of orality that might be present in the texts of students considered literate who still present phonological processes in writing that are verified through the analysis of the

*corpus*. To support of this study we seek subsidies in National references such as: Cagliari (1994, 1997, 1998), Bortoni-Ricardo (2005), Lemle (2009), Simões (2006), Zorzi (2008,2009) e Hora (2019), their contributions provided theoretical support to sustain this research with discussions based on concepts of phonetics, phonology, phonological processes and the development of intervention proposal as well as the theories related to orthographic writing. The second part of the research is the elaboration of a didactic notebook for helping literacy teachers.

**Keywords:** Phonological Awareness; Phonetics; Phonology; Orthography.

**Lista de  
Figuras**

Figura 1	Texto 1.....	53
Figura 2	Texto 2.....	54
Figura 3	Texto 3.....	55
Figura 4	Texto 4.....	56

**Lista de  
siglas**

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

DCE - Diretrizes Curriculares Estaduais

EF - Ensino Fundamental

HQ - História em Quadrinhos

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC - Ministério da Educação do Brasil

PB - Português Brasileiro

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PI - Proposta de Intervenção

PROFLETRAS - Mestrado Profissional em Letras

UEM - Universidade Estadual de Maringá

UNESPAR - Universidade Estadual do Paraná

UNIPAR – Universidade Paranaense

UTFPR - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	<b>1</b>
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO</b>	<b>5</b>
2.1 Ensino de Língua Portuguesa e os documentos oficiais	6
2.2 Problemas de alfabetização, “erros” e o ensino de Língua Portuguesa	13
2.3 Contribuições para o ensino de Língua Portuguesa: questões de fonologia e processos fonológicos	25
2.4 Consciência fonológica	27
2.5 Processos fonológicos	28
2.6 Troca de letras por proximidade de som	30
2.7 Sons do /s/	31
2.8 Apagamento do /r/	32
2.9 Apagamento da coda	32
2.10 Epêntese vocálica	33
2.11 Escrita em Cordão	33
2.12 Padronização	34
2.13 Monotongação	34
2.14 Sândi	34
<b>3 METODOLOGIA</b>	<b>35</b>
3.1 Conceituando o método pesquisa-ação	35
3.2 A escola	39
3.3 Perfil dos alunos e constituição do corpus	40
3.4 Perfil de pesquisadora	40
3.5 Percorso metodológico de elaboração do produto: caderno de atividades	41
<b>4 PRINCÍPIOS TEÓRICOS SUBJACENTES AO PRODUTO</b>	<b>41</b>
4.1 Análise dos processos fonológicos ocorridos nos textos de alunos dos 5º e 6º anos do Ensino Fundamental	41
4.2 Análise das atividades do produto	46
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>54</b>
<b>6 REFERÊNCIAS</b>	<b>58</b>
<b>7 APÊNDICE</b>	<b>63</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A recorrência de marcas ortográficas advindas dos processos fonológicos na hora da escrita por uma grande parcela dos alunos nas diferentes fases do Ensino Fundamental tem motivado muitas pesquisas sobre o assunto. As dificuldades ortográficas e os desvios de grafia são o foco desta pesquisa cujo objetivo geral é propor um modelo de caderno/unidade didática para intervenção de professores de Língua Portuguesa, com o intuito de auxiliar crianças com dificuldades em adquirir e aplicar a língua normativa/escrita, conforme é ensinada na escola.

Como objetivos específicos foram elencadas as diferentes etapas nas quais se buscou trabalhar para o bom êxito da pesquisa. São elas as seguintes: i) apresentar as diferenças entre a língua oral e a língua escrita, partindo do princípio de que uma complementa a outra e de que são indissociáveis; ii) auxiliar os professores a identificarem que marcas da oralidade podem estar presentes em textos de alunos de Ensino Fundamental, considerados alfabetizados, os quais ainda apresentam processos fonológicos na escrita, comprovados por meio da análise do *corpus*.

Contribuíram, para a pesquisa, estudiosos que investigam os processos fonológicos produzidos por alunos do Ensino Fundamental: Cagliari (1994, 1997, 1998), Bagno (2002), Bortoni-Ricardo (2005), Lemle (2009), Simões (2006) e Zorzi (2008, 2009) demonstrando a pertinência da discussão do tema relacionado ao ensino e à aprendizagem da ortografia.

São os estudos de pesquisadores como os elencados acima que ratificam a importância de novas pesquisas focadas nesse aspecto da língua, desmistificando a opinião de outros autores que consideram o trabalho pouco produtivo e conservador. Afinal, é um fato comprovado por pesquisas sérias que grande parte dos alunos carregam dificuldades ortográficas no decorrer de toda a sua escolarização.

A fim de responder hipoteticamente à pergunta de pesquisa, “como aproveitar os processos fonológicos para contribuir com a alfabetização?”, surge a seguinte circunstância: a presença de marcas ortográficas nas produções escritas dos alunos não acabará com o término do ciclo do Ensino Fundamental I. É, portanto, de grande importância que o professor de Língua

Portuguesa, não só o alfabetizador, reflita a respeito de como pode aproveitar a realização dos processos fonológicos e direcioná-los a contribuir com a alfabetização.

Em suma, algumas marcas ortográficas persistem muito além desta etapa inicial. É o que comprovam os resultados de avaliações externas nacionais citados por Zorzi (2005), que explicita dados do INEP (2002), os quais apontam que 40% dos estudantes no Ensino Fundamental apresentam dificuldades de aprendizagem e os outros 60% apresentam rendimento escolar baixo. Esses dados ratificam que algo precisa ser feito para melhorar o ensino no Brasil.

Tal fato ocorre porque a ortografia do Português Brasileiro contém possibilidades de escrita em que um fonema pode ser representado por mais de uma letra, conforme afirma Simões (2006), ao se referir a letra *s*, dizendo que o fonema /s/ tem oito formas gráficas possíveis [c] [ç] [ss] [sc] [sç] [x] [xc], o que amplia as possibilidades de escrita, aumentando as chances de ocorrência de equívocos na hora de escrever devido ao /s/ apresentar uma relação não estável, na qual uma mesma letra pode representar diferentes sons.

Segundo Simões (2006), é fundamental para o professor que pretende promover a mobilização desses conceitos em sala de aula, a posse de conhecimentos básicos relacionados aos elementos fônicos, já que eles refletem sobremaneira no bom êxito do trabalho de alfabetização junto aos alunos.

Por perceber a necessidade de mudanças mais eficazes no ensino da Língua Portuguesa, Simões (2006, p. 103), afirma ainda que: “Em função dessas dificuldades, vimos desenvolvendo estudos e pesquisas que possam minimizar os problemas de comunicação em sala de aula e, por conseguinte, auxiliar a formação de usuários de língua...”.

É normal, por parte do indivíduo, o fato de possuir dúvidas relacionadas à ortografia nos diferentes níveis de escolaridade, é o que nos aponta (ZORZI, 2008, p. 326), quando discorre das “representações múltiplas”, “Tais questões são de outra ordem, ligadas ao fato de que um mesmo fonema pode ter várias letras para representá-lo, assim como uma mesma letra pode representar vários fonemas”.

A experiência adquirida com a docência no Ensino Fundamental leva ao

conhecimento das fragilidades que os alunos possuem na hora da escrita ortográfica, o que justifica a nossa vontade de melhor entender para mais ajudar a sanar tais dificuldades. Diante disso, reitera-se a importância de se conhecer mais sobre fonologia, sendo insuficiente conhecer a relação entre fonemas e grafemas, pois ela não dá conta de garantir a apropriação do sistema ortográfico.

A reprodução da oralidade por parte do aluno resulta na produção de muitas marcas ortográficas que só serão superadas com o desenvolvimento pleno da consciência fonológica e com a descoberta de regras de contextualização no caso das “representações múltiplas” de fonemas. Ademais, a transgressão de qualquer um desses preceitos é caracterizada como desvio ortográfico.

As pesquisas relacionadas aos “erros” ortográficos se voltam para o primeiro ciclo do Ensino Fundamental e apontam para um sério agravante que é o fato da tentativa de os alunos reproduzirem na escrita as marcas de sua oralidade. Pesquisadores como Cagliari (1994, 1997, 1998), Bortoni-Ricardo (2005), Lemle (2009), Simões (2006), Zorzi (2008, 2009) e Hora, (2019), possuem um diálogo conceitual e, por haver entre eles um consenso relacionado à alfabetização e ao sistema ortográfico de Língua Portuguesa, é que se buscou, em suas pesquisas, entender e vislumbrar caminhos para uma prática mais reflexiva e eficaz no processo de alfabetização de crianças do primeiro ciclo do ensino fundamental. Esses estudiosos classificam e listam os tipos de transgressões ortográficas, cada um a sua maneira, mas de forma minuciosa, pois a transgressão de qualquer uma dessas etapas resulta no que se caracteriza em processos fonológicos.

Observam-se, a seguir, alguns exemplos: desvios ortográficos provocados pela ocorrência da Epêntese Vocálica, entendida como uma tendência fônica da língua, a qual demonstra que o estudante ainda busca apoio vocálico na intenção de formar a sílaba convencional CV, como em: *futesal* para *futsal*; Monotongação: *notiça* para *notícia*, *paciença* para *paciência*, *imundiça* para *imundície*; Apagamento do /r/, caracterizado pelo rótico no final de palavras, como em: *devaga* para *devagar*; a Padronização, outra tendência fonêmica da língua, entendida como a regularização de um sistema que associa sons parecidos quando a grafia é bem frequente, como é o caso das

terminações em // de grande ocorrência, logo as terminações em /w/, muito semelhantes a //, possibilitam ocorrer os equívocos ortográficos (SIMÕES, 2006), dentre outros não menos importantes.

Outro ponto convergente entre esses autores é o fato de que se houver propostas de intervenção pedagógica que direcionam práticas que partam das necessidades dos alunos, a ocorrência de “erros” ortográficos pode ser minimizada ou, até mesmo, sanada. Bortoni-Ricardo (2005, p. 192), postula sobre a necessidade de haver “[...] uma pedagogia atenta às diferenças entre a cultura dos alunos e da escola, e alerta às formas efetivas de conscientização dos educandos sobre essas diferenças”.

As teorias estudadas nesta pesquisa, aliadas à prática em alfabetização, resultaram em uma busca para auxiliar o trabalho de professores que encontram dificuldade com o processo de alfabetização. Já na introdução do livro Guia Teórico do Alfabetizador, a autora registra uma constatação inquietante, “Isso porque sei que, para levar sua tarefa a termo com sucesso, o professor das classes de alfabetização é, de todos, o que enfrenta logo de saída os maiores problemas linguísticos e todos de uma vez.” (LEMLE, 2009 p.4).

Não se pode negar que alfabetizar é um trabalho extenuante e pouco reconhecido, mas, quando feito com amor, faz toda a diferença na vida da criança. Cientes do papel fundamental do desenvolvimento da consciência fonológica na solução de boa parte dos processos fonológicos feitos pelo alfabetizando, buscou-se provocar reflexões e também apontar caminhos para melhor intervir no chão da sala de aula.

A presente pesquisa está organizada da seguinte maneira: o capítulo 1, apresenta a introdução com as reflexões sobre o aprendizado da escrita ortográfica. O capítulo 2 apresenta a fundamentação teórica que orientou esta pesquisa, a qual foi dividida em três seções, a saber: Ensino de Língua Portuguesa e os documentos oficiais; Problemas de alfabetização, “erros” e o ensino de Língua Portuguesa; Contribuições para o ensino de Língua Portuguesa: questões de fonologia e processos fonológicos; Consciência fonológica; Processos fonológicos; Trocas de letras por proximidade de som; Sons do /s/; apagamento do /r/; Apagamento da coda; Epêntese vocálica; Escrita em cordão; Padronização; Monotongação; Sândi. No capítulo 3, a

Metodologia; Princípios teóricos subjacentes ao produto; Análise dos processos fonológicos ocorridos nos textos de alunos dos 5º e 6º anos do Ensino Fundamental; Análise das atividades do produto e, por fim, as considerações finais.

No tópico, análise dos processos fonológicos ocorridos nos textos de alunos dos 5º e 6º anos do Ensino Fundamental são apresentados os dados coletados nas produções textuais de alunos que ajudaram na identificação dos desvios ortográficos mais recorrentes para, em seguida, descrevê-los à luz das teorias e elucidar os motivos das marcas fonológicas presentes no *corpus* que foi alvo da pesquisa. Descrevem-se alguns processos fonológicos e suas interfaces com os erros ortográficos; os processos fonológicos e pressupostos teóricos para a proposição das atividades do produto e são trazidas as considerações finais e a retomada dos objetivos e das perguntas de pesquisa.

Por fim, apresenta-se uma proposta de intervenção com uma série de atividades que foram elaboradas para auxiliar os alfabetizadores no ensino-aprendizagem da ortografia. Para isso, foram consideradas as dificuldades ortográficas mais recorrentes na escrita dos alunos, vinculados a ocorrências de processos fonológicos, que são eles: a Padronização, a Monotongação, o Sândi Vocálico, as Representações Múltiplas, a Escrita em Cordão, a Epêntese Vocálica por Degeminação, o Apagamento do *R* e as Trocas de letras por Aproximação de Som; uma análise propositiva das atividades elaboradas no caderno e, finalmente, a apresentação das considerações finais, o momento de pontuar aspectos importantes do estudo, atendo-se às conclusões possíveis por meio das análises propositivas das atividades elaboradas.

## **2 REFERENCIAL TEÓRICO**

Apresenta-se, nesta seção, uma amostra de parte do que consta nos documentos normativos do ensino de Português, os problemas de alfabetização, os processos fonológicos e o ensino de Língua no Brasil, algumas questões de fonologia e processos fonológicos recorrentes nas produções escritas de alunos que, de acordo com Cagliari (1997), são desvios que demonstram a forma de falar do aluno sendo possível percebê-los nas

seguintes variações fonéticas do Português Brasileiro, doravante PB.

## 2.1 Ensino de Língua Portuguesa e os documentos oficiais

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), no que concerne ao Ensino Fundamental, no artigo 32, consta que a criança, já nos primeiros anos em contato com a escola, precisa encontrar um ambiente propício para que se promova “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita [...]” (BRASIL, 1997, p.23). Pode-se compreender, desse fragmento, a importância que o domínio da leitura e da escrita tem na formação integral do ser humano para o pleno desenvolvimento da cidadania.

A escola, na perspectiva de construção de cidadania, precisa assumir a valorização da cultura de sua própria comunidade e, ao mesmo tempo, buscar ultrapassar seus limites, propiciando às crianças pertencentes aos diferentes grupos sociais o acesso ao saber, tanto no que diz respeito aos conhecimentos socialmente relevantes da cultura brasileira no âmbito nacional e regional como no que faz parte do patrimônio universal da humanidade (BRASIL, 1997 p. 34).

A LDB orienta que o indivíduo tenha valorizada a cultura da sua comunidade, proporcionando, para o educando oriundo dos diversos grupos sociais, o acesso aos conhecimentos socialmente relevantes da cultura brasileira. Diante disso, é possível compreender que a escola não poderá desconsiderar a oralidade como parte fundamental no processo de alfabetização, já que ela possibilita o contato com a cultura, com as ideologias e as identidades, tornando a capacidade linguística um instrumento de interação social com o outro.

Por ser a fala uma predisposição biológica que se desenvolve nos indivíduos de maneira espontânea, a escola não vê a necessidade de ensinar a criança a falar ou de trabalhar com os diversos usos da linguagem oral. Isso ocorre também por não haver muitas pesquisas nessa área. Assim, quando a escola busca desenvolver a oralidade em sala de aula, as práticas ocorrem com despreparo. É o que mostram os documentos normativos.

Quando o fez, foi de maneira inadequada: tentou corrigir a fala

“errada” dos alunos — por não ser coincidente com a variedade linguística de prestígio social — com a esperança de evitar que escrevessem errado. Reforçou assim o preconceito contra aqueles que falam diferente da variedade prestigiada. (BRASIL, 1997, p. 38).

Segundo Bakhtin (1992), tanto a fala quanto a escrita são habilidades distintas que se interligam na constituição e na construção dos diversos gêneros textuais. Por isso, é importante que a língua seja aperfeiçoada, utilizando as diversas habilidades, oral e escrita, para que os sujeitos adquiram-na de forma consciente e desenvolvam a competência linguística. Isso justifica a pertinência do trabalho mais comprometido com a oralidade para que o sujeito adquira a língua materna de uma maneira reflexiva, principalmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

[...] a língua não se transmite; ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. [...] Os sujeitos não “adquirem” sua língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência. (BAKHTIN, 1992, p. 107-108).

Em concordância com Bakhtin, a língua não nasce com o indivíduo, mas este é inserido na corrente da comunicação verbal. Ela se configura como dinâmica inacabada, em contínua formação, um processo em construção ao qual o indivíduo é inserido na teia social através da língua.

As práticas de leitura, escrita e oralidade são complementares, uma interfere na produção da outra, sendo possível modificarem-se mutuamente. Dessa forma, a escrita transforma a fala e a fala interfere sobremaneira na escrita, tornando impossível o trabalho com essa habilidade sem que se refaça primeiro a estruturação da fala, levando-se em conta todas as etapas que, de acordo com Bakhtin (1992), são imprescindíveis para a construção do discurso:

Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra se apoia sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN/VOLOSHINOV, [1929] 1992a: p.113).

Volóchinov (1992, p. 100), em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, afirma ser a palavra a origem de toda consciência comunicativa, nos termos do pensador russo, “Apenas mencionaremos aqui que a *palavra* é o material mais usual da comunicação cotidiana.”

De acordo com o autor, ao tratar da importância da palavra como matéria indispensável para a elaboração do discurso, nas diversas áreas do conhecimento, ele reitera ser a palavra a condição básica para a instauração de qualquer outra criação cultural e, por ser neutra, “pode assumir qualquer função ideológica: estética, científica, moral, religiosa” (VOLÓCHINOV, 1992, p. 99).

A consciência fonológica só pode desenvolver-se por meio da palavra, portanto, ela é a responsável pela capacidade de compreender e interpretar de cada indivíduo, ou seja, “Os processos de compreensão de qualquer fenômeno ideológico (de um quadro, música, rito, ato) não podem operar sem a participação do discurso interior” (VOLÓCHINOV, 1992, p.100).

De acordo com Volóchinov, a criança descobre o mundo por meio da linguagem. “A língua materna não é percebida pelas pessoas; é nela que elas despertam pela primeira vez” e ela adquire essa língua, por meio de um processo gradual em que a criança é inserida paulatinamente na comunicação discursiva, “na medida em que ocorre essa inserção sua consciência é formada e preenchida pelo conteúdo.” (VOLÓCHINOV, 1992, p.198).

Entre alguns documentos normativos vigentes no Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) são um norte em relação às possibilidades do ensino de escrita no país. Esses orientam o professor a explorar a leitura e a prática da escrita através de atividades lúdicas, voltadas aos anos iniciais da alfabetização e contribuem para a aprendizagem dos alunos, por meio de sugestões e encaminhamento de propostas que visam propiciar aos professores e gestores um contato adequado com a diversidade de gêneros textuais já nos primeiros passos no trabalho com a escrita.

Nesse sentido, os PCNs propuseram um debate e a implementação de um trabalho melhor elaborado com os gêneros orais. Dessa necessidade surgiram diversas propostas de trabalho sem muita complexidade, como a análise de produção e conversação espontâneas, textos teatrais, diálogos em narrativas e entrevistas na tv ou no rádio, com o objetivo de visar aos efeitos de

sentido e às estruturas linguísticas usadas na comunicação oral.

Eleger a língua oral como conteúdo escolar exige o planejamento da ação pedagógica de forma a garantir, na sala de aula, atividades sistemáticas de fala, escuta e reflexão sobre a língua. São essas situações que podem se converter em boas situações de aprendizagem sobre os usos e as formas da língua oral: atividades de produção e interpretação de uma ampla variedade de textos orais, de observação de diferentes usos, de reflexão sobre os recursos que a língua oferece para alcançar diferentes finalidades comunicativas (BRASIL, 1997, p. 38, 39).

Ainda de acordo com os PCNs (1997), há uma diferença acentuada no período de alfabetização entre a aprendizagem de crianças oriundas de famílias mais estruturadas, com maiores exposições a experiências significativas com a língua escrita, para crianças que possuem vulnerabilidade social. Outro aspecto contido no documento é o fato de que a aquisição da modalidade escrita da língua não acontece por meio da memorização, sendo necessária a construção de um conhecimento conceitual elaborado e reflexivo.

Os resultados dessas investigações também permitiram compreender que a alfabetização não é um processo baseado em perceber e memorizar, e, para aprender a ler e a escrever, o aluno precisa construir um conhecimento de natureza conceitual: ele precisa compreender não só o que a escrita representa, mas também de que forma ela representa graficamente a linguagem. (BRASIL, 1997, p. 20).

