

**UFRRJ**  
**INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

**CONSCIÊNCIA FONÊMICA E NORMA ORTOGRÁFICA:  
PERCEPÇÃO DO TRAÇO DA SONORIDADE NAS OBSTRUÍNTES**

**Tainara Batista Ramos**

**2016**



**UFRRJ**

**INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**

**MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

**CONSCIÊNCIA FONÊMICA E NORMA ORTOGRÁFICA:  
PERCEPÇÃO DO TRAÇO DA SONORIDADE NAS OBSTRUÍNTES**

**TAINARA BATISTA RAMOS**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra em Letras**, no Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), Área de Concentração em Linguagens e Letramentos.

Orientadora: Prof. Dra. Tania Mikaela Garcia Roberto

Seropédica, RJ

Dezembro de 2016

Ficha catalográfica elaborada  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

R175c Ramos, Tainara Batista, 1990-  
Consciência fonêmica e norma ortográfica: percepção  
do traço da sonoridade nas obstruintes / Tainara  
Batista Ramos. - 2016.  
134 f.

Orientadora: Tania Mikaela Garcia Roberto.  
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural  
do Rio de Janeiro, ProfLetras, 2016.

1. Consciência fonológica. 2. Norma ortográfica. 3.  
Ensino de Língua Portuguesa. I. Roberto, Tania Mikaela  
Garcia, 1973-, orient. II Universidade Federal Rural  
do Rio de Janeiro. ProfLetras III. Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO**  
**INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

**TAINARA BATISTA RAMOS**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Letras**, no Mestrado Profissional em Letras, área de Concentração em Linguagens e Letramentos.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 13 DE DEZEMBRO DE 2016

---

PROF.<sup>a</sup> DR.<sup>a</sup> TANIA MIKAELA GARCIA ROBERTO (UFRRJ)  
(Orientadora)

---

PROF.<sup>a</sup> DR.<sup>a</sup> ELIETE FIGUEIRA BATISTA DA SILVEIRA (UFRJ)  
(Avaliadora externa)

---

PROF.<sup>a</sup> DR.<sup>a</sup> MARIA DO ROSÁRIO ROXO (UFRRJ)  
(Avaliadora interna)

*Dedico este trabalho aos profissionais e aos alunos da Escola Municipalizada Francisco Teixeira de Oliveira, com os quais pude contar durante todo o mestrado.*



## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, primeiramente, a Deus pela oportunidade ímpar em minha vida.

Agradeço, especialmente, às gestoras, aos professores, aos funcionários e aos alunos da Escola Municipalizada Francisco Teixeira de Oliveira, onde esta pesquisa foi aplicada pelas diversas formas de apoio e amizade a mim dispensadas no decorrer da execução deste trabalho.

Agradeço, também, aos meus familiares, ao meu noivo e aos meus amigos pelo incentivo, pelo apoio e pela compreensão.

Agradeço à minha orientadora, Professora Doutora Tania Mikaela Garcia Roberto, que me guiou na construção de novos conhecimentos, apoiando-me a cada dificuldade.

Agradeço aos professores da banca avaliadora: Eliete da Silveira e Maria do Rosário Roxo, pela leitura atenta e pelas valiosas sugestões dadas para o aprimoramento deste trabalho.

Agradeço aos professores do Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras), da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), que souberam compartilhar os seus saberes, de forma crítica e esperançosa.

Agradeço aos colegas do Profletras pelas trocas de conhecimentos e experiências pedagógicas.

Por fim, e não menos importante, agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro.

*O principal objetivo da educação é criar pessoas capazes de fazer coisas novas não simplesmente repetir o que outras gerações fizeram.*

*Jean Piaget*



RAMOS, Tainara Batista. **Consciência fonêmica e norma ortográfica: percepção do traço da sonoridade nas obstruintes**. 2016. 134p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras, Linguagens e Letramentos) Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2016.

## RESUMO

O trabalho de desenvolvimento da Consciência Fonológica vem sendo negligenciado. Conseqüentemente, lacunas estão sendo deixadas, e o trabalho sistemático da relação fonema-grafema está cada vez menos eficaz. Percebe-se, atualmente, que muitos alunos chegam aos anos finais do Ensino Fundamental II com inúmeras dificuldades em escrita, apresentando diversos desvios ortográficos, entre os quais se destaca a troca entre grafemas que representam fonemas que se distinguem pela sonoridade. Esse fato dificulta o uso competente da escrita, inclusive em suas práticas sociais. Sendo assim, a presente pesquisa de intervenção educacional, de cunho interpretativo, teve como objetivo elaborar atividades didáticas para cinco alunos de 8º ano do Ensino Fundamental, que privilegiam a reflexão sobre as relações fonográfêmicas. Após a realização de uma avaliação diagnóstica, elaborou-se um conjunto de atividades que foram divididas em três blocos, a saber: (i) conceituando; (ii) exercitando; e (iii) avaliando. Por meio das questões, os alunos foram levados a observar seis pares de palavras e a perceber que a distinção entre eles está na vibração ou não das pregas vocais. A pesquisa foi aplicada para cinco alunos de uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública, localizada em município do interior do Estado do Rio de Janeiro, na qual a professora-pesquisadora é professora regente de Língua Portuguesa e Redação. A análise das respostas dadas constatou que os alunos têm hiatos relevantes no desenvolvimento da consciência fonológica e, conseqüentemente, dificuldades para representar ortograficamente determinadas palavras. Propõe-se, como possível solução para a dificuldade identificada, que o trabalho de desenvolvimento da consciência fonológica inicie desde a Educação Infantil. Para tanto, sabe-se que os profissionais da Educação precisam ter conhecimento de como fazer isso. Além disso, é preciso pesquisar para buscar estratégias eficazes para o desenvolvimento da Consciência Fonológica de alunos que não mais estão na fase de alfabetização.

**Palavras-chave:** Consciência fonológica. Norma ortográfica. Ensino de Língua Portuguesa.

RAMOS, Tainara Batista. **Phonemical Consciousness and orthographic standard: perception of the track of sound in obstructures**. 2016. 134p. Dissertation (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS) Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2016.

### **ABSTRACT**

Development work of Phonological Awareness is being neglected. Then gaps are left after all the systematic work of phoneme-grapheme relationship is becoming less effective. It is clear, now, that many students arrive at the final years of elementary school with many difficulties in writing, presenting several spelling deviations, including the exchange between graphemes representing phonemes that are distinguished by sonority. Which makes them unable to make competent use of writing, including in their social practices. Thus, the present study of educational intervention, interpretative, aimed to develop educational activities for five students of 8th grade of elementary school, to encourage reflection on the fonografêmicas relations. After conducting a diagnostic assessment, elaborated a set of activities that were divided into three blocks: Conceptualizing, exercising and evaluating. Through questions, the student is taken to watch six pairs of words and the to perceive that the distinction between them is in the vibration or not of the vocal folds. The research was applied to five students in a class of 8th grade of elementary school in a public school, located in the municipality in the state of Rio de Janeiro, in which the teacher-researcher is a professor ruler of Portuguese Language and Writing. The analysis of the responses found that students have significant gaps in the development of phonological awareness and therefore difficult to represent spelled certain words. It is proposed as a possible solution to the identified difficulties, the development work of phonological awareness start from kindergarten to both, it is known that education professionals need to know how to do this. In addition, research is needed to pursue strategic effective for the development of phonological awareness of students who no longer are in the literacy phase.

**Keywords:** Phonological awareness. Orthographic standard. Portuguese teaching.



## LISTA DE SIGLAS

ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização  
Aneb – Avaliação Nacional da Educação Básica  
Anresc – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar  
CF – Consciência Fonológica  
CV – Consoante + Vogal  
CCV – Consoante+ Consoante+ Vogal  
CONFIAS – Consciência Fonológica: Instrumento de Avaliação Sequencial  
ENEM – Exame Nacional de Ensino Médio  
EF – Ensino Fundamental II  
EMFTO – Escola Municipalizada Francisco Teixeira de Oliveira  
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
INSE – Indicador de Nível Socioeconômico  
IPA – *International Phonetic Alphabet*  
LP – Língua Portuguesa  
MEC – Ministério da Educação  
NELE – Núcleo de Estudos de Leitura e Escrita  
PB – Português Brasileiro  
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais  
PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa  
PPP – Projeto Político Pedagógico  
ProfLetras – Programa de Mestrado Profissional em Letras  
Saeb – Sistema de Avaliação da Educação Básica  
SEF – Secretaria de Educação Fundamental  
UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Gráfico comparativo entre o resultado do primeiro ditado e da reaplicação. ....	85
Gráfico 2. Gráfico comparativo entre o resultado do primeiro ditado (diagnóstico) e da reaplicação (avaliação). .....	108

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Estrutura da sílaba.....	36
Figura 2. Atividade (1) do bloco Conceituando. ....	87
Figura 3. Atividade (2) do bloco Conceituando. ....	90
Figura 4. Atividade (1) do bloco Exercitando. ....	96
Figura 5. Atividade (2) do bloco Exercitando. ....	99

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Capacidades, conhecimentos e atitudes.....	08
Quadro 2. Classificação das tendências pedagógicas na educação brasileira.....	16
Quadro 3. Tendências pedagógicas na educação brasileira.....	17
Quadro 4. Fonemas consonantais do PB* .....	35
Quadro 5. Ordenamento na aquisição dos fonemas plosivos do Português. ....	43
Quadro 6. Idade de aquisição das fricativas em posição de <i>onset</i> . ....	44
Quadro 7. Habilidades de consciência fonológica no nível da sílaba. ....	48
Quadro 8. Habilidades de consciência fonológica no nível da intrassilábico. ....	50
Quadro 9. Habilidades de consciência fonológica no nível dos fonemas.....	51
Quadro 10. Pseudopalavras. ....	72
Quadro 11. Desvios ortográficos referente às trocas entre fonemas surdos e sonoros.....	77
Quadro 12. Desvios ortográficos referente às trocas entre fonemas sonoros e surdos.....	79
Quadro 13. Desvios ortográficos cometidos por assimilação/desassimilação.....	81
Quadro 14. Desvios ortográficos cometido por pareamento com palavra conhecida.....	82
Quadro 15. Mapeamento dos desvios ortográficos encontrados na reaplicação de algumas palavras do ditado .....	84
Quadro 16. Respostas dos alunos para a questão (a).....	89
Quadro 17. Respostas dos alunos para a questão (c).....	89
Quadro 18. Respostas dos alunos para a questão (a).....	90
Quadro 19. Respostas dos alunos para a questão (b).....	91
Quadro 20. Respostas dos alunos para a questão (d).....	93
Quadro 21. Respostas dos alunos para a questão (e).....	94
Quadro 22. Respostas dos alunos para a questão (f). ....	95
Quadro 23. Respostas esperadas para a questão (c). ....	98
Quadro 24. Mapeamento dos desvios ortográficos encontrados na atividade (2). ....	101
Quadro 25. Mapeamento dos desvios ortográficos encontrados na reaplicação do ditado. ....	105
Quadro 26. Quadro comparativo entre o resultado do primeiro ditado e da reaplicação. ....	107





## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	1
<b>2. REFERENCIAL TEÓRICO E REVISÃO DA LITERATURA</b> .....	7
2.1. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: O QUE É? .....	9
2.1.1. Alfabetização e letramento no cenário educacional brasileiro .....	13
2.2. A REPRESENTAÇÃO ORTOGRÁFICA .....	22
<b>2.2.1. Representação ortográfica: aprendizagem da escrita</b> .....	24
<b>2.2.2. Complexidade da norma ortográfica</b> .....	27
2.3. AQUISIÇÃO FONOLÓGICA: CONCEITOS ESSENCIAIS .....	32
<b>2.3.1. Aquisição fonológica: pesquisas no Brasil</b> .....	37
<b>2.3.2. Etapas da aquisição fonológica</b> .....	39
2.3.2.1. Aquisição dos plosivos .....	42
2.3.2.2. Aquisição das fricativas .....	43
2.4. CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: O QUE É? .....	63
<b>2.4.1. Consciência fonológica e alfabetização</b> .....	53
<b>2.4.2. Consciência fonológica e as relações fonografêmicas</b> .....	75
<b>3. METODOLOGIA</b> .....	63
3.1. PESQUISA-AÇÃO: ALGUNS APONTAMENTOS .....	81
3.2. ESCOLA E SUJEITOS PARTICIPANTES .....	82
3.3. ANÁLISE DO <i>LOCUS</i> DA PESQUISA .....	84
3.4. ETAPAS DA INTERVENÇÃO EDUCACIONAL .....	86
3.4.1. As pseudopalavras como recurso metodológico para a pesquisa .....	88
<b>4. RESULTADOS DA PESQUISA</b> .....	91
4.1. ANÁLISE DA ATIVIDADE DIAGNÓSTICA: CONHECIMENTO ORTOGRÁFICO DOS SUJEITOS DA PESQUISA .....	92
4.1.1 Troca entre surdas e sonoras .....	93

4.1.2 Troca entre sonoras e surdas.....	78
4.1.3 Assimilação.....	80
4.1.4 Pareamento com palavras conhecidas.....	81
4.1.5 Algumas considerações.....	83
<b>4.2.1. Análise do conhecimento ortográfico dos sujeitos da pesquisa: a atividade de intervenção (bloco 1) .....</b>	<b>86</b>
<b>4.2.2. Análise do conhecimento ortográfico dos sujeitos da pesquisa: a atividade de intervenção (bloco 2) .....</b>	<b>96</b>
<b>4.2.3. Análise do conhecimento ortográfico dos sujeitos da pesquisa: a atividade de intervenção (bloco 3) .....</b>	<b>103</b>
<b>4.2.4. Atividade diagnóstica e de intervenção: reflexões .....</b>	<b>109</b>
<b>4.2.5 Atividade diagnóstica e de intervenção: aprimoramentos.....</b>	<b>111</b>
<b>5.CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>115</b>
<b>6. REFERÊNCIAS.....</b>	<b>119</b>
<b>7. APÊNDICES .....</b>	<b>128</b>



## 1 INTRODUÇÃO

Hoje, a prática pedagógica fixa-se em dois pontos: a participação construtiva do aluno no processo de aprendizagem e a necessidade de intervenção do professor para a aprendizagem dos conteúdos. Sabe-se que o conhecimento não é concebido como uma cópia do real incorporado diretamente pelo sujeito: pressupõe uma atividade, que ocorre à medida que o indivíduo recebe os conhecimentos, organiza-os e integra-os aos já existentes (FERNANDES, 2010, p. 18).

Segundo os PCN de Língua Portuguesa (1998), o papel do professor de Língua Portuguesa é tornar o aluno um usuário competente em sua língua. Sendo assim, é necessário que diferentes habilidades sejam trabalhadas no educando durante o processo de ensino-aprendizagem de forma a capacitá-lo diante do uso da língua em diferentes situações comunicativas. No entanto, pesquisas quantitativas realizadas na área da Educação têm mostrado uma realidade distante disso.

A Prova Brasil, conhecida tecnicamente como Anresc, é uma avaliação censitária, da qual participam as escolas públicas com, pelo menos, 20 alunos matriculados no 5º e no 9º ano do Ensino Fundamental I e II, nas redes municipal, estadual e federal de ensino. Ela faz parte do Saeb/MEC e é um dos indicadores usados para calcular o IDEB, divulgado pelo governo federal a cada dois anos.

Na última edição do IDEB, divulgada em 2015, os anos finais do Ensino Fundamental obtiveram como resultado 4,5 pontos, um índice levemente superior ao alcançado na edição anterior (4,2), mas abaixo da meta de 4,7 esperada pelo governo federal. Diante dessa constatação, deve-se pensar se, de fato, quando chegam ao segundo segmento do Ensino Fundamental, os alunos se apropriaram de habilidades de leitura e escrita consideradas elementares, bem como refletir, sobretudo, acerca das motivações dessa situação vigente.

Sabe-se que o processo de aprendizagem da escrita é extremamente complexo; afinal, é preciso que o educando compreenda a generalização dos sistemas de escrita alfabética e suas especificidades; no entanto, nem sempre é essa a causa do problema.

Há um número significativo de alunos que chegam ao segundo segmento do Ensino Fundamental apresentando problemas de leitura e escrita que já deveriam ter sido superados levando em consideração a trajetória escolar já percorrida. Entre esses problemas, estão os desvios ortográficos, mais especificamente a troca de grafemas que representam fonemas que se opõem apenas pelo traço sonoridade, a saber: /p/ e /b/, /t/ e /d/, /f/ e /v/, /s/ e /z/, /c/ e /g/, /x/ e /z/.

Muitas são as pesquisas que se preocupam em investigar a troca de grafemas cometida pelos alunos (ZORZI, 1995; NOBILE, BARRERA, 2009; NASCIMENTO, 2015). Assim sendo, diferentes descobertas já foram feitas sobre os fatores que influenciam para que o aluno cometa tal desvio em sua representação ortográfica. Inclusive, provou-se a importância do desenvolvimento da Consciência Fonológica (doravante CF), uma das habilidades metalinguísticas, para a aprendizagem e o desenvolvimento da leitura e da escrita (BALL; BLACHMAN, 1991; BRADLEY; BRYANT, 1983; CARDOSO-MARTINS, 1995), isso porque o fato de o educando ter essa habilidade devidamente desenvolvida pode mudar significativamente o rumo do processo de alfabetização e sua escrita futura.

Quando o assunto é CF, pesquisadores como Bradley e Bryant (1983), Carraher e Rego (1984), Coimbra (1997) e Capovilla (1998) defendem a ideia de que essa habilidade é pré-requisito para a aprendizagem da escrita. Em contrapartida, Read, Zhang, Nie e Ding (1986), Goswami e Bryant (1990) defendem o oposto, ou seja, a CF surge após a aprendizagem da escrita e, por fim, Adams (2006), Morais (1996), Mousty e Kolinsky (1998) defendem que algumas habilidades de CF surgem antes da aprendizagem da escrita e outras após.

Independentemente da vertente assumida, a maioria das pesquisas preocupa-se em verificar o desenvolvimento da CF somente no primeiro segmento do Ensino Fundamental, pois se espera que, a cada ano de escolaridade concluído, os educandos apresentem avanços com relação às habilidades de leitura e de escrita. Afinal, trabalha-se para o desenvolvimento integral dos alunos.

Em meio a essa discussão, cabe-nos pensar as questões geradoras dessa situação vigente: haveria, realmente, um trabalho sistemático de desenvolvimento da CF no primeiro segmento? O fato de o aluno chegar ao segundo segmento é garantia de que a CF foi devidamente desenvolvida? É possível desenvolver a CF de alunos em fase final do Ensino Fundamental?

Estudiosos como Calfee, Lindamood e Lindamood (1973), Wallach, Wallach, Dozier e Kaplan (1977), Ball e Blachman (1991), Byrne e Fielding-Barnsley (1991, 1993, 1995), entre outros, realizaram diferentes pesquisas sobre o tema. Contudo, a maioria desses trabalhos foi realizada com crianças em idade pré-escolar ou alfabetização, isto é, alunos com faixa etária de 4 a 7 anos.

Assim, o presente trabalho justifica-se como válido e pertinente, pois se propõe a trabalhar a temática, Consciência Fonológica, com alunos do 8º ano de escolaridade, faixa

etária de 14 a 16 anos isso porque é preciso verificar até que ponto a falta do desenvolvimento da CF em idade pré-escolar e/ou alfabetização influencia diretamente nos desvios ortográficos cometidos por esses alunos e como a situação pode ser modificada. Nesse sentido, este trabalho servirá como aporte teórico-metodológico para professores da Educação Básica que se deparam com a mesma problemática sem saber como intervir.

A professora-pesquisadora decidiu se dedicar ao assunto em sua pesquisa, após a identificação de grande número de trocas entre os grafemas <p> e <b>, <t> e <d>, <c> e <g>, <f> e <v>, <x> e <j> e <s> e <z> nas produções textuais de determinados alunos do 8º ano de escolaridade desde que estavam no 6º ano de escolaridade. Além disso, as estratégias utilizadas anteriormente, como refacção de produções textuais, ditado, pesquisa de palavras que contenham o grafema trocando, entre outras, não obtiveram resultado satisfatório. Entretanto, o Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) apresentou à professora-pesquisadora novas estratégias que decidiu sistematizar e aprofundar nesta pesquisa.

Sabe-se que, geralmente, quando o professor se depara com dificuldades ortográficas como as que envolvem a inversão do grafema nos pares que se opõem pela sonoridade, a primeira motivação que lhes vêm à mente é o fato de nosso sistema ortográfico ser muito complexo. Todavia, esse não é o único motivo que gera o desvio ortográfico, deve-se pensar também em um possível desvio fonológico, e nesse caso seria necessária a intervenção de outro profissional para a realização de um trabalho que descartaria tal possibilidade, ou na falta do desenvolvimento da CF.

O objetivo geral desta dissertação é verificar se alguns dos problemas de representação ortográfica cometidos por alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II têm relação direta com a CF. Já os objetivos específicos são: (i) selecionar alunos que apresentam dificuldade ortográfica relativa a relações fonografêmicas associadas a fonemas que se distinguem pelo traço da sonoridade (/p/ e /b/, /t/ e /d/, /f/ e /v/, /s/ e /z/, /c/ e /g/, /Σ/ e /Z/); (ii) submeter os sujeitos participantes da pesquisa, alunos matriculados no 8º ano do Ensino Fundamental II de uma escola pública do interior do Estado do Rio de Janeiro, em período de contraturno escolar, a atividades de CF que visam a superar ou amenizar as dificuldades supracitadas; e (iii) verificar a representação ortográfica dos alunos envolvidos no processo, após a aplicação das atividades de desenvolvimento de CF.

Escolheu-se esse nível de escolaridade devido ao fato de a professora-pesquisadora lecionar Língua Portuguesa e Redação para a turma desde o 6º ano de escolaridade e conhecer

as dificuldades ortográficas deles. Além disso, os estudantes estão na reta final do Ensino Fundamental II, e o descumprimento da norma ortográfica pode contribuir, negativamente, em seu desempenho durante o Ensino Médio.

O *locus* desta pesquisa de intervenção educacional é a Escola Municipalizada Francisco Teixeira de Oliveira, escola rural, situada no município de Rio Claro, interior do Estado do Rio de Janeiro, onde a professora-pesquisadora leciona as disciplinas de Língua Portuguesa e Redação. Os sujeitos participantes da pesquisa são alunos de 8º ano do Ensino Fundamental II, matriculados na turma 800, composta por 10 estudantes, de 13 a 16 anos de idade.