No Brasil, houve um esforço para revisar as práticas educacionais existentes até o momento e passou-se a questionar outras, tais como os exercícios de prontidão e o silabário da cartilha que foram substituídos por uma grande variedade de trabalhos com textos, em se fazendo, dessa forma, todo trabalho em sala de aula deveria partir do conhecimento dos gêneros textuais.

Ao professor, cabe planejar e aplicar situações didáticas em sala de aula para o bom uso da oralidade dos alunos, primando as intenções dos interlocutores, os graus formais exigidos para a comunicação verbal bem como a adequação da fala ao gênero do discurso, propondo atividades reflexivas nas quais seriam necessárias a formulação da linguagem e a sua aplicabilidade nas diferentes interações verbais.

Os PCNs propõem uma prática que propicie acesso aos diversos textos orais para que o aluno observe o uso da oralidade nas mais diversas

circunstâncias. Os alunos, em fase de alfabetização, devem receber do professor alfabetizador atividades sistemáticas de fala, escuta e reflexão sobre a linguagem para que possam aperfeiçoar suas habilidades orais, adequando-as às mais diversas situações comunicativas, obtendo uma melhor produção oral, para, posteriormente, sanar suas dificuldades com a aquisição da modalidade escrita da língua.

Atividades dos mais variados tipos, mas que tenham sempre sentido de comunicação de fato: exposição oral, sobre temas estudados apenas por quem expõe; descrição do funcionamento de aparelhos e equipamentos em situações onde isso se faça necessário; narração de acontecimentos e fatos conhecidos apenas por quem narra, etc. Esse tipo de tarefa requer preparação prévia, considerando o nível de conhecimento do interlocutor e, se feita em grupo, a coordenação da fala própria com a dos colegas — dois procedimentos complexos que raramente se aprendem sem ajuda (BRASIL, 1997, p. 39).

Na LDB de 20 de dezembro de 1996, especificamente no Art. 26, evidencia-se que “os currículos do Ensino Fundamental e Médio devem ter uma base nacional comum”. Essa mesma lei que originou os PCNs foi o princípio da Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC) homologada em dezembro de 2017 pelo MEC, a qual define a oralidade como um dos eixos principais no trabalho com a linguagem. Portanto, os princípios da BNCC foram propostos e embasados na LDB.

Os eixos de integração considerados na BNCC de Língua Portuguesa são aqueles já consagrados nos documentos curriculares da Área, correspondentes às **práticas de linguagem**: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses) (BRASIL, 1997, p.69)

A BNCC mostra coerência com os PCNs no tocante à linguagem, pois ambos os documentos se respaldam teoricamente nos pressupostos do Círculo de Bakhtin e na concepção dialógica, a qual concebe a linguagem como um processo de interação social. Contudo, vale ressaltar que esses conceitos fundamentados por Bakhtin e os integrantes de sua equipe não são explicitados na BNCC como embasamento teórico; tais teorias ficam

subjacentes no documento pela forma como a linguagem é tratada. Em relação às práticas de linguagem, o primeiro aspecto destacado é o da oralidade.

Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já apontada anteriormente em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 20). (BRASIL, 2018 p. 65).

Conforme sinalizado nos PCNs, o texto assume o papel de objeto de estudo, sendo visto como essencial para as práticas que se consolidaram em aprendizagem dos recursos expressivos, relacionados ao contexto de produção e ao uso eficiente da linguagem. A BNCC, no componente curricular de Língua Portuguesa, busca garantir a efetivação do letramento, contribuindo para proporcionar uma participação significativa do educando na vida social por meio da língua.

Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social. (BRASIL, 2018, p.40)

No item 4.1.1.1 da BNCC (2018, p.87), no que diz respeito à Língua Portuguesa, está prescrito que é no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental que se espera que a criança se alfabetize, portanto, a ênfase dessa etapa é a alfabetização. Todos os esforços pedagógicos culminam em um mesmo objetivo: o de tornar o alfabetizando capaz de “codificar e decodificar” os fonemas e grafemas do PB.

É nessa parte do documento que se vislumbra a importância da construção da consciência fonológica no processo de aquisição da escrita que só será atingido de forma processual, ou seja, a alfabetização deve ser vista como um processo que envolve uma relação entre a oralidade e a representação escrita da língua. Para tanto:

[...] é preciso conhecer as relações fono-ortográficas, isto é, as

relações entre sons (fonemas) do português oral do Brasil em suas variedades e as letras (grafemas) do português brasileiro escrito. Dito de outro modo, conhecer a “mecânica” ou o funcionamento da escrita alfabética para ler e escrever significa, principalmente, perceber as relações bastante complexas que se estabelecem entre os sons da fala (fonemas) e as letras da escrita (grafemas), o que envolve consciência fonológica da linguagem: perceber seus sons, como se separam e se juntam em novas palavras etc. Ocorre que essas relações não são tão simples quanto as cartilhas ou livros de alfabetização fazem parecer. Não há uma regularidade nessas relações e elas são construídas por convenção. (BRASIL, 2018 p.90).

Na BNCC e nos demais documentos citados, o conceito de alfabetizar se traduz no pleno domínio do PB, sendo necessários, para tanto, o conhecimento e o domínio das relações fono-ortográficas.

O português no Brasil, diferentemente de outras línguas, como o alemão e o finlandês, possui uma letra para um som (regularidade biunívoca), e apenas em poucos casos tem-se o contrário, várias letras para um único som.

A BNCC expressa que a estrutura silábica do PB é apresentada de forma “errônea” na alfabetização, porque, após apresentar as vogais, apresentam-se as famílias silábicas, mas somente com sílabas simples como consoante vogal (CV doravante), permanecendo nessa apresentação por um ano inteiro, e as sílabas mais complexas como V, CCV, CVC, CCVC e CVV são apresentadas ao final desse mesmo ano, sem o aprofundamento e o trato necessário para que a criança consiga entender.

As sílabas deveriam ser apresentadas como o que são, isto é, grupos de fonemas pronunciados em uma só emissão de voz, organizados em torno de um núcleo vocálico obrigatório, mas com diversos arranjos consonantais/vocálicos em torno do vogal núcleo. (BRASIL, 2018 p. 91).

Por conseguinte, pontua-se que esse processo de ortografização deve ser bem planejado por professores e equipes pedagógicas para que a alfabetização se concretize de forma mais efetiva. O que se espera da parte do professor é que ele tenha uma prática segura, atrelada aos avanços na área da linguagem e à capacidade de verificar os conhecimentos prévios de seus alunos, acolhendo a situação real em que se encontram para, a partir disso, buscar aperfeiçoar sua prática com o objetivo de obter resultados cada vez mais satisfatórios.

É possível vislumbrar, na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, p. 91), alguns avanços positivos na medida em que, para levar em conta a natureza arbitrária da escrita alfabética, busca-se definir o conjunto de habilidades ou competências que devem ser desenvolvidas nas fases iniciais do ensino fundamental, visando à alfabetização:

Em resumo, podemos definir as capacidades/habilidades envolvidas na alfabetização/ como sendo capacidades de (de)codificação, que envolvem:

- Compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas (outros sistemas de representação);
- Dominar as convenções gráficas (letras maiúsculas e minúsculas, cursiva e script);
- Conhecer o alfabeto;
- Compreender a natureza alfabética do nosso sistema de escrita;
- Dominar as relações entre grafemas e fonemas;
- Saber decodificar palavras e textos escritos;
- Saber ler, reconhecendo globalmente as palavras;
- Ampliar a sacada do olhar para porções maiores de texto que meras palavras, desenvolvendo assim fluência e rapidez de leitura.

É preciso também ter em mente que este processo de ortografização em sua completude pode tomar até mais do que os anos iniciais do Ensino Fundamental. (BRASIL, 2017, p. 91).

Em seguida, discorre-se sobre estudos que apontam para o fato de os alunos reproduzirem na escrita, algumas marcas de sua oralidade, caracterizadas como processos fonológicos que ocorrem em textos de alunos na fase da alfabetização, bem como algumas categorias que identificam esses desvios ortográficos e as possíveis alternativas de mediação por parte do professor.

## **2.2 Problemas de alfabetização, “erros” e o ensino de Língua Portuguesa**

Os processos fonológicos que acontecem no início da aquisição da escrita são comuns e ocorrem com a maioria das crianças na fase inicial da alfabetização. Conforme o aprendiz mantém contato com a escrita, ele adquire mais familiaridade e comete menos equívocos na hora de escrever. Apesar disso, é comum que um percentual das crianças, nessa fase, não acompanhe o processo de aquisição da modalidade escrita da língua, apresentando

dificuldades mais acentuadas que se configuram em distúrbios de aprendizagem.

O artigo intitulado “Os distúrbios de aprendizagem e os distúrbios específicos de leitura e da escrita”, que tem como autor Jaime Luiz Zorzi (2005), revela que a grande maioria das crianças com problemas de aprendizagem, principalmente em linguagem, que é encaminhada para profissionais como fonoaudiólogos, neurologistas e psicólogos são frutos de intervenções pedagógicas impróprias, e suas dificuldades poderiam se resolver com algumas atividades específicas. Portanto, apenas 0,10% precisa de acompanhamento profissional.

De acordo com dados do INEP (2002) esta população corresponde a cerca de 8% dos alunos. Deve-se ainda considerar aqueles que estão participando de programas de inclusão, ou seja, frequentando classes comuns de escolas regulares e que, segundo a mesma fonte, não passam de 0,10%. (ZORZI, 2005, p. 5).

Ainda de acordo com Zorzi (2005), citando dados do INEP (2002), 40% dos estudantes no Ensino Fundamental apresentam dificuldades de aprendizagem e os outros 60% apresentam rendimento escolar baixo. Esses dados comprovam que algo precisa ser feito para melhorar o ensino no Brasil. Zorzi (2008) afirma que, no processo de aquisição da escrita, há várias dificuldades que ocorrem em maior e menor quantidade sendo habitual a ocorrência desses processos de acordo com a série. Desse modo, é comum crianças de cada série incorrerem em “erros” semelhantes. “Quanto maiores ou menores forem tais números maiores ou menores serão os desafios a serem superados pela criança no seu processo de apropriação da escrita.” (ZORZI, 2006, p.144-162).

Aprender a escrever está relacionado com a internalização do sistema ortográfico e esse fato requer dominar um conjunto considerável de habilidades. Zorzi (2006) cita essas etapas como:

Entre esses aspectos podemos citar a diferenciação visual entre o traçado das letras, conhecer a que sons elas correspondem, estabelecer correspondências quantitativas, identificar a posição da letra dentro da palavra, compreender que a palavra pode ser falada de uma forma e escrita de outra, compreender que uma mesma letra pode representar vários sons, assim como um mesmo som pode ser representado por

diversas letras. (ZORZI, 2006, p.5).

De acordo com Zorzi (2008), na categoria de “erros” mais cometidos pelos alfabetizandos, os mais recorrentes são as “representações múltiplas”.

Entram nesta categoria aquelas alterações ortográficas que não decorrem de uma falha ou de uma inadequação nas correspondências entre fonemas e grafemas. Tais questões são de outra ordem, ligadas ao fato de que um mesmo fonema pode ter várias letras para representá-lo, assim como uma mesma letra pode representar vários fonemas. (ZORZI, 2008, p.326)

Pode ser o exemplo, das letras “m” e “n” ao serem usadas no fechamento das sílabas contendo vogais nasais (am/an; em/en; im/in; om/on e um/un), como em “fonte” e “pombo”. No entanto, a escolha de um e de outro fonema está subordinada a uma regra contextual definida por convenções ortográficas, a grafia desta ou daquela palavra, depende da primeira letra da sílaba seguinte, disso resulta a regra “Antes de p e b usa-se m”.

De acordo com Zorzi (2003, p.85), esse processo fonológico está ligado à nasalidade e ocorre nas palavras em que existe esta sonoridade, o aprendiz tem essa percepção, mas não consegue fazer a escolha adequada entre a nasal bilabial [m] e a dental [n] que será utilizada em decorrência do segmento consonantal seguinte. Por exemplo, é comum encontrar *ponba* para a palavra pomba.

Ainda dentro da primeira categoria estão os conflitos entre o uso de “j” ou “g”, “r” ou “rr”, “x” ou “ch”, do valor sonoro da letra “c” (se /k/ ou /s/). Em suma, a escrita ortográfica dessas palavras está aquém da composição sonora, ou seja, do conhecimento fonológico e a maioria desses equívocos pode ser sanada com uma abordagem eficaz e consciente. Devido às semelhanças sonoras das palavras ocorre um elevado número de substituições de letras como em: (chuva > *xuva*; massa > *maça*). O autor elucida ainda que, “[...] Podemos crer que escrever sílabas com composição consoante-vogal (CV) é mais simples do que escrever aquelas cuja a representação envolve outras possibilidades, como consoante-vogal-consoante (CVC) ou consoante-consoante-vogal (CCV)”. (ZORZI, 2003, p.86).

A segunda maior causa da ocorrência dos processos fonológicos, conforme o autor, está na categoria de “omissão de letras” que ocorre por

razões diversas, como representações fonológicas imprecisas que tornam a identificação dos fonemas que compõem as palavras difícil no momento da escrita por parte da criança. São exemplos, a omissão de certas letras no final de sílabas, das quais a construção é consoante-vogal-consoante (CVC) e a última consoante ocupa a posição de coda. Omissões de “l”, “r” e “s”, como nas palavras *sodado* para soldado, *assisti* para assistir e *churraco* para churrasco.

Há uma estreita relação entre a aquisição da escrita e o desenvolvimento da consciência fonológica. Capovilla e Capovilla (2011, p. 123), afirmam que o estágio inicial de desenvolvimento da consciência fonológica está na percepção das sílabas e das rimas, por exemplo, quando a criança percebe que uma mesma sílaba pode fazer parte de diferentes palavras e que sílabas iguais no final de uma palavra possuem sonoridade.

Corroborando com esse pressuposto Zorzi (2017, p. 11), ao afirmar ser nesse momento em que fica claro o que a criança, relaciona com “[...] a descoberta ou compreensão das características sonoras das palavras (sílabas e fonemas)”. Percebendo palavras dentro de outras palavras, relacionando fonemas e grafemas. Sem essas capacidades, é improvável o desenvolvimento da consciência fonológica.

Cagliari (1994, 1997, 1998) indica outros motivos pelos quais há um grande número de fracassos na alfabetização de crianças no primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Em sua acepção, um problema estrutural que reflete diretamente na sala de aula e potencializa o fracasso na alfabetização, um profundo despreparo por parte do professor na hora de ensinar.

Uma das causas desse fracasso, a meu ver, é a incompetência técnica. Ocorre que quem orienta a Educação (escolas de formação, secretarias de Educação, autores de livros didáticos, professores...) não sabe ensinar devidamente porque desconhece muitos aspectos básicos da fala, da escrita e da leitura. (CAGLIARI, 1994, p. 9).

Nessa direção, torna-se relevante um maior esforço por parte dos envolvidos com a formação docente, desde a academia, para promover a construção de um conhecimento que abranja as noções sobre fonologia e fonética já na graduação e continue esse trabalho nos cursos de aperfeiçoamento e formação continuada. Há um consenso de que a oralidade, que é peculiar em cada criança, quando não considerada pelo professor, pode

resultar no fracasso escolar do aluno. Portanto, há necessidade de se conceber a oralidade como um aspecto primordial no processo de alfabetização.

Tratar da oralidade, da aquisição da consciência fonológica e do desenvolvimento da linguagem, sem uma compreensão, mesmo que básica, dos processos mentais e psicológicos da criança é algo praticamente improvável, pois a criança necessita de pré-requisitos para ser alfabetizada.

Para Alexis N. Leontiev (2010, p.70), a atividade da criança, entendida aqui como, “aqueles processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele”, precisa ser mediada pelo professor. A atenção da criança deve ser dirigida para aspectos que sozinha ela não consegue realizar, mesmo que a criança tenha consciência de que é necessário realizar as tarefas escolares para com isso obter êxito nos estudos, mas sem a intervenção do professor isso se torna muito difícil. Para exemplificar o fato, Leontiev (2010) cita o exemplo de uma criança que compreendia ser necessário realizar o dever de casa, mas que não possuía condições de fazer a tarefa sozinha e somente com o fato de o adulto impor condições é que foi possível o bom desempenho da criança.

São essas mediações que, em um futuro próximo, auxiliarão a criança a desenvolver o seu potencial cognitivo, passando daquilo que Leontiev (2010 p.70), classifica como “motivos apenas compreensíveis” para o patamar ideal denominado “motivos realmente eficazes”, aquele que atribui para a criança um grau mais elevado no seu desenvolvimento. No caso do exemplo dado pelo autor, a imposição de condições, ou a criança fazia a lição ou seria impedida de brincar, tornou “o motivo realmente eficaz que induz a criança, agora, a fazer sua lição de casa é um motivo que, anteriormente, era apenas compreensível para ela.” (LEONTIEV, 2010 p.70).

A ação pedagógica deve ser desenvolvida de forma proposital envolvendo estratégias gradativas para atingir o alvo em questão. Na prática do professor, certos procedimentos se tornam mecânicos, porém seus movimentos são controlados por sua percepção. A criança, por sua vez, ao realizar esses procedimentos, desenvolve hábitos mentais, nas palavras de Leontiev (2010, p.76), como sendo “A ação mental da criança deve tornar-se então a solução de um problema e não uma simples soma; a soma torna-se operação e deve, por isso, adquirir a forma de hábito automático

adequadamente desenvolvido.” Quando o nível de desempenho da criança estiver alto, torna-se possível a execução de ações mais complexas.

A última função cognitiva que deve ser desenvolvida na criança, de acordo com Leontiev (2010, p.76), é a psicofisiológica, definida por funções sensoriais, funções mnemônicas e funções tônicas. Conforme o autor, nenhuma ação psíquica pode ser feita sem que tenha o envolvimento destas funções.

Todas estas funções constituem igualmente a base dos correspondentes fenômenos subjetivos de consciência, isto é, sensações, experiências emocionais, fenômenos sensoriais e a memória, que formam a "matéria subjetiva", por assim dizer, a riqueza sensível, o policromismo e a plasticidade da representação do mundo na consciência humana. (LEONTIEV, 2010, p.71).

Outro aspecto elucidado por Leontiev (2010, p.77), relacionado ao desenvolvimento infantil, é a formação da “audição fonemática” na criança, definida pelo autor como a capacidade de diferenciar formas, ou seja, os sons significativos da língua, distinguindo as palavras, semelhantes na sonoridade, porém diversas no significado.

Os alunos, ao chegarem à escola, acreditam que dominam perfeitamente a fala, já que as pessoas do seu convívio familiar lhe passam essa segurança. A escola, por sua vez, não pode desmistificar essa certeza da criança sem reflexão e prudência, pois pode desencadear um sentimento de incapacidade que, em muitos casos, torna-se irreparável.

De acordo com Cagliari (1994), outro aspecto importante ao qual o professor deve se ater é a necessidade de expor, para os seus alunos, a importância de dominar o código padrão da língua, pois é esse domínio que lhe possibilitará uma melhor formação no futuro e essa conscientização do educando precisa acontecer já nos primeiros ciclos do Ensino Fundamental. O autor ressalta que “ler e escrever são atos linguísticos e, portanto, a compreensão da natureza da escrita, de suas funções e usos é indispensável ao processo de alfabetização” (CAGLIARI, 1994, p.8).

Essa tarefa, porém, é bastante complexa e requer tempo e empenho por parte do professor, os alunos e todo o entorno escolar, mostrando que as diferenças entre as variantes da língua produzem reflexos na escrita. Cagliari

(1999, p. 74) postula, ainda que, em seguida, é preciso explicar o que a escola espera da criança agora e depois. Não se pode passar exercícios e atividades de linguagem sem começar com uma longa conversa e discussão sobre esses assuntos.

No entanto, se, ao contrário, o professor optar por trabalhar com exercícios e atividades de linguagem desconsiderando a necessidade de intervir na fala de seus alunos para só então produzir a escrita, a probabilidade desse educando reproduzir desvios ortográficos no momento da aula e nos anos seguintes de sua escolarização aumenta significativamente.

A escola tira o ambiente natural de uso da linguagem e o coloca em um contexto artificial, em que a linguagem é avaliada a todo instante e não é usada apenas para as pessoas se comunicarem e interagirem linguisticamente. (CAGLIARI, 1999, p. 73).

O fracasso escolar está amalgamado com a noção de certo ou errado, e isso vai depender da maneira que professores e gestores avaliarão os valores culturais, sociais e linguísticos de seus alunos. Quando o aluno reproduz na escrita aspectos próprios da oralidade, não raro os casos, é rotulado como incapaz ou desconhecedor das regras ortográficas do PB. “Qualquer desvio inesperado é logo notado e pode ser objeto de zombaria ou de admiração, dependendo de como a comunidade interpreta a novidade” (CAGLIARI, 1999, p. 73).