Na escola escolhida — ao contrário de inúmeras escolas brasileiras —, a turma de 8º ano é formada por alunos provenientes de uma mesma comunidade, onde a escola se localiza. Por conseguinte, há grande homogeneidade no conhecimento prévio dos estudantes, além de a maioria estudar junta desde a Educação Infantil.

Como referencial teórico, o trabalho apresenta quatro seções, sendo que a primeira trata dos conceitos de alfabetização e letramento, pois se torna impossível falar de representação ortográfica e CF, sem, primeiramente, tratar da alfabetização/letramento, pois é nessa fase que o processo de aprendizagem da escrita e da leitura se inicia e se deve desenvolver ainda mais a CF. Além disso, sabe-se que problemas gerados no início do processo de alfabetização/letramento podem gerar consequências que perduram por toda a vida escolar do aluno até que este se depare com algum professor que saiba intervir com êxito ou não.

A segunda seção aborda sobre a representação ortográfica expondo informações básicas a respeito da temática, como se dá a aprendizagem desta e, para finalizar, analisa a complexidade da norma ortográfica, a partir da revisão dos trabalhos de Lemle (1995), Scliar-Cabral (2003b) e Morais (2013).

A terceira seção versa sobre a aquisição da linguagem, mais especificamente, a aquisição fonológica, apresentando um breve histórico das pesquisas desta área feitas no Brasil, conceitos básicos da área e considerações sobre a ordem de aquisição dos fonemas, porque muito antes do indivíduo ser alfabetizado, letrado, se apropriar das regras para a representação ortográfica, ele precisa adquirir os fonemas de sua língua.

Para finalizar, a quarta seção aborda de modo aprofundado a temática central desta pesquisa, Consciência Fonológica, disserta sobre a heterogeneidade do conceito, os níveis, testes, seu elo com a alfabetização e com as relações fonográfêmicas.

O capítulo metodológico está dividido em três seções, sendo que a primeira apresenta informações sobre a pesquisa-ação, por conseguinte, são trazidas informações sobre o lócus e os sujeitos participantes da pesquisa, por fim as etapas de desenvolvimento das atividades diagnósticas e de intervenção.

Quanto às atividades, inicialmente, a professora-pesquisadora aplicou uma avaliação diagnóstica com o propósito de comprovar a existência dos desvios e analisar os contextos em que ocorrem, em seguida elaborou e aplicou cinco atividades didáticas que foram divididas em três etapas.

Nas atividades da primeira etapa, os alunos foram levados a perceber o traço que distingue os fonemas que representam os grafemas por eles trocados. Nas atividades da segunda etapa, eles colocaram em prática o conceito construído na etapa anterior e por fim, refizeram a atividade diagnóstica para que a professora-pesquisadora pudesse comparar os resultados obtidos antes e após as atividades de intervenção.

Neste trabalho, são transcritas as respostas dadas pelos cinco alunos da turma do 8º ano para as atividades apresentadas, com o intuito de analisá-las a partir dos pressupostos teóricos estudados.

No quarto capítulo, é realizada a análise do lócus e do conhecimento ortográfico prévio dos sujeitos pesquisados, a partir dos resultados obtidos pela escola em avaliações externas e informações sobre o Projeto Político Pedagógico e análise das respostas dadas pelos alunos nas atividades diagnósticas e de intervenção.

Para finalizar, no quinto capítulo, são apresentadas as “Conclusões”, nas quais são resgatados os objetivos da pesquisa. Além disso, elucida-se a relevância desta pesquisa de intervenção educacional para o ensino do Português do Brasil como língua materna; avaliam-se as limitações da pesquisa e apontam-se algumas possibilidades para seu aprimoramento.

Ao analisarem-se os resultados pode-se afirmar que os desvios ortográficos cometidos por determinados alunos do 8º ano de escolaridade da Escola Municipalizada Francisco Teixeira de Oliveira são decorrentes da falta de desenvolvimento adequado da CF. De fato, eles não percebiam o traço de sonoridade que distingue os fonemas que representam os grafemas trocados por eles. Provavelmente, na fase da alfabetização, o traço distintivo de tais fonemas não ficou claro para esses alunos que acabaram associando-os aleatoriamente. Com o passar do tempo, a distinção foi feita na oralidade, mas não na escrita. Logo, pronunciam as palavras corretamente, porém registram-nas de forma equivocada.



Descartou-se a possibilidade de a troca grafêmica ser motivada pela complexidade do sistema ortográfico, pois os grafema trocados - <p> e <b>, <t> e <d>, <c> e <g>, <f> e <v>, <x> e <j> e <s> e <z> - se enquadram nas regras independentes do contexto, ou seja, biunívocas, aquelas em que ocorre relação direta entre grafema e fonema e são os mais fáceis de serem assimilados.

Descartou-se também a possibilidade dos desvios ortográficos serem cometidos por problemas fonológicos, pois, se assim fosse, os alunos apresentariam outras dificuldades ortográficas e não apenas as relatadas acima.

Portanto, novamente destaca-se a relevância desta pesquisa em apresentar resultados que comprovam a importância de um trabalho que vise ao desenvolvimento da CF ainda que seja em alunos do segundo segmento do Ensino Fundamental.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO E REVISÃO DA LITERATURA

Deveria ser evidente que um dos papéis da escola é propiciar condições para que os alunos venham a escrever certo e bem (tudo o que se diz sobre “não corrigir mais” é erro ou falta de leitura). Tal objetivo só se alcança com muita prática (POSSENTI, 2013, p. 1).

A escola precisa ensinar seus alunos a dominar a norma ortográfica, porque representa uma parte relevante na aprendizagem da leitura e da escrita, bem como o domínio ou não dessa norma pode influenciar, consideravelmente, nas práticas de letramento dos alunos.

Cada vez mais, os alunos vivenciam diferentes eventos de letramento, entendido neste trabalho como elementos mais observáveis das atividades que envolvem a leitura e a escrita. No entanto, para que possam desfrutar de tais atividades com o máximo de aproveitamento, é necessário que dominem um conjunto de habilidades, dentre elas a ortografia.

O domínio da norma ortográfica, embora possa ser considerado por muitos algo periférico no processo de ensino e aprendizagem da escrita, é critério de extrema relevância na avaliação da produção escrita em inúmeros contextos sociais. Mesmo que o sujeito demonstre diferentes habilidades e desenvoltura no texto escrito, se ele comete deslizes ortográficos certamente terá sua produção textual desmerecida – justamente por ser a ortografia algo percebido na superfície do texto, portanto, facilmente identificável. Cabe, assim, que o professor se atente à questão ortográfica, garantindo a ela *status* de conteúdo linguístico a ser explorado em suas aulas, não apenas que a utilize como critério avaliativo.

Segundo a Secretaria de Educação Básica do MEC, nomeada *Pró-letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem*, o domínio das regularidades e irregularidades ortográficas deve ser consolidado até o 3º ano do Ensino Fundamental, como se pode ver no quadro abaixo:

**Quadro 1. Capacidades, conhecimentos e atitudes**

<b>CAPACIDADES, CONHECIMENTOS E ATITUDES</b>	<b>1º ano</b>	<b>2º ano</b>	<b>3º ano</b>
Compreender diferenças entre a escrita alfabética e outras formas gráficas	I/T/C	R	R
Dominar convenções gráficas:	I/T/C	R	R
(i) Compreender a orientação e o alinhamento da escrita da língua portuguesa	I/T/C	R	R
(ii) Compreender a função de segmentação dos espaços em branco e da pontuação de final de frase	I/T/C	R	R
Reconhecer unidades fonoaudiológicas como sílabas, rimas, terminações de palavras, etc.	I/T/C	T	R
Conhecer o alfabeto	I/T	T/C	R
(i) Compreender a categorização gráfica e funcional das letras	I/T	T/C	R
(ii) Conhecer e utilizar diferentes tipos de letras (de fôrma e cursiva)	I/T	T/C	R
Compreender a natureza alfabética do sistema de escrita	I/T	T/C	R
Dominar as relações entre grafemas e fonemas	I	T/C	T/C
Dominar regularidades ortográficas	I	I/C	T/C
Dominar irregularidades ortográficas	I	I/T	T/C

LEGENDA: A letra **I** significa INTRODUZIR, a letra **T**, TRABALHAR, a letra **C**, CONSOLIDAR e a letra **R**, RETOMAR.

Fonte: (SEB, 2007, p. 24).

Sendo assim, é aceitável que um aluno em processo de alfabetização, ainda que já esteja no 3º ano registre *chícara, oje, bunito* para *xícara, hoje, bonito*, afinal as regularidades e irregularidades ortográficas ainda estão sendo consolidadas e serão retomadas até o 5º ano

de escolaridade. Além disso, os desvios nessas palavras foram cometidos pelo contexto competitivo, isto é, não há uma regra que motive a escolha do grafema.

No entanto, nessa mesma fase já não é aceitável que o aluno registre *vácil*, *gamelo*, *pola* para *fácil*, *camelo*, *bola*, pois a correspondência entre esses grafemas e os fonemas que representam é direta, transparente, isto é, só é possível o registro de um único grafema para determinado fonema.

Entretanto, os desvios ortográficos tornam-se graves problemas à medida que alunos do segundo segmento continuam cometendo-os, principalmente aqueles que representam a relação biunívoca, que são consolidados no 1º ano do Ensino Fundamental.

Na primeira seção deste capítulo, definem-se alfabetização e letramento, apresentado aproximações e distanciamentos existentes entre ambos os conceitos e os avanços e os retrocessos dessas práticas no cenário educacional brasileiro. Na sequência, são apresentadas algumas considerações sobre a representação ortográfica e a aprendizagem da escrita, para, na terceira seção do capítulo, tratar-se das questões referentes à aquisição fonológica. Por fim, explora-se a Consciência Fonológica como uma habilidade necessária para a aprendizagem da leitura e da escrita, assim como se apresentam conclusões de estudos realizados sobre o assunto, a heterogeneidade do conceito, a divisão dos grupos categóricos e suas habilidades, e sua relação com a alfabetização e o desvio ortográfico.

## **2.1. Alfabetização e Letramento: o Que é?**

Ensinar alguém a ler e escrever é algo bastante custoso. Prova disso é o fato de que, no Brasil, o número de alunos que chega ao segundo segmento não alfabetizado ou semialfabetizado é preocupante.

Segundo Kato (1995), há quatro fatores que influenciam na aprendizagem da leitura e da escrita, são eles: (1) os antecedentes sociais e dialetais, (2) a experiência individual com a linguagem, (3) a natureza da tarefa e (4) as expectativas e metas do professor. Apesar de esses fatores estarem relacionados, é possível analisá-los separadamente.

Os antecedentes sociais e dialetais referem-se à “bagagem cognitiva que a criança traz quando entra para a escola [...]” (KATO, 1995, p. 121), isto é, o conhecimento prévio da criança.

A experiência individual da criança refere-se à “consciência da escrita que ela traz para a escola [...]” (KATO, 1995, p. 124), isto é, a inserção da criança no mundo da leitura e

da escrita antes mesmo de entrar para a escola. Trata-se dos eventos de letramento vivenciados pela criança antes mesmo de ela entrar para a escola.

Quanto à natureza da tarefa, este fator pode ser subdividido em três prismas. Primeiro, “a transição entre gêneros” refere-se à percepção por parte da criança de que a linguagem oral e a escrita são distintas. Segundo, “o múltiplo controle das atividades” refere-se à coordenação dos múltiplos atos que leitor e redator devem fazer quando estiverem lendo e escrevendo respectivamente. Terceiro, “a relativa autonomia do texto escrito” refere-se à capacidade interpretativa da criança, “quanto à leitura, como não há como pedir ao autor que confirme a interpretação dado ao texto (pelo menos durante o processo de leitura), o leitor precisa frequentemente voltar aos dados para confirmar a interpretação.” (KATO, 1995, p. 134).