Ainda na avaliação de Cagliari (1999, p. 99), “a incompetência dos professores de alfabetização em lidar com a linguagem oral é tão trágica que, a meu ver, é um dos pontos que provocam um impasse no progresso escolar de muitos alunos”. É importante que se levem em conta as concepções próprias sobre a escrita que a criança já possui, e o professor tem que valorizar e trabalhar com essas concepções, conhecer as expectativas dos alunos em relação à escrita, usar essas experiências como ponto de partida para programar as atividades de ensino.

Simões (2006) corrobora com o que afirmar Cagliari no tocante à lacuna provocada na formação dos docentes, que mais tarde culmina em:

[...] resultantes de ações pedagógicas impróprias e, muitas vezes, decorrentes de uma carência técnico-teórica docente no que se refere ao domínio da estrutura e do funcionamento da

língua materna. (SIMÕES, 2006, p.62).

Zorzi (2006) chama a atenção para o aspecto nocivo do sistema de avaliação no Brasil, o qual se prende apenas no que as crianças não conseguem realizar. “Elas costumam ser avaliadas pelo ponto fraco e não pelo forte. O sistema se baseia naquilo que o sujeito não é, não tem e não faz. Além de valorizar outras habilidades, devemos atentar aos pequenos ganhos”. (ZORZI, 2006, p. 26).

Mesmo com dificuldades em alguns aspectos da alfabetização, essas crianças têm outras habilidades que deveriam ser melhor valorizadas pela escola. A atenção dos educadores deveria se voltar para os pequenos avanços, no fato de já perceber que uma sílaba pode ser representada por uma letra, no caso de um aluno que não tinha a menor ideia do que seria escrever. Quando o professor entende que houve uma associação lógica e valoriza esse pequeno avanço, a criança vai se sentir aprovada e capaz de conquistar novos conhecimentos ortográficos.

Em termos práticos, o autor ressalta ainda a importância da manipulação das palavras que podem ser divididas em sílabas e, em seguida, podem ser nomeadas, quantificadas, suprimidas, trocadas de lugar, bem como novas sílabas podem ser acrescentadas formando uma nova palavra. Portanto, com a realização desse tipo de atividade, a criança desenvolve a habilidade de análise e composição sonora da palavra e, principalmente, compreende que as sílabas se movimentam para a construção das palavras, a criança faz as suas próprias descobertas a partir da linguagem e, assim “[...] poderá descobrir que as palavras se dividem em partes menores, ou sílabas”. (ZORZI, 2017, p. 16).

Possivelmente, os aspectos necessários para a superação de índices tão baixos no processo de alfabetização das crianças estão atrelados com a oralidade e com a estruturação dessa oralidade e apresentação de uma melhor forma de intervir junto ao aluno quando ele chega na escola sem causar impactos, nem romper e estigmatizar aquilo que ele já sabe, simplesmente acrescentando algo a mais para ele, uma modalidade a mais, sem sustos nem choque ou constrangimento. O professor acolhe o dialeto da criança com naturalidade e, à medida que o trabalho pedagógico avança, as intervenções vão sendo feitas.

De acordo com Simões (2006, p. 47), é óbvio o compromisso da escola com o domínio da língua em seu registro padrão, o qual é manifestado, na escrita, pelo estilo formal. Contudo, o período de letramento quase sempre coincide com o choque entre a variante popular do aluno e a variante padrão do professor.

A linguagem permite o uso de vários dialetos, porém há normas ortográficas que impedem a variação de determinadas palavras na escrita. O professor precisa trabalhar em sala de aula com essas variações explicando em que lugar elas podem ser usadas, e apresentando também as regras ortográficas necessárias para o uso da escrita. “As variedades linguísticas apresentam classificações. Essas abordam o dialeto como modo particular de uso da língua numa determinada localidade.” (BAGNO, 2007, p. 47).

Logo, o desempenho esperado da escola, no momento de aproximação das variedades linguísticas que farão parte do cotidiano da sala de aula, reconhecendo que cada educando possui um perfil sociolinguístico, é assumir uma postura respeitosa diante dos saberes e das produções da língua, tanto oral quanto escrita, que as crianças vão realizar de acordo com a variedade linguística de cada uma. Em seguida, realizar a sua prática docente com atividades que tenham como mote a oralidade e sua adequação para o trabalho efetivo com a escrita.

O trabalho com a oralidade nos anos iniciais da alfabetização é de suma importância para o percurso educativo. As estratégias pedagógicas orais tornam o processo mais eficaz, partindo do conhecimento que o aluno já possui, proporcionando situações dinâmicas e contextualizadas, por meio das quais as crianças podem explorar e desenvolver sua competência comunicativa e social.

Por acreditar ser o professor o agente transformador da educação, aquele que está em contato direto com o seu aluno, capaz de influenciar sobremaneira em sua vida é que se torna necessária a tomada de consciência em relação a uma possível melhoria no trabalho pedagógico na fase da alfabetização, considerando que os desvios de grafia que o educando comete têm uma razão de ser. Em concordância com Oliveira e Nascimento (1990):

[...] se levarmos em conta que o erro ocorre numa situação

bastante específica, ou seja, na tentativa de se dominar um código escrito, podemos dizer que ele é o melhor indicador do modo pelo qual um aprendiz tenta executar sua tarefa. Em suma estamos afirmando que a cada erro subjaz uma hipótese e um mecanismo de se executar esta hipótese. Donde se pode inferir que o erro é sempre sistemático e nunca aleatório. (OLIVEIRA e NASCIMENTO, 1990, p. 38).

Observa-se que a apropriação do código linguístico por parte do estudante se estabelece através de esquemas mentais naturais e que a interação entre o objeto e o aprendizado acontece por meio da formulação de hipóteses elaboradas pelo educando. E essas hipóteses não devem ser consideradas como erro e sim como tentativas. Oliveira e Nascimento (1990, p.38) definem o "erro" como algo relativo, além disso, "só se pode apontar um erro se se tiver em vista o nível de escrita que está sendo violado" e essa capacidade de interpretação dos processos fonológicos realizados pelo aluno é consequência da aquisição de um conhecimento apurado por parte do professor alfabetizador. Na obra de Miriam Lemle (2009), intitulada *Guia teórico do alfabetizador*, estão descritos cinco saberes importantes para o desenvolvimento ideal da alfabetização.

A primeira é a capacidade de compreender a ligação simbólica entre letras e sons da fala. A segunda é a capacidade de enxergar as distinções entre letras. A terceira é a capacidade de ouvir e ter consciência dos sons da fala, com suas distinções relevantes na língua...  
...o quarto problema para o alfabetizando: captar o conceito de palavra...quinto problema para o alfabetizando o reconhecer sentenças. (LEMLE, 2009, p. 6).

Lemle (2009, p. 28) afirma que: "é de fundamental importância que o professor saiba diagnosticar e avaliar as falhas de escrita cometidas por seus alunos, aproveitando-as como evidência do patamar de saber já atingido e do ainda por atingir". Desse modo, ciente das etapas do processo de alfabetização e conhecedor do estágio de aprendizagem de cada criança, o professor sabe se deve avançar ou retomar o percurso.

O precursor da Sociolinguística Variacionista, William Labov (2008), pontua que é através da fala que se demonstra a comunicação posta em prática, ela é individual e inerente a cada um, por isso a manifestação linguística na sala de aula é muito rica e diversa.

[...] a base do conhecimento intersubjetivo na linguística (SIC) tem de ser encontrada na fala — a língua tal como usada na vida diária por membros da ordem social, este veículo de comunicação com que as pessoas discutem com seus cônjuges, brincam com seus amigos e ludibriam seus inimigos” (LABOV, 2008, P.13).

Bortoni-Ricardo (2005), ao relatar sobre a importância das variações linguísticas dentro da sala de aula, assinala que longe de ser um aspecto negativo, é uma possibilidade para o professor conhecer o perfil linguístico e social de seu aluno e, a partir disso, montar estratégias pedagógicas mais eficazes que assegurem a aprendizagem da norma padrão/culta. Nas palavras da autora, a análise e o diagnóstico dos erros “permite o levantamento de um perfil sociolinguístico dos alunos, o que servirá de subsídio para a elaboração de estratégias pedagógicas e de material didático adequado” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 59).

A autora chama a atenção para aspectos inevitáveis no momento em que o aluno começa suas tentativas de escrita, os “erros decorrentes da transposição dos hábitos da fala para a escrita” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 54). Na transição da oralidade para a escrita, os desvios ortográficos vão existir, mas o professor pode fazer disso uma oportunidade de integrar o “erro” no processo eficaz de desenvolvimento da escrita. É o professor ciente do acontecimento quem elabora estratégias e tira proveito. São esses desvios ortográficos que permitem ao professor identificar as hipóteses com as quais a criança pensa e elabora suas estratégias de escrita.

Em toda essa busca de melhoria na fase de alfabetização, a Sociolinguística, que é uma ciência voltada a explicar os aspectos heterogêneos da língua por meio de análise dos fatores internos e externos do sistema linguístico, uma vez que “parte do pressuposto de que toda variação é motivada, isto é, controlada por fatores de maneira tal que a heterogeneidade se delinea sistemática e previsível” (MOLLICA, 2004, p. 10), ocupa um papel fundamental e imprescindível, realizando estudos e pesquisas na área da linguagem.

É fantástica a contribuição que as pesquisas em sociolinguística vêm atribuindo ao processo de aquisição em língua materna. Ela se volta àqueles segmentos sociais que, por muito tempo, permaneceram negligenciados e

invisíveis para a sociedade. Cabe a cada professor que busca aperfeiçoar a sua práxis se embasar nessa ciência obtendo uma educação com mais qualidade. “[...] professores sensíveis às diferenças sociolinguísticas e culturais desenvolvem intuitivamente estratégias interacionais em sala de aula que são altamente positivas” (BORTONI-RICARDO, 2005, p.132). No viés da sociolinguística, há um alcance legítimo dos alunos das classes populares.

O que a Sociolinguística faz é buscar respostas para questões educacionais dentro do universo da escola. Com isso, ela se envolve em temas consideravelmente mais amplos que se inserem no contexto social maior, conciliando os aspectos micro e macro do processo. E é para esse contexto que a escola deve preparar o indivíduo. (BORTONI-RICARDO; FREITAS, 2009, p. 220).

Os estudos na área da sociolinguística proporcionam reflexões importantes a serem consideradas pela escola na formação das crianças, principalmente as que provêm dos segmentos mais pobres da sociedade, ou seja, a consequente responsabilidade de todos os atores envolvidos no processo educacional.

Quando professores e colegas respeitam a escrita do aluno, enquanto representação gráfica, este se torna capaz de alternar seu dialeto vernáculo e a língua de prestígio, sendo alfabetizado com sucesso, levando ao professor a segurança de estar cumprindo o seu papel mesmo em meio a tantas adversidades.

Os alunos que não receberem avaliação de seus professores quanto ao que falaram ou escreverem, respeitando (ou não) os preceitos gramaticais consagrados e louvados no Brasil, estarão sujeitos a críticas e estigma social. Têm os professores, portanto, de ficar alerta à produção linguística de seus alunos em sala de aula promovendo os ajustes necessários, de forma sempre respeitosa, nos termos de uma pedagogia culturalmente sensível. (BORTONI-RICARDO, 2014, p. 159).

Por fim, é importante considerar a necessidade de um trabalho pedagógico voltado para compreensão da língua escrita de maneira a proporcionar a introdução das crianças no universo da escrita, fundamental para significar o próprio uso da linguagem.

### 2.3 Contribuições para o ensino de Língua Portuguesa: questões de fonologia e processos fonológicos

O sistema de escrita é permeado pela ortografia para que ocorra uma boa fruição da leitura, que permita o leitor se inteirar do texto de maneira correta. Não se pode negar que a existência de apenas uma grafia favorece, e muito, a comunicação entre as pessoas de um mesmo país.

Cagliari (2008), afirma que, no percurso da escolarização dos alunos, o professor se vê constantemente diante de erros de grafia dos pupilos. Acrescenta que o bom êxito do trabalho do professor só se efetivará no momento em que ele próprio se inteirar que as hipóteses de escrita de seus alunos estão amalgamadas pelo sistema fonológico da língua.

Ao se pensar na importância do conhecimento linguístico internalizado pelo alfabetizando, é imprescindível que o processo de aquisição da escrita esteja ancorado em metodologias embasadas em teorias que trazem estratégias para compreender como o aprendiz constrói seu conhecimento linguístico. Nesse caso, a identificação e explicação dos erros que os alfabetizandos cometem fornecerão subsídios para a ação pedagógica, de modo que o professor adquira competência para compreender a natureza dos erros cometidos.

As principais teorias aqui abordadas são as que partem do pressuposto de que, no processo de aprendizagem da escrita, o alfabetizando constrói e explora hipóteses sobre as relações entre as unidades de fala e as unidades de escrita. Assim, é preciso analisar essas hipóteses na trajetória de sua formulação, rejeição e reconstrução durante a aquisição da linguagem (ALVARENGA *et al.* 1997).

Bortoni-Ricardo (2005), em sua obra intitulada, “Nós chegamos na escola, e agora?”, atenta para o fato de a escola empurrar “goela abaixo” a língua padrão, despertando no aluno certo antagonismo e insegurança em adquirir a norma culta. “O caminho para uma democracia é a distribuição justa de bens culturais, entre os quais a língua é o mais importante” (BORTONI-RICARDO, 2005, p.15).

Segundo Simões (2006), é perceptível, no contexto educacional, que isso não ocorre; o que se percebe é que o período do letramento quase sempre

coincide com o choque entre a variante popular do educando e a variante padrão do professor. E tudo isso se torna pior quando o professor olha para a fala e a escrita da criança, prendendo-se apenas nos desvios ortográficos que ela comete, sem conseguir analisar o conteúdo de informatividade presente em suas produções escritas. Além disso, muitas vezes, não atenta para os processos fonológicos que levaram o aprendiz a elaborar tal construção, ao usar os códigos linguísticos na modalidade escrita.

Esse choque que a criança vivencia nos primeiros anos de alfabetização pode gerar consequências negativas em seu desempenho linguístico, principalmente na modalidade escrita da língua. Por isso,

[...] a tarefa educativa da escola, em relação à língua materna, é justamente criar condições para que o educando desenvolva sua competência comunicativa e passe a usar com segurança os recursos comunicativos que forem necessários para desempenhar-se bem (BORTONI-RICARDO, 2004, p.78).

O professor alfabetizador que recebe um alfabetizando precisa considerar sua comunicação como ponto de partida para a sua intervenção metodológica, pois, segundo Santade (2011), cada criança se encontra com a oralidade carregada de marcas do seu convívio social, da sua maturidade fonológica e, até mesmo, do grau de contato com a norma padrão da língua. Uma pessoa com influência escolar e com motivação à leitura, por exemplo, transparece na linguagem um melhor cuidado ao falar e principalmente na escrita da língua padrão.

Contudo, a pessoa que recebe, no seu ambiente sociolinguístico, as influências de variações dialetais e que têm pouca motivação à leitura mostra, no seu contexto oral, alterações fonéticas resultantes de uma variedade não padrão e, ao registrar tais fatos na modalidade escrita, praticamente transfere para ela os reflexos de suas variações linguísticas orais, fazendo assim uma escrita pseudofonética fora das normas gramaticais.

A pseudofonética faz parte da primeira fase da escrita escolar e é um ponto de passagem natural que, se bem trabalhada, pode resultar em uma base promissora para futura aquisição das formas dicionarizadas, pois, durante a sua exploração, é possível desenvolver muitas atividades voltadas às pesquisas das formas, o que resultará no domínio desejado (SIMÕES, 2006,

p.58).

Conforme Bortoni-Ricardo (2006), por ter o português como principal veículo de expressão das culturas letradas no país, nem sempre se assume que os saberes de oralidade são um capital simbólico de grande importância no processo de alfabetização dos brasileiros, porque a linguagem é dominada pela maioria dos alfabetizandos. A autora afirma que

[...] a alfabetização em nosso país carece de melhorar muito, tanto do ponto de vista quantitativo quanto qualitativo. Cabe, então, refletir sobre a forma como a escola brasileira pode fazer o melhor uso desse capital, ou seja, como a escola poderá apoiar-se na competência linguística que os alunos possuem, para tornar mais fácil e eficiente sua aprendizagem da língua escrita. (RICARDO- BORTONI, 2006, P. 207).

Pensando no que postula Bortoni-Ricardo (2006), pode-se afirmar que suas palavras corroboram com o que afirma a BNCC (BRASIL, 2018, p. 90) ao assegurar que: “Dominar o sistema de escrita do Português do Brasil não é uma tarefa tão simples: trata-se de um processo de construção de habilidades e capacidades de análise e de transcodificação linguística”.

## **2.4 Consciência fonológica**

De acordo com Morais (1989, *apud* FREITAS, 2009), a consciência fonológica é uma capacidade metalinguística relacionada à representação consciente das propriedades fonológicas e das unidades que constituem a fala; portanto, uma habilidade para executar operações mentais acerca da fala.

Freitas (2009, p.18-19) considera três níveis de consciência fonológica explicitados por Goswami e Bryant (1990): a) nível das sílabas - traz pouca dificuldade para a maioria dos alfabetizandos, pois requer menos esforço analítico. Já que a sílaba é a unidade de segmentação da fala, sobre ela recaem assimilações linguísticas e prosódicas, o que a torna significativa e de fácil identificação; b) nível das unidades intrassilábicas - elas são o ataque e a rima, as palavras que apresentam a mesma rima, como em “portão”/“colchão” rimam, com o mesmo ataque “bola”/“bolo”, por isso, a importância de desenvolver a consciência de rima e aliteração; c) nível dos fonemas - tarefa que exige o mais alto grau de consciência fonológica, já que é necessário dividir as palavras em

fonemas, ou seja, na menor unidade de som, a qual pode mudar completamente o significado de uma palavra, são unidades abstratas colocadas em segmento sonoro contínuo, o que dificulta a percepção individual do som.

Ao considerar que o alfabetizando necessita da familiaridade com o processamento fonológico para melhor decodificação das palavras e compreensão do código alfabético, Bortoni-Ricardo (2006) postula que o desenvolvimento da consciência fonológica, considerando os níveis citados anteriormente, deve ser a base da reflexão sobre os métodos de alfabetização adotados no país e sobre as teorias que lhes dão sustentação.

Segundo Abaurre (1991), a aquisição da escrita exige que o indivíduo reflita sobre a fala, firmando relações entre os sons e sua representação na forma gráfica, o que o leva a participar de um jogo, a consciência fonológica, visto que as crianças, geralmente, buscam na oralidade várias hipóteses sobre a escrita e, com elas, fazem uma análise da própria fala. Dessa maneira, a aquisição da escrita está completamente atrelada à consciência fonológica, já que, para dominar o código escrito, é necessário refletir sobre os sons da fala e sua representação na escrita.

Sendo assim, o primeiro passo do professor alfabetizador ao se engajar com metodologias que despertem e desenvolvam a consciência fonológica é reconhecer os principais processos pelos quais a criança pode passar ao fazer seus registros escritos.

## **2.5 Processos fonológicos**

Várias são as teorias que tratam dos processos fonológicos na aquisição da linguagem e muitos destes influenciam nas produções de textos escritos dos alunos, não somente em fase de alfabetização, como também no decorrer da vida, caso os desvios pela relação entre a oralidade e a escrita não tenham sido sanados.

O professor tem compromisso com a grafia dicionarizada, mas esse compromisso não pode ser exposto de forma reprobatória, criando barreiras no desenvolvimento do aluno. Por isso, é importante que, no decorrer do processo, o professor realize as diferenciações entre oralidade e escrita, entre

as variações dos usos linguísticos, realizando adequações de registros, apresentando um modelo alfabético-ortográfico de grafia, a não correspondência entre fonemas e letras, a característica convencional da escrita, além de esquema paradigmático para dedução de formas. É o que postula Bortoni-Ricardo (2005):

Essa postura teórica tem sérias implicações pedagógicas, já que a linguística recomenda que a norma culta seja ensinada nas escolas, mas que, paralelamente, se preservem os saberes sociolinguísticos e os valores culturais que o aluno já tenha aprendido antes, no seu ambiente social. Resguarda-se, assim, o direito que o educando possui à preservação de sua identidade cultural específica, seja ela rural ou urbana, popular ou elitista. A aprendizagem da norma culta deve significar uma ampliação da competência linguística e comunicativa do aluno, que deverá aprender a empregar uma variedade ou outra, de acordo com as circunstâncias da situação de fala. (BORTONI-RICARDO, 2005, p.26).

O *corpus* deste trabalho é constituído por textos de alunos dos 5° e 6° anos do Ensino Fundamental que não se encontram em fase de alfabetização, mas que ainda não estabeleceram relações concretas entre fala e escrita. Nesse caso, é evidente a falta de métodos que desenvolvam a consciência fonológica durante o processo de alfabetização.

Uma das formas de analisar o grau de consciência fonológica do educando é por meio dos textos produzidos por eles, nos quais, sem deixar de considerar sua informatividade, verificam-se os desvios na grafia, ainda que muitos deles dependam dos processos fonológicos realizados pelos escreventes.

Bortoni-Ricardo (2005, p. 54) elenca quatro categorias que identificam os desvios ortográficos na produção escrita dos educandos. Uma delas trata dos erros de ortografia e não de processos fonológicos; os demais são decorrentes dos hábitos da fala para escrita, são elas:

- Categoria 1: desvios decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita, motivados por uma perfeita motivação fonética. Esses desvios podem ser resultantes do baixo conhecimento das regras ortográficas da escrita. Exemplos: diferentes letras correspondem ao mesmo som, como o *s* e *z* em *mesa* e *zumbido* representados por */z/*; única letra corresponde a dois fonemas, como o *x* em *existir* e *texto* representado pelos

fonemas /z/ e /s/; o *h* em ataque, seguido de vogal, como a palavra *horizonte*, não representa som algum; dígrafos, ou seja, um fonema representado por duas letras, *ss* na palavra *pássaro*; o *x* pode representar dois fonemas, como na palavra *táxi*.

- Categoria 2: desvios classificados de acordo com a situação social do falante, decorrente dos dialetos, como exemplo a troca do *l* pelo *r*, chamada de rotacismo; neutralização das vogais /e/ e /i/, /o/ e /u/, como em *procurar* para *preocupar*; juntura intervocabular: vocábulos fonológicos constituídos de duas ou mais formas livres ou dependentes, grafados por um único vocábulo formal, como em *derrepente* para *de repente*.
- Categoria 3: desvios decorrentes da interferência das regras fonológicas variáveis graduais, encontradas em situações de fala e escrita menos monitoradas, interações totalmente espontâneas, sem adequação à linguagem mais estilística. Podemos perceber em conversas informais. Como exemplo, o apagamento do /r/ e do /s/ em final de formas verbais e de nomes, como em *gritá* para *gritar*; aférese da sílaba inicial, como em *tá* para *esta* e a monotongação, como em *dexo* para *deixou*.
- Categoria 4: desvios decorrentes da interferência de princípios fonológicos variáveis descontínuas, erros casuais, aleatórios provocados pelas variantes linguísticas, como o regionalismo.

Na sequência, será apresentada a teoria dos processos fonológicos encontrados nos textos analisados de alunos dos 5º e 6º ano,s que são as trocas de letras por proximidade de som; os diferentes sons do /s/; o apagamento da coda em /r/; o apagamento de outras codas; a epêntese vocálica; a escrita em cordão; a padronização; a monotongação e o sândi. Apesar de haver outros desvios ortográficos no *corpus* analisado, esses foram os mais recorrentes.

## 2.6 Troca de letras por proximidade de som

Cagliari (1994, p. 62-63) enuncia que, no momento da escrita em sala de aula, os alunos podem apresentar problemas ortográficos, mesmo aqueles que não apresentam problemas com a oralidade, pois é comum o alfabetizando possuir dúvidas a respeito da escrita convencional e um mecanismo muito

usado para sanar sua dúvida, entre outros, é sussurrar, no momento da escrita, o que prioriza mais o som desvozeado, nesse caso.

O autor busca refletir sobre o fato de que as trocas de letras nem sempre vão estar ligadas simplesmente a uma questão de desvio ortográfico, como em *istojo* para *estoujo*; *leiti* para *leite* e que não sofrem alteração de sentido; porém, na maioria das vezes, dependendo do contexto, o sentido vai ser alterado, como em *selo* e *zelo*, *caça* e *casa*, *tia* e *dia*. Ainda nesse processo, existem aqueles motivados pelas variações linguísticas, como *bassoura* para *vassoura* e *paia* para *palha*.

Outro aspecto relacionado à distorção de sons e letras é o caso das consoantes <*t*> e <*d*>, que apresentam familiaridade consonantal comuns em uma série de traços < – soante; – silábico; +consonantal; +coronal; +anterior; – contínuo>. O único traço que destoa dos demais se refere aos fonemas homorgânicos; essa diferenciação se manifesta no traço de sonoridade: enquanto /t/ é [- sonoro], /d/ é [+ sonoro].

No PB, /t/ e /d/ se aproximam também na distribuição, podendo ser representados apenas na posição inicial das sílabas simples ou complexas. Tanto /f/ e /v/ quanto /t/ e /d/ poderão associar-se devido a sua distribuição em relação ao sistema fonológico da língua e por partilharem boa parte de suas características fonológicas, diferindo apenas no traço de sonoridade.

Outro aspecto que será tratado no próximo subtópico está relacionado as oito possibilidades de sons do fonema /s/.

## 2.7 Sons do /s/

De acordo com Simões (2006), o fonema /s/ tem oito formas gráficas possíveis [c] [ç] [ss] [sc] [sç] [x] [xc], o que amplia as possibilidades de escrita, aumentando as chances de ocorrência de equívocos na hora de escrever por apresentar uma relação não estável, na qual uma mesma letra pode representar o mesmo som.

Para Cagliari (1994, p. 93), “a técnica descritiva da fonologia pode ser usada também para mostrar como funciona o sistema de escrita do português e sua relação com a ortografia”. Quando o aluno, por exemplo, escreve *estensão* com *s* é porque essa letra ocupa uma posição de variação livre com o

x na posição entre uma vogal e uma consoante, porém, apresenta a ortografia com x, de *extensão*, como está representado com s na palavra *estender*.

Segundo Simões (2006), durante a escrita de uma palavra com s, a criança pode escrever com c pelo fato de já ter assimilado o fonema /s/, como também pode ocorrer que, algumas vezes, ela pode escrever corretamente por ter uma memória visual, tendo visto alguma vez a palavra escrita.

Curiosamente, no caso de *aso* para *achou*, o aprendiz substituiu as letras “ch” por “s”, não devido à proximidade do som, mas sim, pela distorção do ponto de articulação posterior pelo anterior /s/.

Na sequência do texto, será descrito o processo fonológico de apagamento do r em posição de coda final, bem como na posição de coda medial.

## 2.8 Apagamento do /r/

A variação linguística envolvendo o apagamento do /r/, segundo Hora (2004), tanto ocorre na língua falada quanto na língua escrita, seja na posição silábica de coda final (externa) ou na posição de coda medial (interna). Segundo o autor, a maioria do apagamento da coda “r” em posição final ocorre nos verbos no infinitivo, a exemplo de *cantá* para cantar e *vendê* para vender. Há também essa mesma omissão em outras classes de palavras, porém menos comum do que em verbos, citando como exemplo a palavra *vestibulá* para vestibular, mais frequente na região nordeste.

De acordo com Bagno (2007), o apagamento do /r/ acontece com todos os falantes do PB, inclusive os mais urbanos, mais escolarizados. No subtópico seguinte, serão descritos os motivos pelos quais é tão comum o apagamento da coda pelos usuários da Língua.

## 2.9 Apagamento da coda

De acordo com Alvarenga e Oliveira (1997), a coda é o momento de redução de força (foneticamente), essa posição torna-se menos perceptível auditivamente do que a posição de ataque (onset) e núcleo (vogais). Consequentemente, as crianças apresentam maiores dificuldades ortográficas. A sílaba CV, estrutura mais canônica, é mais frequente na língua. A sílaba CVC

é menos frequente (ALVARENGA E OLIVEIRA, 1997).

Outro processo fonológico comum é o que será descrito a seguir. Trata-se do reconhecimento apenas das sílabas canônicas por sujeitos menos letrados.

## 2.10 Epêntese vocálica

Câmara Jr (1969) assegura que, na fala coloquial, a vogal /i/ comumente é inserida entre duas consoantes em palavras como “apto”, “técnica” e “opção”.

Collishonn (2003, p. 206) reproduz o levantamento feito por Cagliari (1981) das sequências oclusivas em que podem haver epêntese da vogal /i/ em: subproduto, obter, subconsciente, submarino, abnegado, absoluto, obsequio, sub-reptício, objeto, óbvio, sublocação, captou, psicose, admirar, advogado, adjetivo, ritmo, compacto, fixe, técnica, pigmeu, ignorância, amnésia, afta.

Há algumas manifestações a respeito do fenômeno de epêntese vocálica de acordo com Collishonn (2003), em palavras como: *peneu* para pneu e *adevogado* para advogado.

Na escrita convencional, a estrutura da palavra geralmente se apresenta pela convenção consoante/vogal. Dessa forma, algumas pessoas, frequentemente com baixa escolaridade, não admitem na escrita uma consoante muda.

A escrita em cordão, bastante comum no início da alfabetização, será outro processo fonológico conceituado na sequência.

## 2.11 Escrita em Cordão

Lemle (2009) considera a escrita em cordão um problema relacionado à juntura intervocabular, fenômeno que acontece quando, na fala, as palavras são pronunciadas em uma única emissão, em um único grupo. A partir da percepção auditiva, o aprendiz tende a escrevê-las da mesma forma, sem separação, em que existe uma fronteira vocabular.

A Padronização que será conceituada no próximo item, é resultado de uma escrita menos monitorada atrelada a contextos situacionais de

comunicação.

## 2.12 Padronização

Para Simões (2006), a padronização é a regularização de um sistema que associa sons parecidos quando a grafia é bem frequente, como é o caso das terminações em // de grande ocorrência, logo as terminações em /w/, muito semelhantes a //, possibilitam ocorrer os equívocos ortográficos.

Em seguida, será exposto o processo histórico do apagamento de ditongos conhecido como monotongação.

## 2.13 Monotongação

A monotongação, de acordo com Coutinho (1976), tem como principal fator o processo histórico do apagamento de ditongos tanto em posição medial quanto em posição final, e vem ocorrendo desde a passagem do Latim Vulgar até a formação do Romanço Português.

Quando uma criança representa a monotongação na escrita, além de estar simplificando vocábulos, também demonstra variantes do português brasileiro, muito comum nas classes menos abastadas e de menor escolaridade. Alguns exemplos de monotongos resultantes dessa ocorrência podem ser exemplificados por: apagamento de ditongos átonos crescentes em posição final de vocábulos que aparecem em palavras como *notiça* para notícia, *paciença* para paciência, *imundiça* para imundície; outra ocorrência possível se dá no meio de palavras como *cadera* para cadeira, *paxão* para paixão e também em final de verbos no pretérito pela monotongação do “ou”, como em *compro* para comprou, *falo* para falou, *pego* para pegou.

No tópico seguinte, com base em estudos de Bisol (1996), apresenta-se o processo do sândi, dividindo-o em três categorias: degeminação, elisão e ditongação.

## 2.14 Sândi

Bisol (1996) compreende o sândi externo como processo de

ressilabificação, que quer dizer a conversão de duas sílabas adjacentes na fronteira de vocábulos em uma só. A causa desse processo acontece por meio do confronto dos núcleos silábicos em extremidade de palavras. Tenani (2002:158 in Bisol, 1996) alude que sândi externo vocálico ocorre quando há uma sequência de duas vogais em extremidade de palavras no nível pós-lexical, classificando em três categorias: degeminação, elisão e ditongação.

Ainda de acordo com Bisol (1996), se as duas vogais envolvidas forem átonas, os três processos se aplicam, ocorrendo degeminação quando as duas vogais forem iguais, elisão quando a primeira vogal for /a/ e ditongação em demais contextos.

Pretende-se, na próxima seção, mostrar como se caracteriza a pesquisa realizada, quem a constitui, os procedimentos de coleta dos textos que serviram de motivação para o estudo, as mudanças necessárias no percurso de desenvolvimento da proposta em decorrência da pandemia da Covid-19.

### **3 METODOLOGIA**

Nessa parte da pesquisa, serão descritos os aspectos metodológicos referentes ao trabalho. Será apresentado o método de pesquisa adotado inicialmente, denominado pesquisa-ação, até o momento em que se realizou a análise dos textos dos alunos, bem como as mudanças ocorridas no percurso do desenvolvimento da pesquisa, as quais, a princípio, acreditava-se que seria implementada, em formato de caderno de atividades. Infelizmente, com o isolamento social, o caderno de atividades não pôde ser aplicado, portanto a metodologia passou a ser propositiva. Isso justifica a apresentação dos dois tipos de pesquisa a seguir; pesquisa-ação e pesquisa propositiva. Vale esclarecer que a natureza qualitativa foi mantida.

#### **3.1 Conceituando o método pesquisa-ação**

Para realizar a investigação, optou-se pelo estudo de caso, fazendo uso da pesquisa-ação. Um método de pesquisa caracterizado por Tripp (2005, p.445), como

[...] a pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos [...].

Com esse conceito, justifica-se a escolha feita para a elaboração desta investigação. De acordo com Thiollent (2011, p. 45), a pesquisa-ação lança mão dos seguintes objetivos:

a) objetivo prático: contribuir para o melhor equacionamento possível do problema considerado como central na pesquisa, com levantamento de soluções e proposta de ações correspondentes às "soluções" para auxiliar o agente (ou ator) na sua atividade transformadora da situação. É claro que este tipo de objetivo deve ser visto com "realismo", isto é, sem exageros na definição das soluções alcançáveis. Nem todos os problemas têm soluções a curto prazo.

b) objetivo de conhecimento: obter informações que seriam de difícil acesso por meio de outros procedimentos, aumentar nosso conhecimento de determinadas situações (reivindicações, representações, capacidades de ação ou de mobilização).

O norte desta pesquisa parte do estudo reflexivo da influência da oralidade nos textos dos alunos, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como o reflexo que a falta de abordagens, por parte do professor que desconsidera esse aspecto, deixará na vida escolar do educando. Em seguida, propor um roteiro com intervenções que auxiliem o aluno na grafia de palavras dentro das convenções ortográficas.

De acordo com Bortoni-Ricardo (2009, p. 42), as escolas, em especial na sala de aula – são espaços privilegiados para a realização de pesquisas qualitativas que podem ser construídas com base no interpretativismo.

Ainda de acordo com a autora, a pesquisa interpretativa não está interessada em descobrir leis universais por meio de generalizações estatísticas, mas sim em estudar com muitos detalhes uma situação específica para compará-la a outras situações. Dessa forma, na escola, é tarefa da pesquisa qualitativa construir e aperfeiçoar teorias sobre a organização social e cognitiva da vida em sala de aula, que é o contexto por excelência para a aprendizagem dos educandos.

As proposições estão voltadas para unir a teoria com a prática, amarrando de maneira concisa as disciplinas estudadas no Profletras em 2020 com a realidade da sala de aula.

Os PCNs (1997, v.2, p, 29) prescrevem que o ensino da Língua Portuguesa tem sido marcado por uma sequenciação de conteúdos que se poderia chamar de aditiva: ensina-se a juntar sílabas (ou letras) para formar palavras, a juntar palavras para formar frases e a juntar frases para formar textos. Essa abordagem aditiva levou a escola a trabalhar com textos que só servem para ensinar a ler. Textos esses que não existem fora da escola e, como os escritos das cartilhas, em geral, nem sequer podem ser considerados textos, pois não passam de simples agregados de frases.

Para isso, é importante que o professor esteja atento para a fala do aluno e que conheça as regras que regem a variante padrão da língua. Assim poderá intervir no momento mais adequado, conscientizando-o para que ele possa monitorar-se. Bagno (1999, p. 115) também sugere que os professores redirecionem sua metodologia para descobrir novas maneiras de tornar os alunos usuários competentes da língua, elevando o que ele chama de "autoestima linguística".

Constata-se que muitos alunos chegam à segunda fase do Ensino Fundamental com dificuldades para produzir um bom texto ou identificar as características que deveriam compor o gênero textual que estão produzindo e isso é um fato que comprova que a escola não está formando bons escritores, com capacidade para executar essa atividade com facilidade e espontaneidade. Os caminhos percorridos na realização desta pesquisa sofreram algumas mudanças. A princípio, o método de pesquisa adotado foi o de pesquisa-ação, método caracterizado por Tripp (2005), já citado e comentado anteriormente.

Para atender os objetivos do trabalho, é que foi escolhido esse método. Outro aspecto que também justificou a escolha do método de pesquisa foi a definição de pesquisa-ação que, segundo Thiollent (2011, p. 14), "[...] é um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo."

Entretanto, durante o percurso de estudo, em decorrência da pandemia da Covid-19, surgiu a impossibilidade de aplicar a proposta e a pesquisa

assumiu um caráter propositivo, orientada por meio da Resolução nº 002/2022- Conselho Gestor, de 01 de fevereiro de 2022, a qual desobriga a implementação desta proposta, ficando somente a necessidade de apresentação da pesquisa que, a partir de então, assumiu um caráter propositivo deixando de ser somente pesquisa-ação.

A presente proposta tem, como público alvo, professores alfabetizadores de língua portuguesa, em especial, aqueles que buscam organizar os seus planejamentos com metodologias significativas, que façam sentido para a criança na sala de aula do ensino básico, especificamente nos anos iniciais da escolarização. As proposições estão voltadas para turmas do Ensino Fundamental I, porém podem ser adequadas para séries mais avançadas, já que algumas dificuldades encontradas no *corpus* do trabalho são recorrentes em séries do Fundamental II.

Com o estudo da disciplina do ProfLetras, Fonologia Variação e Ensino, em 2021, foram realizadas inúmeras discussões e a elaboração de um artigo científico no qual foram analisados textos de alunos que apresentam processos fonológicos, os quais são parte integrante do presente trabalho, que será desenvolvido de março de 2021 a março de 2023.

Diante do contextualizado no parágrafo anterior, foi possível identificar um problema que ocorre com grande parte dos alunos nos primeiros anos do Ensino Fundamental I, que é a dificuldade de aquisição da modalidade escrita da língua. Portanto, houve a necessidade de buscar teorias, realizaram-se inúmeras leituras propostas pela disciplina, bem como várias discussões durante as aulas que dessem conta de explicar as possíveis causas do problema que as crianças enfrentam no período de alfabetização.

Também, nesse percurso, foi identificado o tema do trabalho, a partir de textos de alunos do Ensino Fundamental que serviram de objeto de estudo, para, em outro momento, ser realizada a busca de teorias específicas que dessem conta de explicar os processos fonológicos e as marcas de fala encontradas nos textos dos alunos e também a importância da consciência fonológica no processo de alfabetização.

Na análise dos textos desses alunos, foram identificados alguns desvios na escrita que eram mais comuns na maioria dos textos, isso fez a pesquisadora escolher os processos mais recorrentes como a Padronização, a

Monotongação, o Sândi Vocálico, as Representações Múltiplas, a Escrita em Cordão, a Epêntese Vocálica por Degeminação, o Apagamento do R e as Trocas de letras por Aproximação de Som para buscar um suporte teórico mais específico.

Ciente das possibilidades de melhoria apresentada por teóricos que se debruçam em estudo, buscando sanar as dificuldades no processo de alfabetização, surgiu o desejo de elaborar uma proposta de atividades que auxiliem o trabalho de professores nas mesmas condições que objetivem melhorar a sua prática.

O material didático será composto de um caderno de atividades dividido em três módulos. Em cada módulo, serão apresentadas atividades que trabalham com uma dificuldade específica demonstrada nos textos dos alunos. A apresentação desta proposta é voltada tanto para outros professores, que tenham acesso a esse material didático que será produzido, quanto para a professora pesquisadora em questão, que irá aplicar o material em um futuro próximo.

### **3.2 A escola**

A instituição de ensino está situada em um bairro da periferia de uma cidade do interior do noroeste do Estado do Paraná, atende alunos oriundos de muitos bairros da periferia da cidade. São bairros com alto índice de criminalidade, violência, entre outros problemas sociais a serem considerados, pois influenciam no processo de ensino e aprendizagem e prejudicam os alunos no processo de alfabetização.

Com relação à estrutura física, destacamos que a escola que tinha funcionamento em um prédio antigo (inaugurada em 1964), em abril de 1965, trocou de endereço continuando no mesmo bairro de periferia em um prédio de dois andares e, em 2022, mudou de prédio e de Bairro indo para uma nova escola que é um projeto do governo federal para algumas cidades do Brasil.

O projeto é de 2005, porém a construção do prédio teve início no ano de 2016, sendo composta de três blocos com 4 salas de aula com banheiros para os alunos em cada bloco formando um total de 12 salas amplas e arejadas e um bloco administrativo no qual se localizam a sala dos professores, secretaria,

sala da direção e equipe pedagógica, banheiros para os funcionários, refeitório aberto com uma cozinha e auditório anexado.