Por fim, as expectativas e metas do professor referem-se às atitudes e concepções assumidas pelo professor. Sua influência no processo de aprendizagem da leitura e da escrita se dá à medida que os definirão.

Definitivamente, o processo de aprendizagem da leitura e da escrita não é fácil. Segundo Soares (2016), antes das últimas décadas do século XIX, “considerava-se que aprender a ler e escrever dependia, fundamentalmente, de aprender as letras, mais especificamente, os nomes das letras. Aprendido o alfabeto, combinavam-se consoantes e vogais, formando sílabas, para finalmente chegar a palavras e a frases.” (SOARES, 2016, p. 17). Atualmente, definir a alfabetização como “a aquisição do sistema convencional de escrita” é insuficiente (SOARES, 2004, p. 97). Este tipo de alfabetização não mais corresponde às necessidades de uma sociedade grafocêntrica (centrada na escrita) como a nossa, afinal, “vivemos numa sociedade em que a escrita penetrou, com muito vigor, estabelecendo-se como um recurso que permeia uma parte considerável das interações sociais.” (LOPES, 2006, p.15). Logo, é preciso ir além.

Segundo, Soares (2007):

[...] o conceito de alfabetização foi-se ampliando ao longo do tempo: à medida que foram se intensificando as demandas sociais e profissionais de leitura e de escrita, apenas aprender a ler e a escrever revelou-se insuficiente e tornou-se indispensável incluir como parte constituinte do processo de alfabetização também o desenvolvimento de habilidades para o uso competente da leitura e da escrita nas práticas sociais e profissionais. (SOARES, 2007, p. 103).

Sendo assim, nos dias de hoje, entende-se por alfabetização “a aprendizagem inicial da leitura e da escrita” (SOARES, 2016, p. 16).

A partir das mudanças sociais, o conceito de letramento começou a ser estudado para que se pudesse distingui-lo da alfabetização. Pode-se definir hoje o letramento como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 1995, p. 18-19). Além disso, pode-se entender como o “desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais”. (SOARES, 2004, p. 97).

Apesar de os processos de alfabetização e letramento serem distintos, cabe mencionar que são, também, complementares, como se pode observar no trecho a seguir de Soares (2004):

[...] a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita. (SOARES, 2004, p. 97).

Considerando a associação que há entre alfabetização e letramento, pode-se defini-los como sendo “[...] uma aprendizagem inicial da língua escrita entendida não apenas como a aprendizagem da tecnologia da escrita – do sistema alfabético e suas convenções –, mas também como, de forma abrangente, a introdução da criança às práticas sociais da língua escrita”. (SOARES, 2016, p. 27).

Diante dessa realidade, fica claro que deve haver uma associação entre alfabetização e letramento, afinal, é preciso formar indivíduos alfabetizados e letrados, ou seja, que se apropriam do código linguístico e fazem o uso social deste aprendizado. No entanto, isso só será possível se o professor perceber claramente que se trata de dois processos complementares, mas distintos, quanto ao objeto de conhecimento e o processo de aprendizagem. Com isso, cada um exige estratégias específicas para seu desenvolvimento. Como afirma Soares (2007) a seguir:

[...] uma faceta é a aprendizagem do sistema de escrita (o sistema alfabético e o sistema ortográfico) – a alfabetização; outra faceta é o desenvolvimento de competências (habilidades, conhecimentos, atitudes) de uso efetivo desse sistema em práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. (SOARES, 2007, p. 104).

Nesse contexto, encontra-se a escola, afinal, “apesar de ser possível que a alfabetização e o letramento ocorram fora do contexto escolar, é comum que essas práticas estejam

associadas ao processo de escolarização” (GARCIA, 2008, p. 37). Segundo Kleiman (2006), a escola é uma das principais agências de letramento, ao menos deveria ser, contudo não tem exercido seu papel com excelência, pois tem focado seu trabalho na visão reducionista de que a alfabetização trata da decodificação do código linguístico.

As práticas de uso da escrita na escola têm seguido o modelo autônomo de letramento, nomeado assim por Street, 1984(*apud* KLEIMAN, 1995), que é dado por muitos pesquisadores da área como equivocado e ultrapassado. Apesar da palavra *autonomia* semanticamente ter um caráter positivo, no modelo, refere-se à escrita como produto completo em si mesmo, alheio ao contexto. O modelo autônomo caracteriza-se pela correlação entre a aprendizagem da escrita e o desenvolvimento cognitivo, fazendo a separação entre os grupos que utilizam a escrita e os que não a utilizam. Contudo, pesquisas mostraram que o desenvolvimento cognitivo é consequência da escolarização e mantém relação direta com o contexto social em que o indivíduo está inserido. Correlacionar escrita e desenvolvimento geram muitos problemas, sendo o principal a segregação entre grupos que utilizam a escrita e grupos que não utilizam a escrita e, conseqüentemente o preconceito.

O modelo em questão atribui qualidades intrínsecas à escrita ao afirmar que povos que possuem o sistema de escrita são capazes de realizar operações abstratas mais complexas do que outros que possuem processos mentais orais e isso traz como consequência uma gama de inverdades sobre o letramento.

Cabe, neste momento, explicar que os processos de alfabetização, letramento e escolarização são distintos, ainda que interdependentes. Entende-se a alfabetização como o processo inicial de aprendizagem da escrita, o letramento como prática social que envolve a escrita e a escolarização como “um processo de ensino institucional e formal, cujo objetivo principal é possibilitar uma formação integral aos indivíduos nele envolvidos”. (MONTEIRO, 2005 *apud* GARCIA, 2008, p. 37).

Assim sendo, a inserção do aluno no processo de escolarização não é garantia de que os processos de alfabetização e/ou letramento atingirão seus objetivos específicos.

Em contrapartida, temos o modelo ideológico do letramento, que não desconsidera os estudos realizados na concepção autônoma do letramento, contudo contempla as práticas sociais e compreende que as práticas de letramento variam de acordo com o contexto.

E nessa discussão de qual modelo seria o ideal para se alfabetizar e letrar com excelência, surge uma questão extremamente relevante: nossas crianças estão aprendendo a ler e escrever com êxito?

### **2.1.1. A alfabetização e o letramento no cenário educacional brasileiro**

Na história da alfabetização no Brasil, o principal propulsor das periódicas mudanças de paradigma e de concepção de métodos tem sido o persistente fracasso da escola em levar as crianças ao domínio da língua escrita. (SOARES, 2016, p.23).

Infelizmente, o que se tem visto atualmente é um enorme fracasso no processo de alfabetização e letramento. Como se sabe disso? Basta observar os resultados do Saeb. Esse instrumento é composto por um conjunto de avaliações externas que ocorre de dois em dois anos. A primeira edição foi em 1990 e participaram turmas do 2º, 4º, 6º e 8º anos do Ensino Fundamental das escolas públicas. Em 1995, o sistema ganhou um novo formato, adotou uma metodologia de construção do teste e da análise de resultados, o que permitiu comparar os resultados das avaliações ao longo do tempo. Nesse mesmo ano, decidiu-se que as provas seriam aplicadas a turmas de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental II e 3º ano do Ensino Médio.

Em 2005, novamente o Saeb foi reestruturado e passou a ser composto por duas avaliações: Aneb Anresc, a primeira mais conhecida como Prova Brasil. Por fim, em 2013, devido ao PNAIC, a ANA também passou a compor o Saeb.

Não obstante, nesses 16 anos de Saeb, os resultados são cada vez mais assustadores, como podemos comprovar com os seguintes dados:

A Escala do Saeb de Língua Portuguesa a pontuação varia de 0 a 500 pontos, e a pontuação mínima esperada da 4ª série do Ensino Fundamental é de 200-250 pontos. Na década de 1995 a 2005, a pontuação da 4ª série, que já estava 60 pontos abaixo do mínimo esperado em 1995, caiu mais 16 pontos, terminando 2005 com 76 pontos a menos que a pontuação mínima considerada pelo próprio MEC como aceitável (SEABRA e CAPOVILLA, 2011, p. 7).

A citação acima é apenas uma amostra do caos que se instalou na Educação Brasileira, isso porque, como se poder ver, o Saeb estipulou uma pontuação mínima, ou seja, o valor mais baixo a ser atingido. No entanto, a pontuação da 4ª série (5º ano) ficou abaixo do valor mais baixo. E não é só este ano de escolaridade que não atinge os resultados mínimos exigido pelo MEC, a 8ª série (9º ano) e o 3º ano do Ensino Médio seguem pelo mesmo caminho. Entretanto, o mais inquietante de tudo isso é o fato de o Ministério da Educação (MEC) e a Secretaria de Educação Fundamental (SEF) não conseguirem até hoje fazer algo que realmente mude a situação vigente. Sabe-se que o objetivo do Saeb é, ou deveria ser:



Realizar um diagnóstico do sistema educacional brasileiro e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino que é ofertado. As informações produzidas visam subsidiar a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas na área educacional nas esferas municipal, estadual e federal, contribuindo para a melhoria da qualidade, equidade e eficiência do ensino (Portal do INEP).

Contudo, decorreu uma década, e os resultados vêm mostrando, a cada edição, que as crianças estão tendo muita dificuldade para aprender a ler e escrever. Entretanto, se insiste na mesma metodologia, ainda que os objetivos não estejam sendo alcançados.

Segundo Capovilla *et al.* (2011), “esse fracasso escolar não pode ser atribuído a problemas de aprendizagem inerentes às crianças” (CAPOVILLA *et al.*, 2011, p.11).

Diferentes pesquisas realizadas (Capovilla & Capovilla, 1998, 2001, 2002, 2004b, 2004d, 2007a, 2007b; Capovilla, Capovilla & Macedo, 1998; Capovilla, Capovilla & Soares, 2004; Capovilla, Capovilla & Suiter, 2004; Capovilla, Miyamoto, & Capovilla, 2003a, 2003b; Capovilla, Smyte, Capovilla & Everatt, 2001; Capovilla, Suiter & Capovilla, 2002; Capovilla, 2002, 2004 *apud* CAPOVILLA *et al.*, 2011) mostraram que o problema não está no substrato neuroanatomofisiológico das crianças.

Para se entender bem essa problemática, é preciso que se trate de duas questões: os métodos de alfabetização, entendido neste trabalho como “um conjunto de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, orientem a aprendizagem inicial da leitura e da escrita, que é o que comumente se denomina alfabetização” (SOARES, 2016, p. 16) e as tendências pedagógicas na educação brasileira.

De acordo com Soares (2016), os métodos de alfabetização dividem-se em dois grandes grupos: sintéticos e analíticos. O primeiro prioriza o valor sonoro das unidades menores (letras e sílabas) em uma ordem crescente de dificuldades e subdivide-se em alfabético (parte da letra), silábico (parte da sílaba) e fônico (parte do som dos fonemas). O segundo grupo inicia o trabalho com unidades maiores e depois segue para as partes que as constituem. Subdivide-se também em três tipos: palavração (parte da palavra), sentencição (parte da frase) e global (parte do texto).