A escola é de tempo integral, composta por 12 turmas regulares no período da manhã e Sala de Recursos, Altas Habilidades e Projeto Mais Aprendizagem, bem como oficinas de artesanato e jogos no período vespertino.

### **3.3 Perfil dos alunos e constituição do *corpus***

O *corpus* deste trabalho se divide em duas partes: a primeira parte é composta por produções escritas de alunos de uma escola pública municipal de periferia na cidade de Umuarama. Esses alunos frequentaram cinco anos no Ensino Fundamental e, quando produziram os textos, encontravam-se no 4º ano. São crianças amistosas, afetivas e participativas, todas na idade certa para estarem nesse nível de escolarização.

A segunda parte é composta por textos de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. Esses textos foram cedidos por uma colega também aluna do ProfLetras que, de boa vontade, cedeu o *corpus* para este estudo. Esses alunos frequentaram os cinco anos de alfabetização de forma presencial em escolas municipais. São estudantes com grande afetividade e, de certa forma, participativos no processo de aprendizagem, porém, com muitas dificuldades que vêm provavelmente da alfabetização, porque as produções foram desenvolvidas no início de 2020. Dessa forma, acredita-se que não houve um acompanhamento satisfatório no período de alfabetização tanto da família quanto da escola.

### **3.4 Perfil de pesquisadora**

A professora-pesquisadora formou-se em Letras (Português-Inglês) pela Faculdade de Ciências e Letras de Campo Mourão, hoje UNESPAR, no ano de 2003, fez curso de pós-graduação, em nível de especialização em Língua Inglesa pela UNIPAR em 2004. Em 2012, realizou a especialização em Métodos e Técnicas de Ensino pela UTFPR, cursando, em seguida, o Curso de Pedagogia e, em 2020, concluiu o curso de História pela Universidade Estadual de Maringá. Sua experiência profissional inclui a docência da disciplina de Língua Portuguesa e Língua Inglesa em escolas públicas estaduais do Paraná

e, desde 2013, trabalha com alfabetização pela rede municipal de educação no município no qual reside.

### **3.5 Percurso metodológico de elaboração do produto: caderno de atividades**

Serão apresentados, nesta parte da pesquisa, passos metodológicos que direcionam a elaboração das atividades que farão parte do produto, que será um caderno de atividade que compõe a segunda parte deste material.

Na sequência do cronograma e das referências bibliográficas, serão apresentadas, na parte II deste material, atividades que comporão o caderno didático, as quais serão direcionadas a professores alfabetizadores e a professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental I que percebem a necessidade de auxiliar seus alunos a diferenciarem o que é característico da fala/oralidade e o que é próprio da escrita, buscando propor um ensino de qualidade e reflexivo.

A partir de agora, serão discutidos alguns processos fonológicos encontrados nos textos selecionados, com base nas teorias acima, as quais deram sustentação para compreensão da importância do seu reconhecimento durante o processo de alfabetização, bem como a necessidade de métodos que possam contribuir para o desenvolvimento da consciência fonológica dos educandos.

## **4 PRINCÍPIOS TEÓRICOS SUBJACENTES AO PRODUTO**

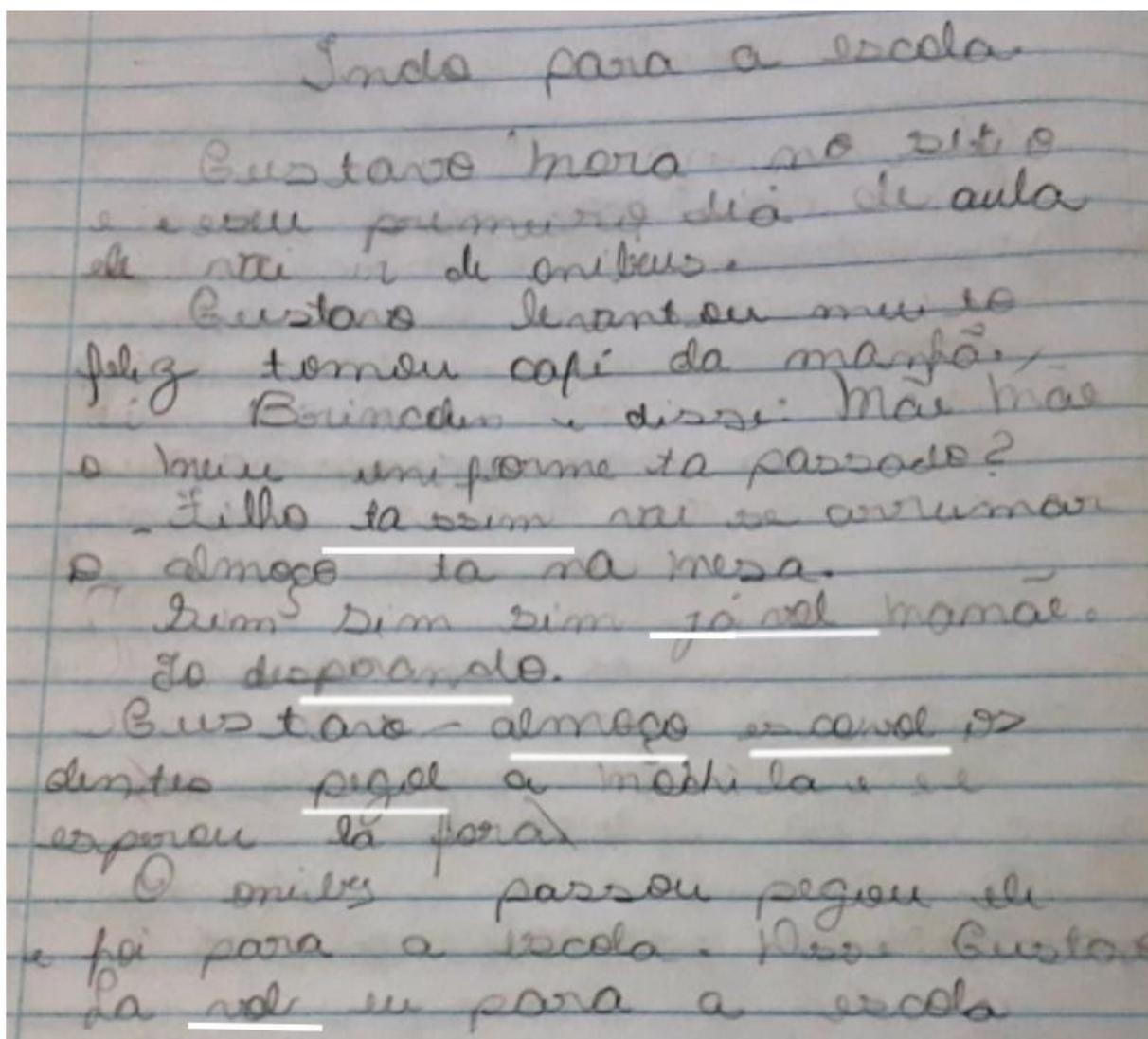
### **4.1 Análise dos processos fonológicos ocorridos nos textos de alunos dos 5º e 6º anos do Ensino Fundamental**

O *corpus* que será utilizado para o trabalho é a junção de textos de um 6º ano da Escola Estadual Moreira Salles do Ensino Fundamental na cidade de Moreira Sales. A segunda parte do *corpus* é composta por textos que foram escritos por alunos oriundos de escola pública de um 5º ano da Escola Municipal Evangélica Ensino Infantil e Fundamental, do município de Umuarama, escritos por crianças sem distorção idade/série. Cabe ressaltar que todos os alunos apresentaram seus textos, todos continham processos

fonológicos foram analisados, desses vários textos selecionamos quatro, sendo dois de cada turma, para constar nessa pesquisa, para que ela não se tornasse muito extensa.

Os processos fonológicos apresentados na produção escrita dos alunos demonstram desvios ortográficos que poderiam ter sido sanados na fase final do segundo ciclo de alfabetização. Isso comprova o quanto é essencial o domínio por parte do professor para mediar a relação existente entre a oralidade e a escrita.

### TEXTO 1



No *corpus* de análise, é possível perceber a troca da letra *u* por *l* em finais de verbos no pretérito na terceira pessoa do singular, como em: *vol* para *vou*, *escovol* para *escovou*, *pegol* para *pegou*. Nesse caso, o aluno resolveu suas dúvidas recorrendo a um processo denominado por Simões (2006) de

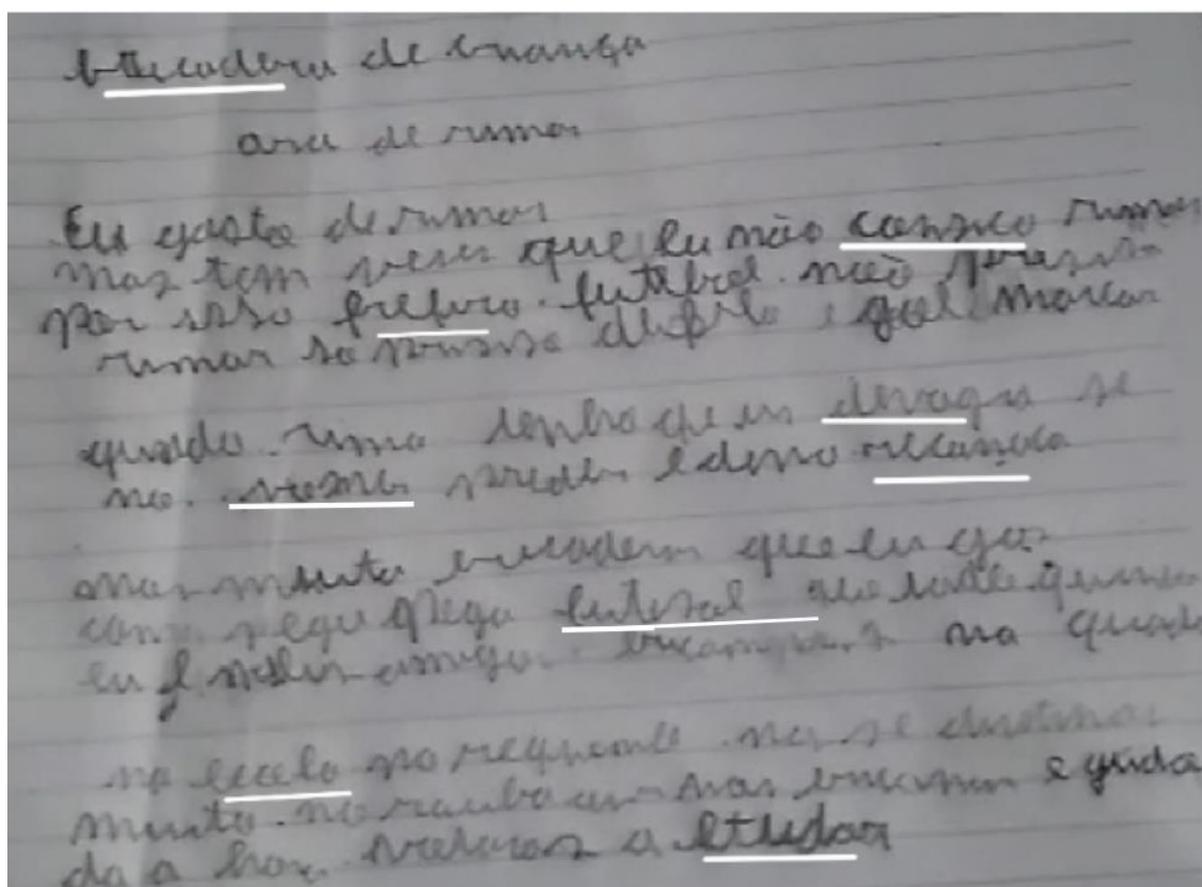
padronização. Em alguns momentos do texto, o aluno utiliza a grafia correta, momento em que ele aciona a memória visual da palavra.

No caso do apagamento do *u* em final de verbos no pretérito na terceira pessoa do singular, ocorre a monotongação, como em: *almoço* para *almoçou*. Esse processo é muito comum para simplificar o vocábulo e geralmente está atrelado ao meio social.

Outro apontamento, no texto em análise, é a incidência de Sândi vocálico por degeminação em: *desperando* para *te esperando* e, ainda, nesse mesmo sintagma, houve a troca de uma consoante desvozeada por uma soante. Embora seja mais comum ocorrer ao contrário, a escolha se dá pela similaridade sonora /t/ e /d/.

Além da ocorrência de Sândi, há também duas representações em cordão como em: *tassim* para *está sim* e *javo!* para *já vou*.

## TEXTO 2



Na hipótese de escrita feita pelo aluno há uma possível falta de

apropriação de estrutura silábica que foge da convencional CV, por meio do apagamento das *codas silábicas* em /N/ e /S/, como em: *bricadeira* para brincadeira, *ecola* para escola e *etudar* para estudar.

As recorrências de troca de consoantes, como em *p* por *f*, e de *g* por *k* como em, respectivamente: *frefiro* para prefiro, *consico* para consigo, demonstram tanto a aproximação sonora de duas consoantes desvozeadas quanto a troca de consoante vozeada por desvozeada, sendo a última uma ocorrência mais comum de modo geral.

Apagamento do /r/, caracterizado pelo rótico no final de palavras, como em: *devaga* para devagar e *recomeça* para recomeçar, aparece tanto do modo mais comum, como no final de um verbo no infinitivo, quanto em outra classe de palavras, como em advérbio de modo.

Na ocorrência da Epêntese Vocálica, entendida como uma tendência fônica da língua, demonstra que o estudante ainda busca apoio vocálico na intenção de formar a sílaba convencional CV, como em: *futesal* para futsal.

### TEXTO 3

#### FÁBULA

O Galo e a Raposa

O texto intitulado O Galo e a Raposa  
 Extraído por João de São Paulo - Fábulas de Esopo.

O Galo e a Raposa

Conta a história de um galo que estava  
 em cima de uma árvore e apareceu uma raposa  
 lá que estava ligando para o galo dizendo  
 dessa vez de uma vez só vou te matar!  
 Todos os animais podem ficar juntos.

Logo depois apareceu três cadáveres atrás  
 da raposa, lá o galo falou olá. Todos os  
 animais estão juntos, a raposa disse talvez  
 eles não sabem ouvir. Então o galo  
 e a raposa fugiu para coelhos outros presas.

Não pode confiar em todos que dizem que  
 são amigos.

Na hipótese de escrita desse aluno, é possível perceber a não internalização das possibilidades de grafias da consoante /s/. Um mesmo som pode ser escrito por diversas letras. Nesse caso, o aluno demonstra não conhecer que o sç é uma das possibilidades de escrever o som /s/, como em: *dessa* para *desça*.

Na troca das consoantes sonoras, z como em *fuzil* para *fugiu*, a primeira hipótese da troca entre elas seria a de reprodução da fala infantilizada e a segunda as chamadas “trocas de natureza auditiva”.

Algo semelhante ao que aconteceu nos processos acima citados se deu também com a palavra *caçar*: o acréscimo do dígrafo [CH] no lugar do [Ç], som do /s/, como em: *cachar* para *caçar*.

#### TEXTO 4

##### FÁBULA

O galo e a raposa

O texto intitulado de Fábula de Esopo conta que um galo tinha conhecido de um certo tempo uma raposa e estava com muito medo e sempre procurava não se aproximar dela, mas como a raposa era muito astuta ela disse para o galo que estava agora a fazer mudar seu amigo a todos os animais para que eles fossem seus amigos e assim ele poderia conseguir.

Mas como o galo não era muito esperto ele enganou a raposa e falou que tinha um monte de cães de caçar e apressando de caçar, e a raposa disse a ele que ele não precisava daí o galo falou ficou mais tempo com ela e com medo dos cães, mas disse que nem bem anunciou os cães atacar, e a raposa foi embora com medo.

Nesse texto, assim como no texto 3, ocorre a mesma hipótese de escrita, a de que seja possível o aluno não ter internalizado as diferentes

possibilidades de grafias de /s/. Nesse caso, o aluno demonstra não reconhecer a grafia do x com som /s/ como em: *aprocimado* para *aproximado*.

Na troca da ç pela letra s, como em: *çasa* para *caça*, ocorre o uso indevido do grafema s por dois motivos: primeiro porque não reconhece o som de /z/ quando a letra s é empregada entre vogais e também porque não reconhece a grafia da palavra, já que o som é equivalente. Ainda na análise da grafia *çasa*, uma recorrência no texto chama a atenção, pois, em várias vezes em que o aluno quis escrever o som /k/, faz uso do c com a cedilha, mesmo que não seja um desvio relacionado a um processo fonológico, é interessante atentar para o fato de que o aluno está assimilando a grafia ç para c, não reconhecendo nela o som /s/.

Quando o aluno escreve u em lugar de l, a troca se dá pela aproximação do som // por /u/ em finais de palavras, formando a ditongação, como em: *animau* para *animal*. No caso de final de sílaba, correspondendo ou não a final de palavras, isso pode ocorrer. Também a decisão entre um ou outro grafema não tem previsibilidade, como em *calma*, *causa*, *saudade*, *sal*, *varal*, *coube*, *colchão*, entre outras.

A título de informação, existem outros processos fonológicos nos textos analisados dos alunos, como: ausência de acentuação gráfica, letras maiúsculas no meio de períodos sem nenhuma razão para tal escrita. A justificativa para essa omissão por parte da pesquisadora foi o fato de que, caso tivessem sido contabilizados todas as formas divergentes, aumentaria, e muito, a análise dos desvios ortográficos.

Isto posto, virá logo na sequência a análise propositiva das atividades elaboradas no caderno.

## **4.2 Análise das atividades do produto**

### **Unidade I**

#### **Atividade 1**

O aluno deve ouvir atentamente. Assim, para desenvolver a atividade, há uma dependência de concentração e trabalho de audição para proceder ao que é pedido no enunciado. O importante aqui é fazer o uso consciente e reflexivo do processo de fechamento das sílabas em coda.

## Atividade 2

A principal proposta nesta atividade é escrever as seguintes palavras: casa, janela, **jardim**, rosa, camélia, **jasmim**, bola, boneca, **patins**, bolo, **mingau**, pudim. Em seguida, corrigir dando ênfase à sonoridade e às sílabas em coda nas palavras: **jardim**, **jasmim**, **patins e mingau**.

O objetivo dessa atividade é conhecer a regra ortográfica e gramatical na Língua Portuguesa, sanar dúvidas a respeito da escrita correta de uma palavra, evitando o apagamento da coda e o processo fonológico, caracterizado por Zorzi (2003, p. 85), ligado à nasalidade, o aluno tem a noção, mas não consegue escolher entre a nasal bilabial [M] e a dental [N] que será utilizada em decorrência do segmento consonantal seguinte.

Outro aspecto importante nessa atividade é fazer com que o aprendiz assimile a construção da sílaba não canônica, pela classificação dos fonemas em CVC e CVCC.

## Atividade 3

Toda atividade musical, como ocorre na escuta da música de Toquinho, intitulada “Gente tem sobrenome”, auxilia na percepção das rimas e aliterações, ajudando na memória auditiva e no aspecto geral relacionado à linguagem. Zorzi (2017, p. 11) afirma ser, no momento em que o aprendiz percebe a sonoridade semelhante entre as palavras, relacionando com “[...] a descoberta ou compreensão das características sonoras das palavras (sílabas e fonemas)” é o que acontece no momento do desenvolvendo da consciência fonológica.

## Atividade 4

Esta atividade estimula a sonoridade e a ortografia em geral, privilegiando o processo de formação de novas palavras, com novos significados, fazendo o uso consciente e reflexivo de novos vocábulos. Na sequência da atividade, quando é proposta a brincadeira com os sobrenomes, BOCALÃO e SOUZA, a criança se depara com a discriminação do som, aprendendo que diferentes sons podem ser formados com a troca de fonemas. Possibilitando também que o aprendiz compreenda que novas palavras e novos significados são formados quando trocamos apenas uma letra.

### Atividade 5

O objetivo desta tarefa é perceber se o aluno já adquiriu o conceito de relacionar o som e a letra, permitindo que ele se inteire dos diferentes sons que se formam a partir da troca de fonemas, permitindo que o aluno compreenda que a troca de apenas uma letra possibilita o surgimento de novas palavras, com novos significados, dificuldade apresentada nos textos 1, 2 e 4.

Na alternativa **a)** desta atividade, a contribuição está no desenvolvimento da percepção do uso de *u* e *l*, dificuldade apresentada nos textos 1 e 4. De acordo com Simões (2006), a padronização, processo no qual o aluno faz a regularização de um sistema que associa sons parecidos, como é o caso das terminações em // de grande ocorrência. Logo, as terminações em /w/, muito semelhantes a //, possibilitam ocorrer os equívocos ortográficos.

Na alternativa **b)** da mesma atividade, conforme prescreve o eixo da BNCC (EFO1LP29) – o aluno deve identificar fonemas e sua representação por letras comparando unidades sonoras (palavras) com significados próprios, mas que se diferenciam por apenas um fonema/letra (como *faca/vaca*, *mola/sola*, *cola/bola*, *mapa/mala*).

O propósito dessa atividade é também evitar o processo fonológico caracterizado de trocas por proximidade de som.

### Atividade 6

As rimas tornam a atividade mais divertida e eficaz, portanto, com as terminações dos verbos no infinitivo, é possível auxiliar o aluno na aquisição da regra de que esses verbos terminam com *R*, evitando, com isso, um processo fonológico que, de acordo com Hora (2019), a maioria do apagamento da coda “r” em posição final ocorre nos verbos no infinitivo, a exemplo de *cantá* para cantar e *vendê* para vender.

### Atividade 7

A elaboração desta atividade está voltada para o seguinte objetivo: levar o aluno a perceber outras estruturas silábicas diferentes das convencionais CV, demonstrando que as ocorrências de processos fonológicos nessa categoria estão ligadas à nasalidade. O apagamento da nasalidade acontece no texto 2 presente no *corpus* desta pesquisa, quando o aluno quer grafar brincadeira e

escreve *bricadeira*. De acordo com Zorzi (2003, p.85), esse processo pode ter explicação no fato de o aprendiz não ter compreendido ainda que determinadas sílabas são escritas por um número maior de grafemas do que de fonemas, quando, no caso do traço de nasalidade, o som [ã] requer duas letras na sua representação -an.

### **Atividade 8**

O reconhecimento do significado das palavras fugiu, consigo, preferiu e futsal serão necessários para a realização dessa atividade, mostrando para o aprendiz que palavras com significados diversos possuem partes sonoras iguais. Deve auxiliar também no processo de epêntese vocálica que são dificuldades apresentadas nos textos 2 e 3 do *corpus* analisado.

Outro aspecto didático que a atividade contribui são as representações múltiplas, definidas por Zorzi, (2008, p. 326), “Tais questões são de outra ordem, ligadas ao fato de que um mesmo fonema pode ter várias letras para representá-lo, assim como uma mesma letra pode representar vários fonemas”.

### **Atividade 9**

A execução dessa atividade está voltada para o seguinte objetivo: ajudar o aluno a escolher a alternativa correta pelo reconhecimento da derivação da palavra. Processo no qual, de acordo com Zorzi (2009, p. 172), “[...] exige um processo de relacionamento mental entre uma palavra dada e outras que devem ser buscadas em seu léxico oral, tendo como base características fonológicas comuns.” Dificuldade demonstrada no texto 4 do *corpus* analisado.

## **Unidade II**

### **Atividade 1**

Buscando atender ao que está prescrito nos documentos oficiais, é que se julgou importante a elaboração dessa unidade didática:

[...] a questão não é falar certo ou errado e sim saber que 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. (BRASIL, 1998 p.16).

Com a estruturação da escrita, é possível privilegiar o uso da língua na sua diversidade de forma e função, estabelecendo relações entre a variedade oral e a coloquial que é usada no cotidiano, transformando na escrita que se aprende na escola introduzindo novos conceitos, valendo-se sobre o que o aluno já sabe sobre a variedade coloquial. Esse processo vai se dar de forma gradativa conforme postula Mollica (2004, p. 10), "ela parte do pressuposto de que toda variação é motivada, isto é, controlada por fatores de maneira tal que a heterogeneidade se delinea sistemática e previsível".

### Unidade III

#### Atividade 1

Propor a leitura de verbetes em sala de aula é algo extremamente produtivo e importante. Ao apresentar o verbete sobre *o rato* para os alunos, promovendo o estudo da função social do gênero, pode-se incentivar a criança a buscar palavras de seu interesse no dicionário e criar familiaridade com a linguagem injuntiva encontrada nessas definições.

O objetivo educacional ao se trabalhar o texto científico está em aumentar o desenvolvimento da capacidade linguística do aluno. Também privilegia o eixo da BNCC (EFO3LP24) que indica recorrer ao dicionário para esclarecer dúvidas sobre a escrita de palavras com relações irregulares fonema-grafema.

#### Atividade 2

A tirinha de Maurício de Souza provoca a reflexão sobre a influência que a fala das crianças sofre no meio social ao qual pertence. Mollica (2004, p.10) "parte do pressuposto de que toda variação é motivada, isto é, controlada por fatores de maneira tal que a heterogeneidade se delinea sistemática e previsível" da maneira que a criança recebe a oralidade ela reproduz".

De acordo com Zorzi (1998), tanto a oralidade quanto a escrita fazem parte de um mesmo processo cognitivo e se originam de um mesmo conhecimento que contribui para o início da aquisição da linguagem escrita. Nesse sentido, a linguagem oral atua como instrumento de assimilação para a produção escrita.

Na alternativa **a)** da atividade **2**, são substituídas todas as consoantes

originais no início das palavras do trava-línguas pela letra que for sorteada e o objetivo dela é causar estranheza de som para que o aluno perceba a importância que cada fonema possui na palavra.

### **Atividade 3**

Na letra **b)** da atividade **3**, o objetivo é ainda causar estranheza na reprodução do som, porém, nesse aspecto, o aluno precisa pegar a palavra escrita corretamente e escrevê-la de forma não convencional, incorrendo na fala de pessoas que possuem um transtorno da linguagem caracterizado como dislalia ou simplesmente reproduzir a fala da personagem Cebolinha. De qualquer maneira o aprendiz estará refletindo sobre a língua.

### **Atividade 4**

Esta atividade contribui para que o aluno perceba os casos em que um **R** reproduz o fonema de **RR**. Assimilando uma regra importante que é, entre uma consoante e uma vogal as palavras com som de R forte são escritas com um **R** somente. Mas, ao ouvir o som do **R** forte no meio da palavra, entre duas vogais, nesse caso sim, utiliza-se **RR** para escrevê-la. Quando ouvimos o som do **R** fraquinho, escrevemos a letra **R** sozinha e nunca utilizamos **RR** no início e final da palavra.

A atividade **4**, na **a)**, segue a mesma linha do **R** que reproduz o som de **RR**, o diferencial dessa proposição consiste que o aluno deve procurar as palavras em sua memória. Caso encontre muita dificuldade, o professor pode ajudar o aluno permitindo a pesquisa em materiais impressos ou, até mesmo, na internet. Na letra **b)**, será apresentada mais palavras com o uso do R entre uma consoante e uma vogal ampliando o conhecimento lexical do aluno.

### **Atividade 5**

No percurso do ensino/ aprendizagem, é importante aprofundar os conceitos, porém, às vezes, são necessários retomadas e abrandamentos nas atividades, de acordo com Mollica (1998, p.79) “[...] o alfabetizando está assimilando ainda a relação fonema/ grafema, processo suficientemente complexo para introduzir-se mais informação sobre fala/escrita.” Isso justifica a importância de atividades que auxiliam o treino e a fixação.

### Atividade 6

Nesta atividade, é esperado que o aprendiz perceba a diferença de som e significado que a troca de lugar de dois fonemas provocou nas palavras, **terno** e **tenro**. Se a vogal vem primeiro o **R** muda o som.

O objetivo aqui é observar o som do /r/, pois, dependendo do contexto em que o som representado por essa letra ocorre nas palavras e também o fato da troca de lugar de um fonema, muda todo o significado da palavra.

### Atividade 7

Na atividade 7, o educando vai compreender que a troca de apenas um fonema faz toda a diferença para que a pessoa possa falar e ser entendida. O fato de o Cebolinha ter trocado o R pelo L na palavra rata fez toda a diferença. É o que está prescrito na BNCC (EF69LP54), analisar os efeitos de sentido decorrentes da interação entre os elementos linguísticos e os recursos paralinguísticos e cinésicos, como as variações no ritmo, as modulações no tom de voz, as pausas, as manipulações do extrato sonoro da linguagem, obtidos por meio da extração das rimas etc.

### Atividade 8

Na atividade 8, o aluno poderá explorar a escrita espontânea contemplando o seguinte eixo da BNCC (EF02LP18) quando propõe o exercício e o planejamento da produção de textos, privilegiando a produção escrita a partir da descrição e leitura de uma imagem.

A elaboração desta atividade teve como objetivo principal estimular o uso de recursos linguísticos e gramaticais na produção de textos obedecendo as convenções da língua escrita.

## Unidade IV

Nesta unidade, a ênfase está nas **múltiplas representações**. Por ser necessária a internalização da escrita de várias palavras é que foram elaboradas as próximas atividades. É importante que o aluno internalize que nem sempre a escrita está relacionada ao som, em algumas vezes, depende mais das convenções ortográficas, como bem elucida Zorzi (2008 p. 326), quando nos ensina sobre as “representações múltiplas”. “Tais questões são de

outra ordem, ligadas ao fato de que um mesmo fonema pode ter várias letras para representá-lo, assim como uma mesma letra pode representar vários fonemas”.

### **Dinâmica de grupo**

No início desta dinâmica, composta por atividades lúdicas com o objetivo de contribuir para o aluno se expressar com espontaneidade, proporcionando um senso de controle que o leva a interagir positivamente com os outros.

Nessa parte do caderno, diferentes habilidades são trabalhadas, como exemplo, a BNCC (EF02LP18) propõe o exercício e o planejamento da produção de textos. Quando orienta o exercício e o planejamento da produção de textos é com as atitudes de releitura, revisão e edição do texto com a ajuda do professor e a parceria dos colegas com o propósito de aprimorar o texto, quando necessário (EF15LP06 e EF15LP07).

### **Atividade 1**

Como fechamento do trabalho, as equipes farão a leitura dinâmica na sala de aula para os demais colegas, podendo dramatizar suas produções. E finalmente, outro aspecto privilegiado nessa sequência de trabalho é o fato da atividade de dramatização auxiliar os educandos na expressão oral, melhorando a expressão corporal, estimulando a interatividade a cooperação e resultando no aumento da criatividade.

Essa parte da proposta auxilia o aluno a utilizar, em suas produções textuais, os conhecimentos linguísticos e gramaticais adquiridos na dinâmica e em todo o trabalho que o professor deve fazer antes de chegar na produção textual. O aluno deve conseguir observar os tempos verbais, a concordância nominal e verbal, observando e utilizando os sinais de pontuação.

### **Atividade 2**

Nesta atividade, serão apresentadas as sílabas não canônicas. Conforme está prescrito na BNCC (2018 p. 91), que as sílabas devem ser apresentadas como grupo de fonemas pronunciados em uma única emissão de voz. Elas são organizadas ao redor de um núcleo vocálico obrigatório, porém, existem arranjos consonantais/vocálicos organizados ao redor dele. O núcleo é composto sempre por uma vogal.

Outro objetivo pertinente é o trabalho contínuo que deve ser feito para minimizar os processos fonológicos causados pelas “representações múltiplas”, “[...] ligadas ao fato de que um mesmo fonema pode ter várias letras para representá-lo assim como uma mesma letra pode representar vários fonemas”. (ZORZI, 2008, p. 326).

### **Atividades 3 e 4**

As atividades 3 e 4 oferecem a possibilidade para que o aluno internalize que nem sempre a escrita está relacionada ao som, em algumas vezes, depende mais das convenções ortográficas, como bem elucida Zorzi (2008 p. 326), quando nos fala das “representações múltiplas”, “Tais questões são de outra ordem, ligadas ao fato de que um mesmo fonema pode ter várias letras para representá-lo, assim como uma mesma letra pode representar vários fonemas”.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O presente estudo tem como propósito a reflexão sobre as várias possibilidades despertadas com as disciplinas cursadas durante o ProfLetras, que, a princípio, era uma necessidade de aperfeiçoar as teorias e a metodologia refletindo em uma melhora significativa na prática docente.

Para tanto, o objetivo é, ao mesmo tempo, de uma pesquisa bibliográfica e propositivo, uma vez que se elaborou uma proposta de intervenção didática para o ensino da ortografia de língua portuguesa.

O objetivo geral desta pesquisa, desde o princípio, foi propor um modelo de caderno/unidade didática para intervenção de professores de Língua Portuguesa, com o intuito de auxiliar crianças com dificuldades em adquirir e aplicar a língua normativa/escrita, conforme é ensinada na escola, e resultou em um material atual e alinhado à BNCC para que o professor trabalhe de forma mais específica a ortografia. Ele foi composto de maneira satisfatória, pois as atividades formuladas são significativas e partem da realidade dos alunos, uma vez que foram pensadas para solucionar problemas reais encontrados no *corpus* desta pesquisa e a pesquisadora, em um futuro próximo tem a intenção de aplicá-las junto aos seus alunos.

O primeiro objetivo específico, que teve como proposta apresentar as

diferenças entre a língua oral e a língua escrita, partindo do princípio de que uma complementa a outra e são indissociáveis, configurou-se válido, por meio do estudo das teorias que deram sustentação para esta proposta.

Por fim, o último objetivo que compõe esta pesquisa e que pretendeu auxiliar os professores a identificarem que marcas da oralidade que podem estar presentes em textos de alunos de Ensino Fundamental, considerados alfabetizados, os quais ainda apresentam processos fonológicos na escrita, comprovado por meio da análise do corpus, confirmou-se mostrando ser possível a transformação no ensino da escrita. Quando nos debruçamos nas teorias sobre o assunto, descortinam-se inúmeras possibilidades, no entanto, são necessários muita dedicação e compromisso, além de a sala de aula ser concebida como um espaço para a pesquisa posta em prática.

Com relação a nossa pergunta de pesquisa, uma das conclusões possíveis é demonstrar em quais aspectos a Fonologia pode ajudar professores e alunos no processo de ortografização e na consequente redução dos processos fonológicos existentes nos textos desses alunos. Outra possível constatação é o fato de que a falta de tato de alguns educadores ao ensinar a língua padrão para a criança pode atrapalhar o processo de alfabetização. Outro aspecto é que os processos fonológicos não deixam de existir após o término do primeiro ciclo do Ensino Fundamental. E, por último, há uma estreita relação entre oralidade e escrita.

Buscou-se comprovar, por meio do corpus, a hipótese de que alunos do primeiro ano do segundo ciclo do ensino fundamental continuam produzindo processos fonológicos decorrentes do apoio na oralidade e não só erros por desconhecimento das convenções ortográficas. Cagliari (1989, p. 33) reforça essa posição quando afirma que "o aprendizado da escrita e da leitura não termina no final da primeira série nem no primeiro grau". Há tantas coisas a respeito de escrita e leitura, e de dificuldades tão variadas, que se torna conveniente o seu ensino ao longo de todos os anos de estudo. A transgressão de qualquer uma dessas etapas, resulta no que se caracteriza em desvios ortográficos.

As crianças que cometem esses processos fonológicos não dominam o sistema alfabético e, portanto, quando desconhecem regras fonológicas transgridem as demais regras ortográficas. E é isso que justifica a abordagem

das variações linguísticas em sala de aula auxiliando os professores na percepção dos “erros” que os alunos cometem em suas produções textuais.

Na grande maioria das marcas ortográficas na escrita não é falta de conhecimento das convenções ortográficas ou falta de atenção do aluno, ou ainda, falta de estudo ou dificuldade de aprendizagem. Esses “erros” podem ser motivados por questões fonológicas, ou seja, as tentativas do aluno em escrever certas analogias quando levanta determinadas hipóteses como tentativas de reproduzir a fala em forma de letras na hora da escrita. Por apoiar-se na oralidade na hora de escrever, não percebe as lacunas em relação à fala/escrita. Não existe combinação perfeita entre sons e letras de forma unívoca.

A busca pela escrita correta persiste na segunda fase do Ensino Fundamental e também no decorrer de toda a vida. Quem nunca consultou um dicionário por estar com dúvida em alguma palavra? Cagliari (2008, p.78) dá um conselho fundamental aos professores: o de deixar que as pessoas expressem suas dúvidas em relação à escrita de determinadas palavras sem constrangimento, livres para saber “[...] qual a grafia de uma palavra, sem se sentirem culpadas de ignorância [...]”.

A escola deve garantir a capacidade de escrever e primar por esse direito da criança, sabendo administrar o conflito de avaliar a escrita de quem não aprendeu tendo em conta que algo mais poderia ter sido feito.

A relevância desta proposta estará no fato de o professor se inteirar das teorias nela expostas elencando a que mais está próxima da sua realidade e fazendo uso para melhorar a sua prática pedagógica.

Quanto aos processos fonológicos devem ser compreendidos doravante, como uma possibilidade de transpor a barreira que separa a oralidade do ato de escrever, revelando a importância do olhar do alfabetizador para a influência da fala na escrita e a sua mediação focada nos processos fonológicos, proporcionando um avanço na aprendizagem da ortografização.

Espera-se também que esta pesquisa contribuía para um novo pensar sobre o ensino de ortografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental, através das descobertas feitas e das metodologias adotadas servindo como orientações para o bom desenvolvimento do trabalho do alfabetizador no que tange à ortografia do Português Brasileiro

Na disciplina de Fonologia, Variação e Ensino, no contexto do ProfLetras, confirmou-se a importância dos estudos fonológicos do PB, como conhecimento primordial para os professores de língua portuguesa, uma competência fundamental no resgate de alunos que apresentam defasagem no processo de aprendizagem.

Ainda em tempo, torna-se fundamental frisar sobre a necessidade de investir na formação continuada de professores alfabetizadores, profissionais que precisam dominar o conhecimento relacionado à fonética e a fonologia, já que elas são fundamentais no momento de intervir com a criança para sanar as marcas ortográficas na escrita dos alunos.

Enfim, embora os desafios sejam grandes, o professor, particularmente, o alfabetizador em Língua Portuguesa, deve buscar conceber a produção escrita do educando, não com a motivação de apenas corrigir os “erros” e sim, apontar caminhos para que o aluno, através de uma intervenção reflexiva e ações mediadoras, para que possa se sobressair nas exigências sociais e nos diversos usos da linguagem. Sendo assim, que esta pesquisa acrescente para a melhoria do ensino de ortografia da língua portuguesa.

## 6 REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Bernardete. **Os estudos linguísticos e a aquisição da escrita**. Anais do II Encontro Nacional sobre Aquisição da Linguagem. Porto Alegre: PUCRS, 1991.

ALVARENGA, D. & Oliveira, M. A. Universidade Federal de Minas Gerais. **Rev. Est. Ling.**, Belo Horizonte, ano 6, n.5, v.1, p.127-158, jan./jun. 1997.

BAGNO, M. **Preconceito linguístico**. 15ª Edição. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

\_\_\_\_\_. **Nada na língua é por acaso**. São Paulo: Parábola Editorial. 2007.

BAKHTIN. (Voloshinov, V.N.-1929). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo, Hucitec, 1992.

\_\_\_\_\_, Mikhail. **Questões de literatura e de estética (a teoria do romance)**. 3ª Ed. São Paulo: Hucitec/Editora da UNESP, 1993.

BISOL, Leda (Org.). **O sândi e a ressilabação**. Letras de Hoje, v.31, no. 2, p.159-168, Porto Alegre, junho 1996.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em Língua Materna: A sociolinguística na sala de aula**. Parábola Editorial, São Paulo, março de 2004.

\_\_\_\_\_. **Nós chegemos na escola e agora? Sociolinguística e educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

\_\_\_\_\_. **Métodos de alfabetização e consciência fonológica: o tratamento de regras de variação e mudança**. Universidade Federal de Brasília. SCRIPTA, Belo Horizonte, v. 9, n. 18, p. 201-220, 1º sem. 2006.

\_\_\_\_\_; FREITAS, Vera Aparecida de Lucas. **Sociolinguística Educacional**. In: HORA, Demerval da; ALVES, Eliane Ferraz; ESPÍNDOLA, Lucienne C. (Orgs.). *Abralin: 40 anos em cena*. João Pessoa: Editora Universitária, 2009, p. 216-240.

\_\_\_\_\_. **O impacto da sociolinguística na educação**. In **Bortoni-Ricardo, Stella Maris**. *Manual de Sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2014. p. 157- 167.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996. Disponível em: [portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf). Acesso em 21 de janeiro de 2022.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acessado em 12 de janeiro de 2022.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acessado em 17/01/2022.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Língua Portuguesa.** Brasília, DF: MEC, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_verseofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_verseofinal_site.pdf). Acesso em: 12 de janeiro de 2022.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **'Marcadores prosódicos na escrita'**. In: **Anais**. Do Seminário Do Grupo De Estudos Linguísticos, 18, Lorena, 1989. p.195- 203.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização Linguística. 7 ed.** São Paulo: Scipione, 1994.

\_\_\_\_\_. **Análise fonológica: introdução à teoria e à prática com especial destaque para o modelo fonêmico.** Campinas: Edição do autor; 1997.

\_\_\_\_\_. **Alfabetizando sem o BÁ-BÉ-BI-BÓ-BU.** São Paulo: Scipione, 1998.