Segundo Queiroz e Pereira (*apud* BORTONI-RICARDO; MACHADO, 2013, p. 33-34) a partir da década de 30, os métodos analíticos começaram a ganhar espaço nas salas de aula porque priorizavam a análise e a compreensão em suas formas de trabalho, sendo o global instituído como o mais importante desse grupo. O método global inicia a alfabetização com historietas, ou seja, pequenas unidades de leitura com uma estrutura lógica de começo, meio e

fim (MORTATTI, 2006, p.7). Logo, parte para as palavras e letras. Ele segue o caminho inverso dos métodos sintéticos, isto é, parte do complexo para o simples.

Entretanto, ambos os métodos, conforme diz Soares (2016) priorizam a:

[...] aprendizagem do sistema alfabético-ortográfico da escrita. Embora se possa identificar, nos métodos analíticos, a intenção de partir também do significado, da compreensão, seja no nível do texto (método global), seja no nível da palavra ou da sentença (método da palavração, método da sentencição), estes – textos, palavras, sentenças – são postos a serviço da aprendizagem do sistema de escrita: palavras são intencionalmente selecionadas para servir à sua decomposição em sílabas e fonemas, sentenças e textos são artificialmente construídos, com rígido controle léxico e morfosintático, para servir à sua decomposição em palavras, sílabas, fonemas. (SOARES, 2016, p. 19).

É possível notar nos dois grupos de métodos (sintético e analítico) que o “domínio do sistema de escrita é considerado condição e pré-requisito para que a criança desenvolva habilidades de uso da leitura e da escrita”. (SOARES, 2016, p. 19). Os verbos ler e escrever são analisados como intransitivos, isto é, aprender a ler, aprender a escrever (SOARES, 2007). Sendo assim, a leitura e escrita dificilmente são utilizadas na prática social. Desta maneira, há uma desvinculação entre os processos de alfabetização e letramento.

Conforme defende Soares, “pode-se afirmar que, embora tenham sido considerados opostos e até incompatíveis, métodos sintéticos e métodos analíticos inserem-se no mesmo paradigma pedagógico e no mesmo paradigma psicológico: o associacionismo.” (SOARES, 2016, p. 19 e 20).

Diante de tal constatação, pode-se afirmar que os métodos sintéticos ou analíticos não apresentam mudanças significativas no modelo de alfabetização, os dois utilizam “estratégias perceptivas” durante o processo de alfabetização. No entanto, os métodos sintéticos evidenciam o som (percepção auditiva), enquanto que os métodos analíticos evidenciam a palavra (percepção visual).

Quanto às tendências pedagógicas que orientam o processo educativo “são teorias psicológicas, filosóficas ou sociológicas que se constituem em paradigmas (modelos) que orientam a ação dos professores, geralmente, vinculadas a uma determinada postura ideológica.” (GUIMARÃES, 2007, p. 3).

No Brasil, há dois grandes nomes que organizaram as tendências pedagógicas focando os aspectos de cada uma. São eles: Mizukami e Libâneo. A seguir é apresentada a classificação de cada um:

## Quadro 2. Classificação das tendências pedagógicas na educação brasileira

CLASSIFICAÇÃO DE MIZUKAMI	CLASSIFICAÇÃO DE LIBÂNEO
	A. Pedagogia Liberal:
	1. Tradicional
1. Abordagem Tradicional	2. Renovada Progressivista
2. Abordagem Comportamentalista	3. Renovada Não-Diretiva
3. Abordagem Humanista	4. Tecnicista
4. Abordagem Cognitivista	B. Pedagogia Progressista:
5. Abordagem Sociocultural	1. Libertadora
	2. Libertária
	3. Crítico-social dos Conteúdos

Fonte: (GUIMARAES, 2007, p. 3).

O quadro a seguir apresenta informações relevantes sobre as tendências pedagógicas supracitadas:

**Quadro 3. Tendências pedagógicas na educação brasileira**

	TRADICIONAL	ABORDAGEM COGNITIVISTA OU RENOVADA PROGRESSIVISTA	ABORDAGEM HUMANISTA OU RENOVADA NÃO DIRETIVA	ABORDAGEM COMPORTAMENTALISTA OU TECNICISTA
PAPEL DA ESCOLA	Preparação intelectual e moral dos alunos para assumir sua posição na sociedade.	Adequação das necessidades individuais ao meio social. Procura adaptar progressivamente o educando ao meio por experiências que satisfaçam os interesses dos alunos e as exigências sociais.	Formação de atitudes, razão pela qual deve estar mais preocupada com os problemas psicológicos do que com os pedagógicos ou sociais. Todo esforço está em favorecer a mudança dentro do indivíduo.	A escola funciona como modeladora do comportamento humano, através de técnicas específicas. À educação escolar compete organizar o processo de aquisição de habilidades úteis e necessárias para que os indivíduos se integrem na máquina do sistema global.
CONTEÚDOS DE ENSINO	Conhecimentos e valores sociais acumulados pelas gerações adultas e repassados aos alunos como verdades.	O conhecimento resulta da ação a partir dos interesses e necessidades. Os conteúdos de ensino são estabelecidos em função das experiências que o sujeito vivencia frente aos desafios cognitivos e situações problemáticas.	A ênfase nos processos de desenvolvimento das relações e da comunicação torna secundária a transmissão de conteúdos. Os processos de ensino visam facilitar aos estudantes os meios para buscarem os conhecimentos.	São informações, princípios científicos, leis etc. estabelecidos e ordenados numa sequência lógica e psicológica por especialistas. A matéria de ensino restringe-se ao que é observável e mensurável.
MÉTODOS	Exposição verbal da matéria e/ou demonstração.	Predominância do “aprender fazendo”. Valorização das tentativas experimentais: pesquisa, descoberta, estudo do meio natural e social, método de solução de problemas.	Método não-diretivo. Prevalece o esforço do professor em desenvolver um estilo próprio para facilitar a aprendizagem do aluno.	Consistem nos procedimentos e técnicas necessários ao arranjo e controle das condições ambientais que assegurem a transmissão/recepção de informações.
RELACIONAMENTO PROFESSOR/ALUNO	Predominância da autoridade do professor que exige atitude receptiva dos alunos.	O professor é auxiliar do desenvolvimento livre do aluno. Não tem lugar privilegiado. A disciplina surge da tomada de consciência dos limites da vida social.	Educação centrada no aluno visando formar sua personalidade através da vivência de experiências significativas que lhe permitam desenvolver características inerentes à sua natureza.	São relações estruturadas e objetivas, com papéis definidos. O professor administra as condições de transmissão, conforme um sistema instrucional.
PRESSUPOSTOS DE APRENDIZAGEM	O ensino consiste em repassar os conhecimentos. A capacidade da criança é idêntica à do adulto, apenas menos desenvolvida. A aprendizagem é receptiva e mecânica (reprodutora).	A motivação depende da estimulação do problema e das disposições internas e interesses do aluno.	A motivação resulta do desejo de adequação pessoal na busca de autorrealização. Valorização do “eu”. Aprender é modificar suas próprias percepções.	Aprender é uma questão de modificação do desempenho. O bom ensino depende de organização eficiente das condições estimuladoras.
MANIFESTAÇÃO NA PRÁTICA ESCOLAR	Predominante na prática dos professores de escolas religiosas ou leigas que adotam uma orientação clássica-humanista ou humanocientífica.	Largamente difundida nos cursos de formação docente, mas é pouco aplicada na prática escolar por chocar-se com o ensino tradicional.	O professor torna-se mais um psicólogo clínico que um educador. Suas ideias influenciaram um número expressivo de educadores, mas na prática há pouca adesão.	Embora presente desde os anos 50, foi introduzida mais efetivamente nos anos do regime militar sob orientação político-econômica.

Fonte: Adaptado de GUIMARÃES (2007, p. 9).

	ABORDAGEM SÓCIO-CULTURAL OU LIBERTADORA	LIBERTÁRIA	CRÍTICO-SOCIAL DOS CONTEÚDOS
PAPEL DA ESCOLA	Sua marca é a atuação não-formal. Professores e alunos mediatizados pela realidade que apreendem e da qual extraem o conteúdo de aprendizagem, atinge um nível de consciência dessa mesma realidade, a fim de nela atuarem.	Espera que a escola exerça uma transformação na personalidade dos alunos num sentido libertário e autogestionário. Tem por base a participação grupal e mecanismos institucionais de mudança.	A difusão dos conteúdos é a tarefa primordial. Mas esses conteúdos devem ser vivos, concretos e indissociáveis da realidade social. A escola é instrumento de apropriação do saber. Pode contribuir para a eliminação da seletividade social e tornar-se democrática.
CONTEÚDOS DE ENSINO	Denominados “temas geradores” são extraídos da problematização da prática de vida dos educandos.	As matérias são colocadas à disposição do aluno, mas não são exigidas. São um instrumento a mais, porque importante é o conhecimento que resulta das experiências vividas pelo grupo, especialmente a vivência de mecanismos de participação crítica.	São conteúdos culturais universais que se constituíram em domínios de conhecimento relativamente autônomos, incorporados pela humanidade, mas permanentemente avaliados face às realizações sociais. Devem estar ligados de forma indissociável, à sua significação humana e social.
MÉTODOS	É uma relação de autêntico diálogo. Os sujeitos do ato de conhecer se encontram mediatizados pelo objeto a ser conhecido.	É na vivência grupal, na forma de autogestão, que os alunos buscarão encontrar as bases mais satisfatórias de sua própria instituição, graças à sua própria iniciativa e sem qualquer forma de poder.	Os métodos devem favorecer a correspondência dos conteúdos com os interesses dos alunos, e que estes possam reconhecer nos conteúdos o auxílio ao seu esforço de compreensão da realidade (prática social).
RELACIONAMENTO PROFESSOR/ALUNO	No diálogo, a relação horizontal, em que educador e educando se posicionam como sujeitos do ato de conhecimento.	A relação professor-aluno tem sentido não-diretivo. Considera ineficazes e nocivos todos os métodos à base de obrigações e ameaças. O professor é um orientador e um catalisador, se mistura ao grupo para uma reflexão em comum.	O conhecimento resulta de trocas que se estabelecem na interação entre o meio e o sujeito, sendo o professor mediador. A relação pedagógica consiste no provimento das condições em que professores e alunos possam colaborar para progredir.
PRESSUPOSTOS DE APRENDIZAGEM	A motivação se dá a partir da codificação de uma situação-problema, da qual se toma distância para analisá-la criticamente. Aprender é um ato de conhecimento da realidade concreta.	Aprendizagem informal, via grupo se constitui em uma negação de toda forma de regressão. A motivação está no interesse em crescer dentro da vivência grupal.	Por um esforço próprio, o aluno se reconhece nos conteúdos e modelos sociais apresentados, assim, pode ampliar sua própria experiência. O conhecimento se apoia numa estrutura cognitiva já existente.
MANIFESTAÇÃO NA PRÁTICA ESCOLAR	Exerce influência expressiva nos movimentos populares e sindicais. As formulações teóricas de Paulo Freire se restringem na educação de adultos e educação popular, mas muitos professores vêm tentando utilizá-la em todos os níveis.	É pouco difundida por seu caráter excessivamente libertário. Há influência de Rogers e Neil Lobrot, embora não sejam considerados progressistas. A pedagogia de Freinet tem sido muito estudada no Brasil, existindo algumas escolas que aplicam sua pedagogia.	Bem difundida nas escolas de rede pública que se ocupam de uma pedagogia de conteúdos articulada com a adoção de métodos que garantam a participação de aluno que, muitas vezes sem saber, avançam da democratização efetiva do ensino para as camadas populares.

Fonte: (Adaptado de GUIMARÃES, 2007, p. 10).