\_\_\_\_\_. **Algumas questões de linguística na alfabetização.** Araraquara: UNESP. 1999. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40140/1/01d16t05.pdf>

\_\_\_\_\_. **Análise Fonológica:** Introdução a teoria e à prática. Campinas: Mercado de Letras, 2008b.

CALLOU, D. & LEITE, Y. **Iniciação à fonética e à fonologia.** 5. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1995.

\_\_\_\_\_. MASSINI-CAGLIARI, Gladis. Fonética. In: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Cristina (Org.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras.** São Paulo; Cortez, 2001. v. 1. p. 105-146.

CÂMARA Jr. J. Mattoso. **Problemas de linguística descritiva**. Petrópolis: Vozes, 1969

CAPOVILLA, Alessandra G.S; CAPOVILLA. **Problemas de leitura e escrita: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica**. 6. Ed. São Paulo: Memnon, 2011.

CARVALHO, Maria de Lourdes Andrade de. **A alfabetização e a distorção dos fonemas consonantais da língua portuguesa que formam pares homorgânicos**. In: SEMANA DE LETRAS: Outras palavras, 9.,1996. Anais... Maringá. [s.n.], 1996. p. 105-110.

CHACON, L. **A pontuação e a delimitação de unidades rítmicas da escrita**.In: Seminário Do Grupo De Estudos Linguísticos, 45, 1997, Campinas.Estudos Linguísticos, v. XXII. São José do Rio Preto: Grupode Estudos Linguísticos deSão Paulo, 1998. P. 65-79.

COLLISCHONN, Gisela. **Acento secundário em português**. Letras de Hoje. Porto Alegre, v. 29, n. 4, pp. 43-53, dez. De 1994

\_\_\_\_\_. **EPÊNTESE VOCÁLICA NO PORTUGUÊS DO SUL DO BRASIL:VARIÁVEIS EXTRALINGÜÍSTICAS**. Revista Letras, Curitiba, n. 61, especial, p. 285-297, 2003. Editora UFPR.

COUTINHO, Ismael. **Gramática Histórica**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1976.

GOSWAMI, U.; BRYANT, P. **Phonological skills and learning to read**. Hillsdale, NJ: Erbaum, 1990.

HORA, Demerval da. **Variação Fonológica: consoantes em Coda Silábica**. Travaglia,L.C. (org). Anais X Silel, Universidade Federal de Uberlândia, 2004.

\_\_\_\_\_. **Fonética e Fonologia**. UFPB, 2009. Disponível em <http://goo.gl/ecYlc>. Acesso em 10 de junho de 2013.

LEITE, Yonne e CALLOU, Dinah. **Como falam os brasileiros**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

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

MOLLICA, Maria Cecília. **Influência da Fala na Alfabetização**. Rio de Janeiro: tempo Brasileiro, 1998.

\_\_\_\_\_. e BRAGA Maria Luiza. **Introdução a Sociolinguística: o tratamento da variação**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2004.

OLIVEIRA, M. A. de; NASCIMENTO, M. **Da análise de “erros” aos mecanismos envolvidos na aprendizagem da escrita**. Educação em

Revista,  
v. 12, n.1, p. 33-43. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 1990.

SANTADE, Maria SuzettBiembengut. **Anais do xv congresso nacional de linguística e filologia. Cadernos do CNLF, Vol. XV, Nº 5, t. 1.** Rio de Janeiro: CIFEFIL, 2011 p. 609 **Gramaticalidade de pé no chão.**

SIMÕES, Darcília. **Considerações sobre a fala e a escrita: fonologia em nova chave.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

TENANI, Luciane Ester. **Domínios Prosódicos no Português.** Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, 2002.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação.** 18ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica.** Revista: Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. LURIA, Alexander Romanovich, LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, Desenvolvimento e aprendizagem.** 11ª Edição. São Paulo: ícone 2010.

ZORZI, Jaime Luiz. **Aprender a escrever: a apropriação do sistema ortográfico de escrita.** Porto Alegre: Artmed; 1998.

\_\_\_\_\_. **Aprendizagem e Distúrbios da linguagem escrita.** Porto Alegre: ArtMed; 2003.

\_\_\_\_\_. **Os distúrbios de aprendizagem e os distúrbios específicos de leitura e da escrita.** In: Britto ATBO, org. Livro de Fonoaudiologia. São José dos Campos: Pulso Editorial; 2005. p. 217-30.

\_\_\_\_\_. **Alterações ortográficas nos transtornos de aprendizagem.** In: Maluf MI, org. **Tramas do conhecimento, do saber e da subjetividade.** Petrópolis: ABBp / Editora Vozes; 2006. p. 144-62.

\_\_\_\_\_. CIASCA, SM. **Caracterização dos erros ortográficos em crianças com transtornos de aprendizagem.** Rev CEFAC. 2008; 10(3):321- 31.

\_\_\_\_\_. **Análise de erros ortográficos em**

diferentes problemas de aprendizagem. Rev CEFAC. 2009;11(3):406-16.

\_\_\_\_\_. **Como escrevem nossas crianças? Estudo do desempenho ortográfico de alunos das séries iniciais do ensino fundamental.** São José dos Campos: Pulso Editorial; 2009.

\_\_\_\_\_. **As letras falam: metodologia para alfabetização. Manual de Aplicação.** 2ª ed. São Paulo: Phonics Editora e Comunicação; 2017.

\_\_\_\_\_. **Descomplicando a escrita: atividades ortográficas para muitas idades e todas as dificuldades.** São Paulo: Phonics Editora; 2017.

\_\_\_\_\_. GALINDO, A. QUEIROGA, B. **Pensando em imagens, sons, palavras e letras: atividades para desenvolver competências para o aprendizado da linguagem escrita. Caderno da Criança e Caderno do Aplicador.** São Paulo: Phonics Editora e Comunicação; 2017.

<http://www.brasilecola.uol.com.br/animais/rato.htm> <http://www.fonologia.org>

<http://fonetica-ufal.blogspot.com.br/>

<http://goo.gl/ecYlc/>

<http://www.letras.mus.br/chico-buarque/288466/>

<http://www.projetoaspa.org/cristofaro/>

[http://scripts.sil.org/cms/scripts/page.php?site\\_id=nrsi&id=encore-ipa-download](http://scripts.sil.org/cms/scripts/page.php?site_id=nrsi&id=encore-ipa-download)

<http://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/578/programas-para-o-desenvolvimento-de-habilidades-cognitivas-e-linguisticas-envolvidas-na-alfabetizacao-e-no-aprendizado-da-ortografia--propostas-metodo>

<http://westonruter.github.io/ipa-chart/keyboard/>

<http://www.youtube.com/watch?v=16Fc2irUHK8>

## 7 APÊNDICE

### UNIDADE I

Professor, neste material, você encontrará algumas reflexões teóricas que completam outros apontamentos já feitos anteriormente, além de sugestões, nesta unidade e nas seguintes, serão apresentadas atividades com a escrita e a oralidade voltadas para o desenvolvimento da consciência fonológica de crianças em fase de alfabetização.

O estudo dos processos fonológicos e a análise dos textos dos alunos dos 5º e 6º anos do Ensino Fundamental, que ainda apresentam muito da oralidade na escrita, leva a uma reflexão sobre a importância de atividades que desenvolvam a consciência fonológica durante a alfabetização, justamente pelo fato de que os alunos que produziram os textos analisados já deveriam estar alfabetizados. Outro ponto a se considerar é que, após a pandemia, abriram-se mais lacunas na aprendizagem do sistema ortográfico de maneira geral por parte das crianças.

Partindo das dificuldades encontradas no *corpus* analisado e endossado pelas teorias de autores que se debruçam no processo de alfabetização, como Cagliari (1994, 1997, 1998), Bagno (2002), Bortoni-Ricardo (2005), Lemle (2009), Simões (2006) e Zorzi (1998, 2005, 2006, 2008, 2009, 2017, 2018) surgiu

o anseio de desenvolver atividades específicas com o intuito de tornar a alfabetização mais eficaz.

De acordo com Carvalho (1996, p. 108), para que o aluno portador de distorção de sonoridade consiga progredir e eliminar o problema, torna-se necessária a presença marcante de um alfabetizador consciente do sistema ortográfico e, principalmente, do fonológico. Ainda, para a autora, o professor deve dar espaço e condições para a progressão do aprendiz.

Para Cagliari (1994, p. 93), “uma professora de alfabetização, de posse de conhecimentos fonológicos, pode planejar atividades muito interessantes para seus alunos, mostrando como de fato funciona a fala e a escrita”.

O desenvolvimento da consciência fonológica pode ser facilitado pelo envolvimento com rimas e aliterações, jogos, brincadeiras, músicas e livros que

coloquem a criança em momentos de reflexão sobre os sons da fala podem ajudá-la a tornar-se mais interessada em aspectos da linguagem em geral.

As atividades sugeridas foram desenvolvidas, pensando, principalmente, nos processos fonológicos apresentados nos textos analisados dos alunos de 5º e 6º anos do Ensino Fundamental, podendo ser aplicadas tanto para alunos que se encontram em fase de alfabetização quanto para aqueles que passaram dessa fase, mas ainda não sanaram problemas de escrita relacionados à oralidade.

### Atividade 1

De olho na dica!

Caro (a) professor (a), os enunciados das atividades foram elaborados a fim de provocar a interação com os alunos. Na Unidade I as atividades sugeridas têm o intuito de lhe auxiliar a fazer uma sondagem a respeito do domínio de seus alunos referente à consciência fonológica e escrita.

Vamos ouvir a canção com bastante atenção?! Gente tem sobrenome (Toquinho).

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=16Fc2irUHK8>. Acesso em 14 jun. 2021.

### Atividade 2

Vamos ouvir novamente a canção e escrever somente o nome das coisas. Mas antes, quantos grupos de coisas que não são nomes de gente nem sobrenomes conseguimos encontrar? Vamos pensar?

CASA, JANELA, **JARDIM ROSA**, CAMÉLIA, **JASMIM BOLA**, BONECA, **PATINS BOLO**, **MINGAU**, PUDIM

Agora que escrevemos as palavras no quadro, vamos classificá-las em consoantes e vogais.

Por exemplo: **PATINS**

**CVCVCC**

### **Atividade 3**

Agora, vamos ler a letra da canção e conversar sobre ela?! Gente tem sobrenome - Toquinho

<p>Todas as coisas têm nome Casa, janela e jardim Coisas não têm sobrenome Mas a gente sim</p> <p>Todas as flores têm nome Rosa, camélia e jasmim Flores não têm sobrenome Mas a gente sim</p>	<p>O Jô é Soares, Caetano é Veloso O Ary foi Barroso também Entre os que são Jorge Tem um Jorge Amado E um outro que é o Jorge Ben Quem tem apelido Tom Zé, Tiririca, Toquinho e Fafá de Belém Tem sempre um nome e depois do nome Tem sobrenome também</p>
<p>Todo brinquedo tem nome</p> <p>Bola, boneca e patins</p> <p>Brinquedos não têm sobrenome Mas a gente sim</p> <p>Coisas gostosas têm nome Bolo, mingau e pudim Doces não têm sobrenome Mas a gente sim</p>	<p>Renato é Aragão, o que faz confusão</p> <p>Carlitos é o Charles Chaplin E tem o Vinícius, que era de Moraes E o Tom Brasileiro é Jobim Quem tem apelido, Ganso, Dentinho, Xuxa Pelé e <i>He-man</i> Tem sempre um nome e depois do nome Tem sobrenome também</p>

Disponível em: <https://www.letras.mus.br/chico-buarque/288466/>. Acesso em: 10

ago. 2021.

#### Atividade 4

**Você já pensou nisso? Gente e coisas têm nomes, mas só gente tem sobrenome.**

Escreva seu sobrenome: BOCALÃO / SOUZA (isso é só um exemplo)

Agora vamos brincar com ele? Perceba qual sílaba é iniciada com uma consoante e substitua por outra. Vamos ver como vai ficar?

Exemplos: VOGAMÃO / LOBACÃO / LOUSA / POUSA

**Vamos pronunciar com bastante atenção! Olha a diferença que dá então!**

#### Atividade 5

a)

Vamos colorir de verde os quadrinhos da letra que completa a palavra.  
Depois reescreva as palavras no seu caderno.

futebo\_\_\_\_\_  U  L

hote\_\_\_\_\_  U  L

hospita\_\_\_\_\_  U  L

trofé\_\_\_\_\_  U  L

minga\_\_\_\_\_  U  L

paste\_\_\_\_\_  U  L

escovo\_\_\_\_\_  U  L

parda\_\_\_\_\_  U  L

De olho na dica!

Caro (a) professor (a)sta atividade ajuda na percepção de que a troca de letras pode mudar a palavra e o seu sentido. Ela ajuda na discriminação de som e letra, permite que o aluno se inteire dos diferentes sons que se formam a partir da troca de fonemas, permitindo que ele compreenda que a troca de apenas uma letra possibilita o surgimento de novas palavras, com novos significados, dificuldade apresentada nos textos 1, 2 e 4.

b)

Com que letra começa? Vamos completar as palavras para descobrir.



\_\_aca não é \_\_aca.



\_\_ingar não é \_\_ingar.



\_\_ola não é \_\_ola.



\_\_ia não é \_\_ia.



\_\_ote não é \_\_ote.

De olho na dica!

Esta atividade ajuda no desenvolvimento da percepção do uso de *u* e *l*, dificuldade apresentada nos textos 1 e 4. A Padronização, processo no qual o aluno faz a regularização de um sistema que associa sons parecidos, como é o caso das terminações em /l/ de grande ocorrência, logo as terminações em /w/, muito semelhantes a /l/, possibilitam ocorrer os equívocos ortográficos (Simões, 2006).

Vamos estudar a letra **l**. Que sons ela tem? Em lua e em sala, ela tem um som. Em sol e em papel, o som é outro.

Vamos recortar todas as palavras em que aparece a letra **l**; vamos colar

as palavras em que o som da letra é igual ao som que ela tem em lua, em uma metade da folha; vamos colar as palavras cujo l tem o mesmo som que aparece em sol, na outra metade da folha.

O mesmo será feito com a letra c que tem som igual ao da palavra cinco e com a letra c que tem som igual ao da palavra casa. Depois, faremos a mesma coisa com o e que soa [i] e com o e que soa [e]. E o mesmo com o que soa [o] e com o que soa [u]. Convém alternar: agora, partiremos do som e determinaremos a letra.

Que letras servem para representar o som de [g]? A letra g, se estiver na frente de i. Vamos colar exemplos em nosso cartaz. E o som [ã], como é representado na escrita? Ele pode ser ão, como em balão e em comilão, e am, como em falam e em subiram.

## **Atividade 6**

De olho na dica!

Esta atividade colabora, através das rimas, na percepção da grafia correta dos verbos no infinitivo, dificuldade apresentada no texto 2.

***Vamos falar do que gostamos e do que não gostamos fazendo rimas com palavras terminadas em AR, ER, IR:***

Eu gosto 	Eu não gosto 
CANTAR	BRIGAR
LER	SOFRER
SORRIR	FUGIR

### Atividade 7

De na dica!

Esta atividade auxilia o aluno a perceber diferentes formações silábicas, como CV, VC, CCV, CVC, dificuldade específica do texto 2.

Possibilita aos alunos:

compreender que as palavras podem ser compostas por unidades sonoras menores;

perceber que palavras com significados diversos possuem partes sonoras iguais;

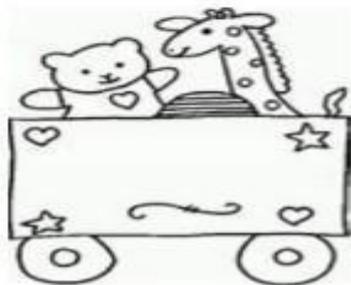
compreender que a sequência sonora de uma palavra pode estar contida em outras palavras;

segmentar palavras, identificando partes que constituem outras palavras.

Após observar a imagem, vamos completar as letras faltantes, formar as sílabas e, em seguida, escrever a palavra.



	S				A
	CO				



B	I		Q	E	D	
					DO	

### Atividades 8

8) Vamos completar a frase com a palavra que está faltando, para isso, faremos uma busca nos quadros abaixo:

A) A galinha \_\_\_\_\_ amedrontada.

fuziu	fuzarca	fugiu
-------	---------	-------

B) Eu não \_\_\_\_\_ subir na árvore.

consico	consigo	consumo
---------	---------	---------

C) Meu amigo \_\_\_\_\_ o verde.

preferiu	freferiu	preveriu
----------	----------	----------

D) Eu jogo \_\_\_\_\_.

futesal	futisal	futsal
---------	---------	--------

### Atividade 9

9) Vamos ler com bastante atenção para escolher somente uma opção, em seguida colorir as alternativas com o lápis verde.

a) A palavra **inventou** pertence a que grupo abaixo.

invenção	inventado	Inventando
----------	-----------	------------

íntegro	integral	integridade
---------	----------	-------------

inteiro	inteirado	inteiriço
---------	-----------	-----------

b) A palavra **animalesca** pertence a que grupo

anormal	normal	normalizado
---------	--------	-------------

anormal	normal	normalizado
---------	--------	-------------

animal	animaliza	animalzinho
--------	-----------	-------------

c) A palavra **caçada** pertence a que grupo

caçador	caçado	caça
---------	--------	------

casa	acaso	casamento
------	-------	-----------

Cozido	cozinhar	cozinha
--------	----------	---------

## UNIDADE II

Professor, nesta unidade, você encontrará um trabalho que tem como texto mote as tirinhas, já que elas encantam crianças e adultos auxiliando sobremaneira na alfabetização. Também se farão algumas reflexões teóricas que completam outros apontamentos já feitos anteriormente, além de sugestões, nesta unidade e nas seguintes, de atividades com a escrita e a oralidade para o desenvolvimento da consciência fonológica de crianças em fase de alfabetização.

As considerações de Labov (2008), ao afirmar a fala como algo fundamental na prática comunicativa, por ser ela a responsável pela dimensão conversacional entre membros de uma comunidade linguística específica, auxiliaram na escolha das Tirinhas de Maurício de Souza, com o personagem Cascão. Por ter uma comunicação rica em marcas coloquiais, facilita o trabalho com as diversas variedades linguísticas em sala de aula.

## Atividades 1

1) Leia a tirinha.



- a) Pinte de vermelho as palavras que você considera fora da escrita convencional.
- b) Retire do terceiro quadrinho a fala da Rosinha e reescreva as palavras que você encontrou grafadas em desacordo com a ortografia.

Professor, após dar tempo para que os alunos escrevam, realize a escrita correta no quadro para que todos percebam a diferença nas palavras.

***MAIS MODOS COM O VICTOR! ELE VEIO LÁ DE PORTUGAI***

- c) No último balão, Chico Bento fala: “**I vai vorta quando?!**”. Mesmo sendo comum a pronúncia do **E** com som de **I**, quando se escreve, dificilmente se faz essa troca. Portanto, esse balão deveria ser iniciado com a vogal E.

**Agora é com você!**

- d) Reescreva o balão com a linguagem adequada.
- e) Você percebe mais alguma palavra que está com a letra trocada?

**UNIDADE III**

Professor, nesta unidade, você encontrará ainda o trabalho com as tirinhas, porém se fará o acréscimo de outros textos como o verbete e o trava-língua, as reflexões teóricas que auxiliam em um trabalho reflexivo e completam outros apontamentos já feitos em momentos anteriores, além de mais sugestões com atividades lúdicas e dinâmicas que ajudam no desenvolvimento da escrita com apoio na oralidade para o bom desenvolvimento da consciência fonológica de crianças em processo de aquisição da escrita.

Lemle (2009), ao tratar das capacidades essenciais para a alfabetização, coloca como o primeiro problema do aprendiz o de compreender que existe uma relação simbólica entre as letras e os sons da fala.

Essas atividades mais voltadas para a escuta e a descrição auditiva auxiliam a criança na percepção dos fonemas das palavras que, por sua vez, possuem sons específicos. Trabalhando com a discriminação fonêmica.

## Atividades 1

De olho na dica!

Caro (a) professor (a), é importante apresentar o verbete sobre o *rato* para os alunos, promovendo o estudo da função social do gênero, incentivando sempre a criança a buscar palavras de seu interesse no dicionário e criando familiaridade com a linguagem injuntiva encontrada nessas definições.

1) Leia o verbete que segue.

Rato é o nome dado a **mamíferos pertencentes à família *Muridae***, tendo como **características principais o focinho afilado e a cauda comprida**. Esses roedores geralmente são onívoros, com olfato bem aguçado e gestação rápida, dando origem a vários descendentes que, em pouco tempo, já se mostram independentes.

Rato (Família *Muridae*) - Brasil

Escola

## Atividades 2

1) Observe a tirinha



Disponível em: [bp.blogspot.com](http://bp.blogspot.com). Acesso em:

Como você sabe, o Cebolinha troca o R pelo L. No último balão, o Cebolinha ensinou o trava-línguas "O LATO LOEU A LOUPA DO LEI DE LOMA" Para a Maria, Cebolinha.