Além das tendências apresentadas acima, na primeira metade do século XX surgiu um movimento renovador do ensino nomeado *Escola Nova*, inspirado nas ideias de Rousseau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1827) e Fröebel (1782-1852). No Brasil, o *escolanovismo* iniciou suas atividades no fim do Império em colégios mantidos por educadores norte-americanos. Em 1917, o *Anuário do Ensino do Estado de São Paulo* apresentou o ideário escolanovista “afirmando a necessidade de cuidar do desenvolvimento integral da criança e adaptar os programas escolares a cada tipo de aluno.” (GUIMARÃES, 2007, p. 11).

A escola nova desenvolveu-se em sua dimensão metodológica, expressando críticas ao modelo tradicional de escola, destacando o processo de ensino e aprendizagem na atividade do aluno, na utilização de material concreto e na observação em sala de aula, enfatizando o aluno como centro deste processo. (GUIMARÃES, 2007, p. 12).

Como se pode notar, a Escola Nova não se refere a um tipo/estilo de escola, na verdade trata-se de um conjunto de princípios que norteiam o processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Lourenço Filho, 1932 (*apud* GUIMARÃES, 2007), a Escola Nova veio para reformular as práticas educacionais referentes à vida social, ao pensamento e à ação, à autoridade e a liberdade dos indivíduos. Sendo assim, a Escola Nova jamais poderia sobreviver em uma escola nos modelos tradicionais.

A partir dos anos 80, surge uma nova tendência no cenário educacional brasileiro, decorrente da influência escolanovista, o construtivismo, que provocou mudanças relevantes no processo de alfabetização.

O construtivismo é considerado por muitos educadores, como a educação para o Terceiro Milênio, por se tratar da comunhão entre diversas ideias e concepções pedagógicas, que isoladas, pouco representa, ou deixam algo para trás. Entretanto, associadas, formam um todo capaz de transformar a realidade educacional, promovendo, de fato, a aprendizagem dos alunos. (GUIMARÃES, 2007, p. 17).

O Construtivismo surgiu no século XX, a partir das experiências do suíço Jean Piaget (1896-1980) e em meados dos anos 1980 chegou à educação brasileira através da obra de Emília Ferreiro, intitulada *Psicogênese da língua escrita* produzida em parceria com Ana Teberosky, que apresenta essa teoria fortemente influente no ensino brasileiro durante a etapa de alfabetização (SOARES, 2007).

A teoria construtivista é um conceito baseado na ideia de que nada está acabado, por isso mesmo o conhecimento não deve ser dado e, sim, construído através da interação entre indivíduo e o seu meio físico e social.

[...] o processo de aprendizagem da língua escrita pela criança se dá por uma construção progressiva do princípio alfabético, do conceito de língua escrita como um sistema de representação dos sons da fala por sinais gráficos; propõe que se proporcione à criança oportunidades para que construa esse princípio e esse conceito por meio de interação com materiais reais de leitura e de escrita [...]. (SOARES, 2016, p. 21).

Assim sendo, esse processo nunca está finalizado, porque a construção se dá constantemente.

O construtivismo não propõe um novo método, mas uma nova fundamentação teórica e conceitual do processo de alfabetização e de seu objeto, a língua escrita [...] no construtivismo, o foco é transferido de uma ação docente determinada por um método preconcebido para uma prática pedagógica de estímulo, acompanhamento e orientação da aprendizagem, respeitadas as peculiaridades do processo de cada criança, o que torna inadmissível um método único e predefinido. (SOARES, 2016, p. 21-22).

Vale ressaltar que o construtivismo assume a “desmetodização”, isto é, “a desvalorização do método como elemento essencial e determinante no processo de alfabetização.” (SOARES, 2016, p. 22).

Nesta perspectiva, o método de alfabetização até se torna irrelevante, não no sentido de que não se deva mais ter um método, mas no sentido de que o sucesso ou fracasso no processo de alfabetização não é decorrente da escolha do método, mas sim da “prática pedagógica de estímulo, acompanhamento e orientação da aprendizagem [...]”(SOARES, 2016, p. 22).

No construtivismo não existe um método único e específico, mas o ensino deve ser sistemático e organizado de modo a favorecer a atividade e a aprendizagem dos alunos. Qualquer método que promova a construção do conhecimento pelo aluno, é aceito nesta concepção pedagógica. (GUIMARÃES, 2007, p. 17).

O respeito às particularidades de cada criança durante o processo de alfabetização é fator determinante, por isso torna-se impossível a adoção de um único método. Afinal, as estratégias que atingem um aluno podem não atingir o outro.

As considerações acima deixam evidente o grande equívoco cometido no cenário educacional brasileiro. Muitos educadores entenderam o construtivismo como um método de

ensino e construíram a alfabetização fundamentada nele. Deixaram de lado o processo sistemático de aprendizagem da escrita e da leitura pautados na ideia errônea de que a criança deve construir seu conhecimento sozinha.

Em função dessa interpretação e utilização erradas, o processo de alfabetização sofreu consequências negativas. Enquanto que o construtivismo tornou-se um assunto polêmico, se por um lado há educadores que o defendem, por outro, há aqueles que o responsabilizam pelo fracasso da alfabetização.

Seabra e Capovilla (2011) discordam da visão assumida acima, para eles o problema de alfabetização no Brasil está justamente no modelo construtivista de alfabetização adotado pela Secretaria de Educação Fundamental (SEF) do Ministério da Educação (MEC) e utilizada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Afirmam que “enquanto o falido modelo de alfabetização construtivista dos PCNs não for revisto, não haverá esperança de tirar o Brasil do atraso, não importa o tamanho das cifras astronômicas que venham a ser investidas” (SEABRA, CAPOVILLA, 2011, p. 8).

Ressalta-se que após perceberem através de provas documentais que o modelo construtivista de alfabetização não estava obtendo resultados satisfatórios, países como: França, Inglaterra e Estados Unidos promoveram reformas metodológicas.

Baseadas em metanálises de 80 anos de pesquisas em alfabetização, em especial no estado da arte da pesquisa em leitura derivado da década do cérebro, essas reformas francesa, britânica e norte-americana, que instituíram o modelo fônico de alfabetização, completam, em 2007, uma década de sucesso na reversão do atraso e da mediocridade em que esses países se encontravam enquanto ainda rendidos ao construtivismo (SEABRA; CAPOVILLA, 2011, p. 8-9).

O Brasil, porém, optou por continuar seguindo a mesma linha teórica.

os PCNs construtivistas em alfabetização outorgados pela Secretaria pela Secretaria de Educação Fundamental do MEC (SEF-MEC) e amplamente divulgados na internet em 1997 contrariam o estado da arte da ciência da alfabetização e estão na contramão dos parâmetros franceses, ingleses e norte-americanos (SEABRA, CAPOVILLA, 2011, p. 12).

Capovilla e Capovilla (2002), (2007a), (2007b) e Capovilla (2005) mostraram em suas pesquisas que “quanto maior a fidelidade do alfabetizador brasileiro aos PCNs brasileiros em alfabetização, tanto pior será a competência de leitura e a compreensão de textos de seus alunos ao final do ano escolar” (SEABRA; CAPOVILLA, 2011, p.13).



Reconhece-se que tanto os métodos sintéticos ou analíticos, quanto diferentes concepções de ensino, têm seus aspectos positivos e negativos. O fato é que a aprendizagem da escrita e da leitura só se dará através de um trabalho explícito e consciente da relação fonema-grafema.

Os estudos que avaliam os efeitos dos métodos mostraram geralmente que as crianças que aprendem a ler seguindo um programa de método fônico têm, desde início, uma vantagem no reconhecimento de palavras. No fim do segundo ou terceiro ano de estudos, elas ultrapassam as que aprendem a ler pelo método global em velocidade e em compreensão na leitura silenciosa, em vocabulário e em ortografia. (MORAIS, 1996, p. 267)

Segundo Queiroz e Pereira (*apud* BORTONI-RICARDO; MACHADO, 2013), o método fônico se destaca como o mais relevante no tocante ao desenvolvimento da consciência fonológica, habilidade metalinguística, pois prioriza o som dos fonemas. Ele parte do simples para o complexo, isto é, parte do alfabeto para a soletração, segue para a silabação, estendendo-se para a palavra e por fim, para o texto. A distinção visual e auditiva/sonora dessas unidades é associada à correspondência grafema/fonema. Essa associação, de acordo com os estudiosos, é um princípio fundamental para a apropriação do sistema alfabético. É vantajoso, pois quando há equivalência entre o fonema e as letras, a aprendizagem ocorre de maneira rápida e satisfatória.

Dado que o assunto em pauta é o processo de alfabetização/letramento, é necessário, neste momento então, verificar como se dá a representação ortográfica.

## **2.2 A Representação Ortográfica**

Para compreender a aprendizagem do sistema alfabético, é preciso saber exatamente o que é o alfabeto, como ele se tornou capaz de representar a linguagem no nível dos fonemas, de que capacidades nós precisamos para apreender essa relação, e como a representação alfabética pode ser modulada por convenções ortográficas (MORAIS, 1996, p. 49).

Para escrever usam-se os sinais gráficos nomeados letras e ao conjunto ordenado de letras que representam os diversos sons da fala, nomeamos alfabeto, uma das invenções mais geniais do ser humano que surgiu há aproximadamente 3.000 anos a.C.

Conforme explica Scliar-Cabral (*apud* ROBERTO 2016, p. 143), “os protossistemas alfabéticos originaram-se da escrita sumério-acadiana e dos hieróglifos, evolução que resultou nos alfabetos protossinaítico (1500 a.C.), protofenício (1300 a.C.), fenício arcaico (1100),

fenício ou páleo-hebraico (1000 a.C.), grego (800 a.C.); etrusco Os hieróglifos se transformaram nos alfabetos citados acima a partir de dois processos paralelos: um metonímico “no qual serão eliminados pedaços do todo, até restarem traços arbitrários que se resumem a retas e arcos articulados” e o desmembramento da sílaba, “cuja unidade será fixada na escrita pela letra”. (ROBERTO, 2016, p. 143).

Inicialmente, o alfabeto era composto por 22 letras que representavam somente as consoantes. Com o passar do tempo, os fenícios melhoraram significativamente o sistema de escrita. Entretanto, foram os gregos que incluíram as vogais, tal modificação se espalhou pelo mundo.

Atualmente, o alfabeto utilizado na Língua Portuguesa é formado por vinte e seis letras, são elas: A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, M, N, O, P, Q, R, S, T, U, V, W, X, Y e Z. Sendo que, as letras K, W e Y só são utilizadas na transcrição de nomes próprios estrangeiros e de seus derivados portugueses (exemplo: Bakhtin → Bakhtiniana) ou nas abreviaturas e em símbolos de uso internacional (exemplo: Kg → quilograma). Já a letra H, só é utilizada no começo de determinadas palavras (exemplos: hora, hoje, horário), no final de determinadas interjeições (exemplos: oh, ah, ih), no meio de palavras compostas separadas por hífen (exemplos: super-homem, anti-higiênico, pré-histórico) e nos dígrafos ch, nh e lh (exemplos: chave, ninho, telha).

“Além das letras do alfabeto, servimo-nos, na língua escrita, de certo número de sinais auxiliares, destinados a indicar a pronúncia exata da palavra. Esses sinais acessórios da escrita, chamados NOTAÇÕES LÉXICAS [...]” (CUNHA; CINTRA, 2013, p. 78).

O acento pode ser: (i) agudo (´), utilizado para marcar as vogais tônicas fechadas i e u (exemplos: açáí, saúde) e vogais tônica abertas e semiabertas a, e e o (exemplos: árvore, é, óculos); (ii) grave (`), utilizado para marcar crase nos artigos a, as e nos pronomes demonstrativos aquele(s), aquela(s) e aquilo (à, àqueles); e (iii) circunflexo (^), utilizado para marcar o timbre semifechado das vogais tônicas a, e e o (exemplos: âncora, mês, cômoda).

O til (~) é utilizado para marcar a nasalidade das vogais a e o (exemplos: mão, põe). O trema (¨), após o Novo Acordo Ortográfico é utilizado apenas para marcar nomes e palavras estrangeiras (exemplos: Müller, Günter). O apóstrofo (´) é utilizado para marcar a supressão de um fonema (exemplos: d’água, pau-d’alho). A cedilha (, ) é utilizada debaixo da letra c precedida de a, o e u (exemplos: caçador, poço, açude) e o hífen (-) é utilizado para ligar palavras compostas ou derivadas por prefixação (exemplos: guarda-roupa, ex-namorado), para ligar pronomes átonos a verbos (exemplos: levaram-me, estudá-lo-ia).

O fato de o indivíduo conhecer todas as letras do alfabeto e as notações léxicas supracitadas não é suficiente para que escreva; ao contrário da fala, tal habilidade só será possível, se o mesmo passar por um processo sistemático de aprendizagem.

### **2.2.1 Representação ortográfica: aprendizagem da escrita**

Antes de ser alfabetizada, ao chegar à escola, a criança em condições normais de desenvolvimento já é dotada de competência comunicativa em sua língua materna e apta a compreender os processos gramaticais e linguístico-discursivos para a apropriação da escrita. Scliar-Cabral afirma que:

A aquisição do sistema oral se dá de forma natural e espontânea nas crianças que não apresentem nenhum impedimento sensorial ou cognitivo para processar a fala. As primeiras palavras ocorrem por volta de um ano de idade. O sistema escrito, no entanto, é construído no contexto do ensino-aprendizagem de forma sistemática, intensiva, quando a criança já atingiu certa maturidade cognitiva, linguística e emocional (SCLiar-CABRAL, 2012, p. 6).

O sistema de escrita constitui uma tecnologia. Logo, diferente da fala, ele não é inato, sendo necessário, o empenho de professores alfabetizadores que possuam conhecimentos linguísticos bem específicos. O professor deve, por exemplo, levar em conta o contexto sociolinguístico do educando, sendo consciente de que essa realidade influenciará no modo como a criança aprenderá a codificar (escrever) as expressões da língua.

De acordo com os PCNs:

Desde a infância, todos os falantes de uma língua comunicam-se com base em uma gramática internalizada, que independe da aprendizagem sistemática, pois se adquire pelo contato com os demais falantes. É a partir desse saber linguístico implícito que os usuários se fazem entender, de uma forma ou de outra, e deixam transparecer as marcas de sua origem, idade, nível sociocultural (BRASIL, 1998, p. 57).

Cabe, neste momento, diferenciar grafema de fonema e língua de linguagem:

Grafema: Unidade de um sistema de escrita que, na escrita alfabética, corresponde a uma ou mais letras para representar um dado fonema (no português, uma ou duas letras, somente, com ou sem acentos gráficos); na escrita silábica, corresponde a uma sílaba. (SCLiar-CABRAL, 2012, p. 8).

Sendo assim, são letras ou conjunto de letras que representam um fonema.

Fonema: Unidade contrastiva – dois sons são fonemas separados de uma língua quando a diferença fonética entre ambos causa uma diferença de significado (LAMPRECHT *et al.*, 2004, p. 215).

Quanto ao fonema, trata-se da representação abstrata do som que distingue palavras. Por exemplo, a palavra *casa* é formada pelos grafemas “c”, “a”, “s” e “a” e pelos fonemas /κ/, /α/, /σ/ e /α/.

Quanto à língua:

Chamamos ‘língua’ um sistema programado em nosso cérebro que, essencialmente, estabelece uma relação entre os esquemas mentais que formam nossa compreensão do mundo e um código que os representa de maneira perceptível aos sentidos. Os seres humanos utilizam um grande número de tais sistemas (‘línguas’), que diferem em muitos aspectos e também se assemelham em muitos outros aspectos. Tanto as diferenças quanto as semelhanças são altamente interessantes para o linguista. (PERINI, 2010, p. 01).

Em outras palavras, a língua é um conjunto estruturado de elementos que possibilitam a comunicação. É fruto do contato social, enquanto que a linguagem:

Posso começar dizendo que a relação entre língua e linguagem é que uma ‘língua’ é uma das maneiras como se manifesta exteriormente a capacidade humana a que chamamos ‘linguagem’. Mas o termo linguagem é também aplicado a outros tipos de sistemas de comunicação, que normalmente não são chamados línguas, como o sistema de sinais de trânsito e a linguagem das abelhas. Assim, linguagem é um conceito muito mais amplo do que língua: a linguagem inclui as línguas entre suas manifestações, mas não apenas as línguas. (PERINI, 2010, p. 02).

A primeira é menos abrangente que a segunda. A linguagem tem como foco as funções cognitiva/biológica e comunicativa/social, podendo ser associada a “capacidade” e “ação”. É através dela que o falante estabelece interlocução com os demais, mantendo um estreito vínculo com o pensamento.

Segundo Görski e Coelho (2009), a língua é sujeita a variações e mudanças permeadas pelo espaço e pelo tempo, é um sistema heterogêneo. Portanto, costumam-se apontar três tipos de variação, relativos a ela: a regional (diatópica), que “[...] tem a ver com as diferenças linguísticas observáveis entre falantes oriundos de regiões distintas de um mesmo país ou oriundos de diferentes países.” (GÖRSKI; COELHO, 2009, p. 76). A social (diastrática), que “está relacionada a fatores concernentes à organização socioeconômica e cultural da comunidade.” (GÖRSKI; COELHO, 2009, p. 77). E a estilística (diafásica), que “se manifesta nas diferentes situações comunicativas no nosso dia-a-dia [...] as situações cotidianas de interação são permeadas por diferentes graus de formalidade, mais do que por uma oposição polarizada” (GÖRSKI; COELHO, 2009, p. 78).

É papel da escola proporcionar o conhecimento da variedade padrão da língua, que é a prestigiada pela sociedade, e que terá grande utilidade para o indivíduo quando ele se inserir em

um mercado de trabalho mais exigente e/ou em ambientes de especificidades mais formais. Fundamenta ainda mais a eleição da norma padrão pela escola, o fato de que a variedade informal já é de conhecimento do aprendiz, que tem contato com essa forma a todo tempo, entre amigos, colegas e familiares, por exemplo. Logo, o desenvolvimento linguístico prevê a apropriação da variedade padrão da língua.

Uma das dificuldades encontradas durante o processo de aprendizagem da escrita é a compreensão do aluno de que não há uma correspondência estrita entre língua escrita e fala. Naturalmente, os aprendizes registram, nessa fase de aprendizagem do sistema escrito, aspectos fonéticos da modalidade sociolinguística que utilizam ao falar. Eles tendem a estabelecer uma correspondência entre os sons da fala e os elementos da escrita, de certa forma, semelhante à do linguísta ao fazer uma transcrição fonética.

Nesse processo, o dialeto, variação regional de determinada língua, é fator relevante, isso porque a forma como o indivíduo fala influencia na forma como ele irá escrever. Por exemplo, no dialeto carioca a palavra sal é pronunciada assim / $\forall\sigma\alpha\omega$ /, já no dialeto sulista é / $\forall\sigma\alpha\lambda$ /. Sendo assim, é possível que um indivíduo carioca escreva \*sau ao invés de sal.

As diferenças dialetais passam a construir um sério problema enquanto a criança não descobrir que a relação entre fala e escrita não é direta, isto é, a escrita não é uma transcrição fonética da fala e que o registro escrito exige um planejamento mais cuidadoso a nível de unidades maiores do discurso (KATO, 1999, p. 14).

É muito comum, nessa etapa, que a criança construa hipóteses acerca da codificação dos sons, tomando como referência os conhecimentos sobre o sistema linguístico que já tem, que são, principalmente, orais.

Como reconhece Bortoni-Ricardo:

Na modalidade escrita a variação não está prevista quando uma língua já venceu os estágios históricos da sua codificação. A uniformidade que a ortografia se reveste garante a sua funcionalidade. Toda variação fonológica de um discurso oral (inclusive e principalmente a de natureza regional) se reduz a uma ortografia fixa e invariável, cuja transgressão não é uma opção aberta para o usuário da língua. Assim, o texto escrito pode ser lido e entendido por falantes com os mais diferentes antecedentes regionais. Estamos, pois diante de dois estatutos bem distintos. Ensinamos nossos alunos a usar os recursos da variação oral para tornar a fala mais competente, preservando contudo suas características sociodemográficas, e ensinamos nossos alunos a usar a ortografia: a grafia normatizada, fixada, canônica (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 273).

Esse assunto chega a ser tabu entre os profissionais da área de ensino de língua materna, pois, atualmente, se postula que saber utilizar a língua nas diversas situações

comunicativas é o primordial no ensino-aprendizagem dessa disciplina. A codificação (transposição para o código escrito), entretanto, não se desenvolve naturalmente, igual à fala, como mencionado anteriormente. É necessário um trabalho sistemático que faça desenvolver tal habilidade, haja vista a complexidade do sistema ortográfico brasileiro.

### **2.2.2 A complexidade da norma ortográfica**

Morais (2013) define a norma ortográfica como “[...] o conjunto de regras de correspondência grafema-fonema, que governam a leitura, e das regras de correspondência fonema-grafema, que governam a escrita” (MORAIS, 2013, p. 56)

Ao ler o conceito acima, parece simples, todavia, sabe-se que os desvios em relação à norma ortográfica são frequentes por alunos do primeiro segmento do Ensino Fundamental. Nessa faixa etária, muitos desses desvios são até considerados aceitáveis, afinal tais alunos estão se apropriando da codificação (escrita) e da decodificação (leitura) do sistema linguístico escrito. Contudo, muitas vezes, os desvios ortográficos perduram até o segundo segmento do Ensino Fundamental, tornando preocupante a permanência da dificuldade em registrar adequadamente as palavras da língua.

A grande problemática está em identificar a falha da educação nesse sentido. Primeiramente, é entender o objetivo da ortografia em um segundo momento, compreender como ela se fundamenta para, então explicar uma das dificuldades da aprendizagem da escrita, a que se refere aos princípios que norteiam o sistema ortográfico do Português Brasileiro.

Primeiro é fundamental entender que a escrita tem caráter fonológico, e não fonético, isto é, baseia-se nos fonemas, não nos fones - sons da fala -, até porque seria impossível representar várias pronúncias possíveis ao mesmo tempo, sendo comum a falantes de diferentes variedades sociolinguísticas da língua.

O que motivou a construção de um conjunto de regras foi exatamente a diversidade que existia nos escritos portugueses referentes ao uso da língua, que – por se pautar na fala – sofriam grandes variações.

A origem da palavra *ortografia* fundamenta o objetivo dessas convenções, “*orto*” (=direito, reto) + “*grafia*” (=ação de escrever), portanto ela se ocupa das regras de escrever corretamente, ou seja, pautada em padrões normativos bem definidos. Mira Mateus discorre:

Tendo presente que se considera a ortografia como a fonte correta de escrever, é natural que ela necessite de encontrar uma estabilidade nessa variação, estabilidade que muitas vezes é interpretada apenas como uma vertente conservadora (MIRA MATEUS, 2006, p. 12).