Para essa atividade lúdica você precisa providenciar uma caixinha com algumas letras do alfabeto para as crianças sortearem e realizarem a brincadeira. Letras sugeridas:

**B - C - M - N - P - S - T - X - Z.**

De olho na dica!

Caro (a) professor (a). As atividades lúdicas, brincadeiras e jogos contribuem para o aluno se expressar com espontaneidade, proporcionando um senso de controle que o leva a interagir positivamente com os outros, portanto use e abuse destes tipos de atividades. Nessa atividade são substituídas todas as consoantes originais no início das palavras pela letra que for sorteada e o objetivo dela é causar estranheza de som para que o aluno perceba a importância que cada fonema possui na palavra.

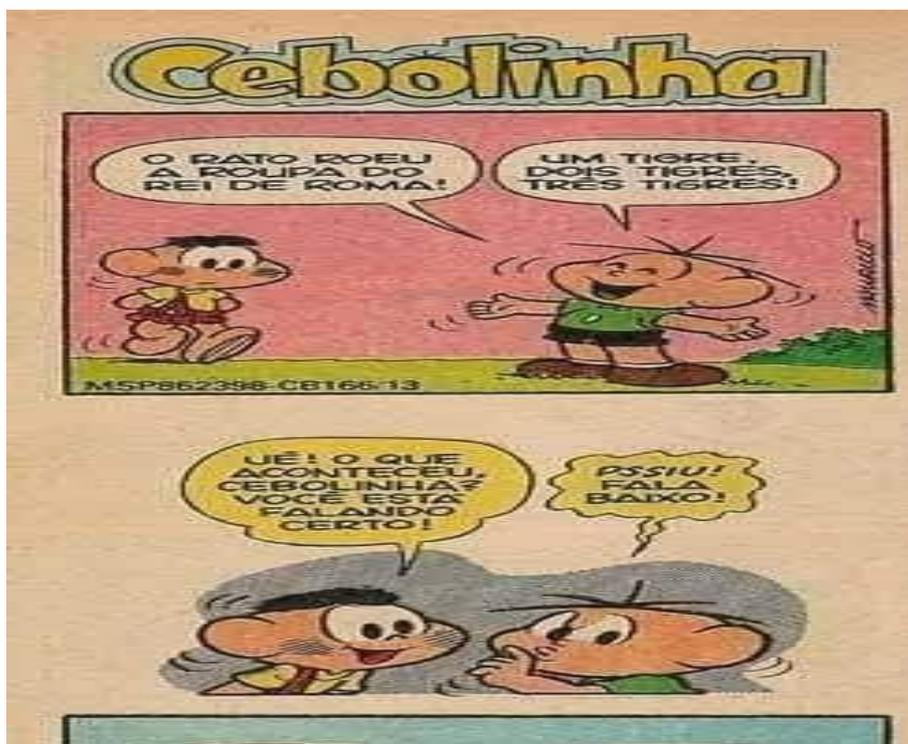
### Agora é com você!

a) Retire da caixa uma letra para substituir pelo R no trava-línguas, apresente a letra para os colegas e recite substituindo o R pela letra que sorteou. Por exemplo:

No sorteio saiu a letra **D**, você vai recitar assim, “O DATO DOEU A DOUPA DO DEI DE DOMA”

### Atividades 3

1) Agora leia e divirta-se.



Disponível em: [pinterest.com](https://www.pinterest.com).

a) Como você acha que o Cebolinha falaria as palavras: Maurício, contratou, letrista e errado?

b) Agora escreva como ele falaria.

#### Atividades 4

1) Observe as palavras:

**ENREDAR      GENRO      HENRIQUE      HONRA      TENRO**

Note que as palavras possuem um **R** somente, justamente por estarem entre uma vogal e uma consoante. Esas palavras não devem ser escritas com o **RR**. Mas, ao ouvir o som do **R** forte no meio da palavra, entre duas vogais, nesse caso sim, utiliza-se **RR** para escrevê-la. Quando ouvimos o som do **R** fraquinho, escrevemos a letra **R** sozinha e nunca utilizamos **RR** no início e final de palavra.

De olho na dica!

Caro (a) professor (a). A seguinte atividade tem como finalidade mostrar a capacidade do aluno de escrever palavras em diversas estrutura e com

a) Faça uma lista com 7 palavras escritas com R.

b) Complete as palavras com R ou RR.

EN__AIZADO	EN__IGECER	__ISOTO	A__EIGADO
A__ADO	ENFE__UJADO	A__EGALADO	CO__UJA
HON__ADO	CA__ETEL	FE__UGEM	CA__ETA

#### Atividades 5

1) Observe a fala do Cebolinha e em seguida escreva como seria essa fala dita pelo Cascão.

O Cebolinha falaria:



- a) Tlêsplatos de tligo pala tlêstiglestlistes.  
 b) Debaixo da cama tem uma jala. Dentlo da jala tem uma alanha.  
 c) Tanto a alanhaalanha a jala. Como a jala alanha a alanha.

O Cascão falaria



- a) \_\_\_\_\_  
 b) \_\_\_\_\_  
 c) \_\_\_\_\_

Disponível em: [bing.com](http://bing.com). Acesso em: 20/04/2023

Professor, no travalíngua da jarra e da aranha é possível observar uma curiosidade que acontece com a palavra aranha e arranha, pois só é possível diferenciar as duas palavras quando usamos o **r** e também quando se usa o **s**, com as outras consoantes não haverá diferença. Por exemplo: asa/ assa o som muda e acontece o mesmo com o som do r em aranha/arranha.

## Atividades 6

- 1) Pronuncie as seguintes palavras:

TERNO

TENRO

a) Marque com um x.O som da letra R muda nas duas palavras?

sim  não

Justifique.

### Atividades 7

1) Vamos ler



(Mônica de Souza, Alencardo de Brito, nº18, São Paulo: Glo

Disponível em: [deposito-de-tirinhas.tumblr.com/image/39698124001](https://deposito-de-tirinhas.tumblr.com/image/39698124001)

a) A Mônica compreendeu a quem o Cebolinha se referia?

sim  não

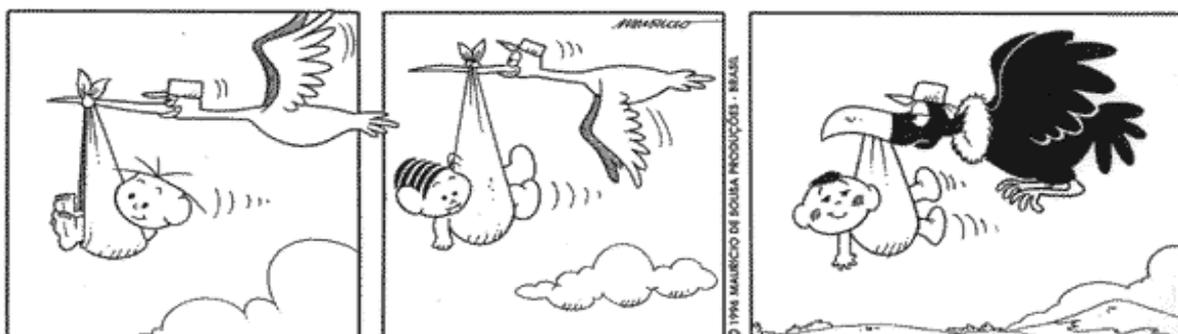
Justifique.

De olho na dica!

Caro (a) professor (a), essa atividade propicia o enriquecimento do vocabulário e a observância da sequência dos fatos. É importante que as crianças consigam transpor a linguagem não verbal para a verbal, levantando hipóteses e contando sempre com a mediação do professor.

### Atividades 8

1) Observe a tirinha e, em seguida, descreva cada quadrinho como no exemplo:



**1º Quadrinho:**

A cegonha carrega o bebê Cebolinha no bico com muita facilidade acima das nuvens, enquanto o bebê olha para baixo.

**2º Quadrinho:****3º Quadrinho:**

Professor, no segundo quadrinho há uma questão que pode ser abordada com as crianças, o fato da Mônica ser gordinha e a cegonha aparentar estar cansada de carregá-la. Isso também fica claro no tamanho da trouxa do bebê e nos três risquinhos ao redor da cabeça da cegonha.

## UNIDADE IV

Autores, como Zorzi (1998) e Cagliari (1999) afirmam que os processos fonológicos ligados às convenções ortográficas do PB, dentre eles os decorrentes das “representações múltiplas” de alguns fonemas, necessitam de mais tempo para serem transpostos. Portanto, só se caracterizam como “alfabéticos” os alunos capazes de realizar uma análise fonológica da palavra, percebendo as unidades mínimas dos vocábulos estabelecendo grande relação entre fonemas e grafemas.

Zorzi (2009) ressalta a importância de proporcionar atividades que favoreçam a compreensão do que é letra, som, palavra, frase e texto, partindo da perspectiva da parte para o todo, de uma forma lúdica e satisfatória para a compreensão do processo da escrita pela criança.

Considerando a proposição do autor de que as representações múltiplas são as dificuldades ortográficas mais recorrentes na escrita dos alunos, de modo geral, é que se pensou na sequência das atividades do Módulo IV. Elas foram elaboradas para auxiliar os alfabetizadores no ensino-aprendizagem da ortografia com o propósito de elaborar uma intervenção pedagógica que respeita etapas pelas quais a criança está passando promovendo atividades que possibilitem o avanço de uma etapa para a outra de forma reflexiva e prazerosa.

Ao término dessas atividades é possível observar se a criança já possui os pré-requisitos que de acordo com Zorzi (1988) são indispensáveis para a

aquisição da competência linguística e se resumem em, “Elaborar ou reelaborar regras ortográficas. Por exemplo, as normas que envolvem a letra “s” com som de “ze”, o uso das letras “m” e “n” antes de determinadas consoantes, assim como as regras contextuais que determinam o uso de “g” ou “gu”, “r” ou “rr”; ” (ZORZI, 2018 p. 340-347), bem como os diferentes usos do som do S.

## Dinâmica em Grupo

De olho na dica!

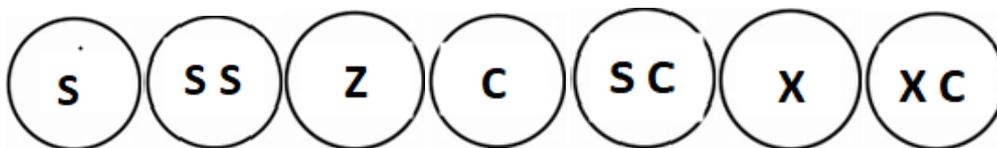
Caro (a) professor (a), a proposta de trabalho com o lúdico motiva os alunos para a aprendizagem, a cópia das palavras auxilia na fixação da grafia e todo esse aprendizado será ampliado com a produção da fábula. A atividade de escrita deve ser a última parte de cada etapa e, nessa unidade, é dedicada a uma atividade que deve decorrer do encantamento e da diversão causados pela brincadeira e pela interatividade lúdica. A motivação presente, ao longo do desenvolvimento de todas as etapas anteriores, deve ser mantida pelo professor ao conduzir o momento da escrita com entusiasmo, mantendo o encantamento próprios das etapas anteriores, mantendo o mesmo entusiasmo na recepção das histórias escritas. Por ser exigido, na escrita, o desenvolvimento de habilidades mais complexas, por sua própria natureza arbitrária e sistêmica e porque toda essa pesquisa é voltada para o aluno que se encontra ainda na fase de alfabetização, conforme foi apresentado na parte teórica desta dissertação é que o momento da ortografização, como complemento da alfabetização, continua exigindo, mesmo que a escrita esteja sendo proposta de maneira lúdica, um tratamento formal, entretanto todo o trabalho deve ser proposto para o aluno de maneira natural, o mais contextualizado possível. De fato, com a experiência obtida até o presente momento, na prática em sala de aula, quanto mais motivado o aluno se encontrar para a realização da escrita, mais significativa e eficaz será essa prática.

### Atividade 1

IN__ERIR	MA__A	A__ULEJO	A__EROLA	E__COLHA	E__PRESSÃO
----------	-------	----------	----------	----------	------------

Para realizar essa dinâmica será preciso sete bolas de borracha de uma só cor, nas quais serão escritas com canetinha, na primeira bola a letra **s**, na segunda bola **ss**, na terceira bola o **z**, na quarta a letra **c**, na quinta bola as letras **sc**, na sexta bola o **x** e por último as letras **xc**. Também será preciso uma caixa com trinta palavras com s, ss, z, c, sc, x e xc. As palavras estarão incompletas como no exemplo:

Em seguida, escrever nas bolas, exemplo:



Professor, divida a sala em dois grupos, em seguida, cole um adesivo com um número em cada aluno de cada grupo, se a sala tiver 20 alunos por exemplo, em cada grupo terá do número 1 até ao 10. Em uma caixinha à parte, coloque números de 1 ao 10 para sortear.

Organize os dois grupos em duas filas por ordem numérica do 1º ao 10º, coloque as bolas também em fila entre as duas filas de criança.

Professor, você sorteia os números, os dois alunos sorteados aguardam que você pegue a palavra incompleta na caixa, ao seu sinal, professor, os dois escolhem a bola que tem as letras que completam a palavra que está escrita. Marca ponto o aluno que for mais rápido acertando a letra ou as letras que faltavam na palavra e também será preciso que ele leia e pronuncie de maneira correta para que sua equipe pontue. Em seguida, professor, você escreve no quadro a palavra completa.

Quando todas as palavras estiverem no quadro, escritas da maneira correta, divida os alunos em grupo com quatro integrantes para realizar a atividade que virá na sequência. Professor, como o gênero textual fábula é amplamente conhecido pelos alunos do 4º e 5º ano, foi pensada a seguinte atividade; lembrar algumas características do gênero que foram trabalhadas em aulas anteriores.

**Verbete com informações sobre o gênero:** Fábula é uma narrativa completa e curta, com moral marcada, não necessariamente com personagens animais.

Após a organização das equipes, solicitar que os alunos escolham 10 palavras, das escritas no quadro, e utilizam-nas para produzir um texto.

1) Escreva uma história em que você e seus amigos precisam ajudar as pessoas que têm dificuldade na hora de escrever palavras com “x”, que possuem som de s, ss, z, c e sc. Para isso, escolha, no quadro, dentre as palavras que o seu professor escreveu, 10 palavras que deverão fazer parte do seu texto.

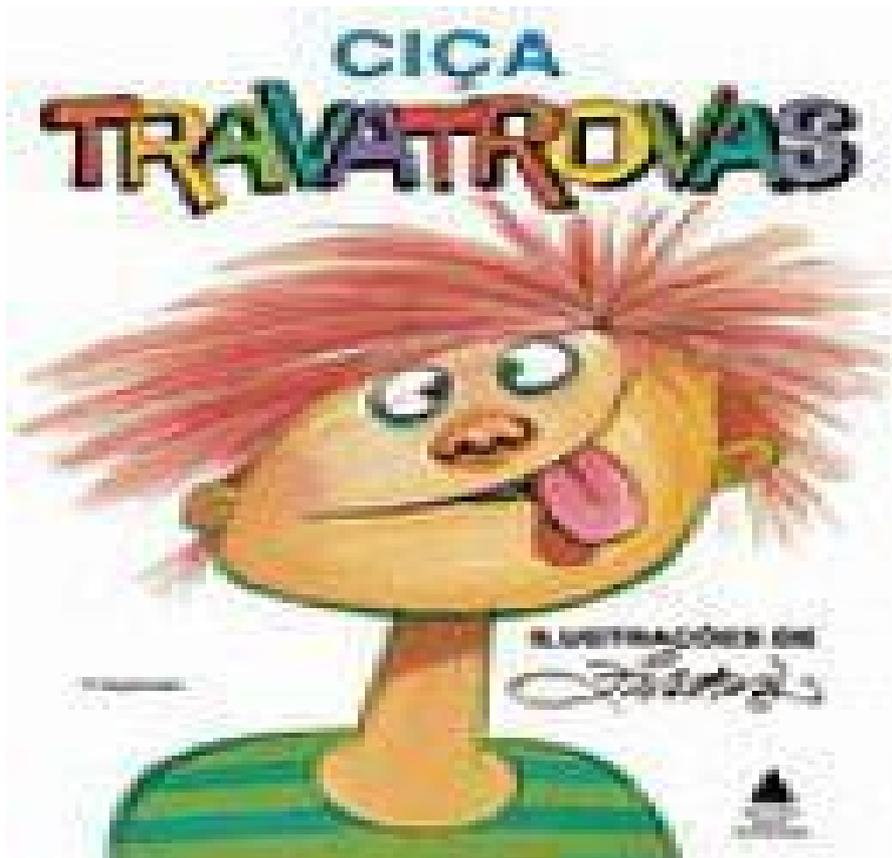
Conte, no início da história, o que aconteceu de interessante e qual foi a solução encontrada para que tudo terminasse bem. Lembre-se que sua história deve conter os seguintes elementos:

- Um narrador. (Aquele que faz parte da história e conta os fatos ou alguém que observa e narra).
- Os personagens. (Aqueles que fazem a história acontecer).
- É muito importante que sua história possua um título.
- Deve ter início, meio e fim, ou seja:
- A situação inicial;
- O conflito gerador (um problema nessa situação inicial);
- Um clímax (o desenrolar dos acontecimentos);
- O desfecho da história (quando há uma solução para o conflito).

Planeje e discuta com seus colegas antes de escrever a história. Escreva, faça uma revisão e reescreva até chegar à versão final.

Ao final, a equipe deverá dramatizar sua produção para o professor e os demais colegas de turma.

O próximo texto foi retirado do livro “-Travatrovas”.



Ciça. Il. Ziraldo. Travatrovas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993

De olho na dica!

Caro (a) professor (a), a proposta de trabalho com a ortografização necessita de questionamentos constantes que promovam a reflexão sobre a escrita das palavras, isso auxilia na internalização da escrita ortográfica.



a) Releia o seguinte trecho:

*A seda xadrez da Célia*

*O xale roxo da Sônia*

b) Observe a escrita das palavras **seda** e **Célia**

c) Quais são as possibilidades de escrita para uma pessoa que não conhece essas palavras?

d) Se não tivesse visto a escrita dessas palavras, você teria dúvidas?

e) Quais as possibilidades de escrita das palavras destacadas?

**Seu – Chico – chique - Selma**

## Atividades 2

1) Qual a grafia correta da seguinte palavra? Se tiver dúvidas, procure no dicionário e confira.

**Trouxe - trouce – trousse -trousçetrousc**

De olho na dica!

Caro (a) professor (a) nas próximas atividades é importante que o aluno internalize que nem sempre a escrita está relacionada ao som, em algumas vezes depende mais das convenções ortográficas, como bem elucida Zorzi (2008 p. 326), quando nos fala das “representações múltiplas”, “Tais questões são de outra ordem, ligadas ao fato de que um mesmo fonema pode ter várias letras para representá-lo, assim como uma mesma letra pode representar vários fonemas”.

### Atividades 3

1) Observe a tirinha. Quais letras completam adequadamente as palavras? Complete as palavras abaixo.



- a) Lan\_\_\_onete. X ou CH?  
 b) Em qual dessas palavras o **X** tem som de **S**. Colora a palavra em verde

Trouxa	Xadrez	Xale	Xilogravura	Extra	Baixa
--------	--------	------	-------------	-------	-------

c) Observe as palavras do quadro abaixo e perceba que todas estão escritas com a letra “x”. Leia-as em voz alta e analise o som da letra em cada uma delas.

MEXER	PUXAR	XALE
EXATO	EXATAMENTE	ÊXITO
FLUXO	MAXILAR	PARADOXO
MÁXIMO	AUXÍLIO	PRÓXIMO

d) Agora copie as palavras separando-as de acordo com o som que elas apresentam.

“x” com som de “s”	“x” com som de “ch”	“x” com som de “cs”	“x” com som de “z”

De olho na dica!

Caro (a) professor (a), o êxito nessa atividade está atrelado com a compreensão das várias possibilidades de estruturação das sílabas do P B e vai aquém da escrita de palavras selecionadas com sílabas convencionais compostas de consoante-vogal (CV). “[...] Podemos crer que escrever Sílabas com composição consoante-vogal (CV) é mais simples do que escrever aquelas cuja a representação envolve outras possibilidades, como ZORZI, 2003. p. 86. consoante-vogal-consoante (CVC) ou consoante-consoante-vogal (CCV).

#### Atividades 4

1) Leia em voz alta e descubra o que essas palavras tem em comum, além da grafia.

exato

exercício

exímio

exemplo

Resposta: \_\_\_\_\_

anexar

fixar

táxi

toxina

Resposta: \_\_\_\_\_

extrair

explicar

expresso

explícito

Resposta: \_\_\_\_\_