O problema não está exatamente na questão conservadora, mas no fato de muitos ainda estarem pautados em uma educação que acredita que o processo de aprendizagem da escrita ocorre da mesma forma que a da fala. Entretanto, como já visto anteriormente, sabe-se que em relação à fala, se o indivíduo não apresentar nenhum distúrbio, o processo de aquisição ocorre eficazmente até os cinco anos de idade; já no caso da escrita, por ser essa um produto de invenção e convenção humana, necessita de um processo de ensino e aprendizagem estruturado para que o seu domínio ocorra de maneira eficaz.

Segundo Lemle (1995) para que um indivíduo aprenda a ler e escrever é necessário ter:

a capacidade de perceber as unidades sucessivas de sons da fala utilizadas para enunciar as palavras e de distingui-las conscientemente umas das outras. Note que a análise a ser feita pela pessoa é bem sutil: ela deve ter consciência dos pedacinhos que compõem a corrente da fala e perceber as diferenças de som pertinentes à diferença de letras (LEMLE, 1995, p. 9).

Exemplo dessa diferença está no fato de que, no Português, o processo de decodificação (leitura) é muito mais transparente e facilmente aprendido do que o processo de codificação (escrita).

Scliar-Cabral (2003b) confirma a informação supracitada ao apresentar os cinco princípios que norteiam a relação entre fonemas e grafemas do sistema alfabético do PB o processo de escrita:

- (1) Regras independentes do contexto;
- (2) Regras dependentes só do contexto fonético;
- (3) Regras dependentes da morfossintaxe e do contexto fonético;
- (4) Relações de derivação morfológica;
- (5) Alternativas competitivas.

Observe em que cada uma dessas regras se baseia:

Nas regras independentes do contexto “estão aqui implícitas as variantes alofônicas determinadas pelo contexto fonético, não percebidas conscientemente pelo redator: /π/ → π, /β/ → β, /τ/ → τ, /δ/ → δ, /φ/ → φ, /ω/ → ω, /μ/ → μ, /ν/ → ν, /N/ → vη, /Λ/ → λ

η. (SCLIAR-CABRAL, 2003b, p. 124). Essa regra faz referência à relação direta entre fonema e grafema, que é fidedigna. Trata-se dos mais fáceis de serem lidos e escritos.

Nas regras dependentes só do contexto fonético “os valores fonéticos atribuídos a uma ou duas letras (grafemas) dependem da(s) letra(s) que a(s) precede(m) e/ou segue(m), e/ou da posição que ocupam no vocábulo” (SCLIAR-CABRAL, 2003, p. 82). São aquelas em que o uso de determinado grafema é motivado pelo contexto fonético antecedente e/ou procedente, ou pela sua posição na estrutura da palavra. Um exemplo é a representação grafêmica de /κ/: quando a vogal seguinte for anterior (/ε, ι, E /), usa-se o “qu”; quando for posterior ou central (/α, ο, υ, O/), usa-se “c”.

As regras dependentes da morfossintaxe e do contexto fonético são as motivadas pela gramática, por exemplo, o uso do sufixo ‘-ês’ na formação de substantivos/adjetivos que indicam origem, por exemplo: francês, português, chinês, japonês.

“As regras de derivação morfológica evitam a sobrecarga do léxico mental ortográfico, mesmo nos contextos competitivos. [...] Convém examinar que, uma vez memorizadas no léxico mental ortográfico as formas primitivas, mantêm-se na derivação” (SCLIAR-CABRAL, 2003, p. 183). Exemplo disso é o [κἰ∇ζE] → “quiser”, tema do verbo “querer”, quando conjugado no pretérito perfeito e mais-que-perfeito do indicativo e pretérito imperfeito e futuro do subjuntivo, mantém o “s” da sua forma primitiva.

As alternativas competitivas, geralmente, são as mais difíceis, isso porque não há regras que norteiem a correspondência entre fonema e grafema. A representação do fonema /S/ é um exemplo disso, em “caçar”, usa-se “ç”; já em “devassa”, usa-se “ss”.

“Quando houver alternativas competitivas para o mesmo contexto fonético, é necessário selecionar no léxico mental ortográfico o item que emparelhe semântica e morfossintaticamente com a forma fonológica” (SCLIAR-CABRAL, 2003, p. 151). Isso significa que há vocábulos que podem ser grafados de diferentes maneiras e não haverá uma regra explícita que direcione a escrita, com isso é necessário ter um conhecimento metalinguístico de natureza morfológica, sintática ou semântica ao selecionar o fonema. É o caso do vocábulo /∇σεστα/, que pode ser grafado como “cesta” ou “sexta”, no entanto, o sentido que definirá a escrita. Se estiver se referindo ao utensílio próprio para guardar objetos diversos, escreve-se “cesta”, contudo se estiver se referindo ao dia da semana, escreve-se “sexta”.



Observe que, de uma forma um pouco mais simplificada, o que se explica pela intenção didática de sua obra, voltada a alfabetizadores, Lemle (1995) apresenta diferentes relações, assim como faz Scliar-Cabral, evidenciando três grupos:

- (i) Correspondência biunívoca
- (ii) Correspondência nãobiunívoca
- (iii) Relação de concorrência

Observe em que cada uma dessas regras se baseia:

“Chama-se correspondência biunívoca aquela em que um elemento de um conjunto corresponde à apenas um elemento de outro conjunto, ou seja, é de um para um, a correspondência entre os elementos, em ambas as direções” (LEMLE, 1995, p. 17). São casos de correspondência biunívoca: p e /p/, b e /b/, t e /t/, d e /d/, f e /f/, v e /v/, e a e /a/.

Ao contrário da correspondência biunívoca temos a correspondência nãobiunívoca, isto é, quando uma letra representa vários sons, por exemplo, o fonema [i] em posição de sílaba acentuada é representada pela letra ‘i’, já em sílaba átona final é representada pela letra ‘e’ ou quando um som representa várias letras, por exemplo, a letra ‘l’ precedendo vogal representa o som [l], no entanto quando em posição final de palavra ou diante de uma consoante representa o som [w]. Destaca-se, que tais correspondências são influenciadas pelos contextos, ou seja, são regulares.

A correspondência nãobiunívoca traz muitos problemas aos educandos que estão aprendendo a escrever, afinal costumam a compreender que as letras simbolizam som e quando assimilam tal ideia se deparam com o fato de que nem sempre essa correspondência será fiel, então precisam compreender também as particularidades da representação ortográfica.

Finalmente, temos a relação de concorrência “em que duas letras estão aptas a representar o mesmo som, no mesmo lugar, e não em lugares diferentes” (LEMLE, 1995, p. 23), por exemplo, as letras s e z podem ser usadas para representar o fonema /z/ e não há uma motivação que justifique o uso de uma ou de outra, como em: casa e reza.

Esse caso é o mais difícil para a aprendizagem da língua escrita. Aqui, não há qualquer princípio fônico que possa guiar quem escreve na opção entre as letras concorrentes. Nesses casos, a única maneira de descobrir a letra que representa dado som numa palavra na língua escrita é recorrer ao dicionário. E decorar, aprendendo a grafia das palavras, uma a uma, guardando-as na memória. Nada mais lógico pode ser feito, em termos da representação dos fatos fonéticos da língua (LEMLE, 1995, p. 23 e 25).

Tendo as relações entre grafemas e fonemas sistematizadas, note-se que essa se dá de forma gradativa, isto é, da mais fácil (relação biunívoca) até a mais difícil (relação de

concorrência) e isto acontece também durante a aprendizagem da escrita “o primeiro passo do alfabetizando em sua compreensão do sistema da escrita é o entendimento da situação ideal e perfeita de que cada letra tem seu som e cada som tem sua letra” (LEMLE, 1995, p. 26).

Em seguida, o educando deve ser levado a perceber que nem sempre a relação biunívoca funciona, há casos em que o som de determinada letra mudará em função do contexto, como em: sala [sala] e sal [saw].

Para finalizar, é preciso perceber que “mais de uma letra pode, na mesma posição, representar o mesmo som, a opção pela letra correta em uma palavra é, em termos puramente fonológicos, inteiramente arbitrária” (LEMLE, 1995, p. 31).

A aprendizagem da relação de concorrência perpassa o processo de aprendizagem da escrita, no entanto pode-se tornar menos sofrível se o educando for levado a perceber as regularidades decorrentes da morfologia, por exemplo, a palavra moleza é escrita com z e não com s, assim como *beleza, riqueza, fraqueza*, entre outras, tais palavras são substantivos oriundo de adjetivos, *mole, belo, rico e fraco*, respectivamente, logo o sufixo “eza”, grafa-se com z.

Sobre o fato de os sistemas ortográficos apresentarem regularidades e irregularidades, Morais (2013) ressalta que “uma língua é caracterizada por uma ortografia transparente quando a escrita de todas ou quase todas as suas palavras é determinada por regras, e opaca quando a escrita de muitas de suas palavras não obedece só a regras” (MORAIS, 2013, p. 141).

Nota-se que o sistema ortográfico do Português do Brasil apresenta uma organização opaca, portanto, complexa, que muitas vezes induz o educando a cometer certos desvios ortográficos. O mesmo não ocorre com o processo de leitura (decodificação).

Importante perceber que as dificuldades ortográficas do nosso sistema são mais visíveis em relação às regras de correspondência fonológico-grafêmica, ou seja, relativas à codificação (escrita), do que em relação às regras de correspondência grafêmico-fonológicas, ou seja, relativas à decodificação (leitura). (ROBERTO, 2016, p. 144).

Traduzindo o que afirma Roberto, no português é mais fácil ler que escrever.

Desse modo, é de extrema importância que o aprendiz conheça as características do sistema ortográfico para que possa utilizá-lo melhor. A problemática está em como levar essas normas para a sala de aula sem que o educando seja exposto a um processo repetitivo de escrita e de reescrita da palavra, normalmente um processo enfadonho e desestimulante de aprendizagem.

As dificuldades se reduzem [...] com o ensino inteligente da gramática. As novas concepções de ensino que se consolidaram nas últimas décadas, em crítica a práticas que privilegiavam um ensino descontextualizado, acrítico e mecanicista acabaram, entretanto, gerando um problema sério em relação ao assunto, uma vez que se foi de um extremo a outro, abandonando-se praticamente todo tipo de atividade gramatical e mnemônica. O tabu criado em relação ao tema vem, aos poucos, sendo desconstruído e atualmente se buscam formas de conciliar tais práticas às tendências vigentes, procurando equilibrar o ensino que valorize o sujeito inserido em seu meio histórico e sociocultural, sem deixar de trabalhar questões pontuais relativas à língua que constitui a identidade desse sujeito. (GARCIA, 2008, p. 75).

Indubitavelmente, o professor deve conhecer as estruturas e especificidades da ortografia para que, depois de uma análise dos desvios cometidos por seus alunos, possa fazer uma apreciação crítica e elaborar exercícios pautados nas dificuldades deles.

De acordo com o estudo de Scliar-Cabral (2003b) apresentado acima, há cinco princípios que regem o sistema ortográfico do Português Brasileiro, já para Lemle (1995) há três princípios. Independente da vertente assumida, o professor precisa identificar em qual princípio o desvio cometido por seu aluno se encaixa e elaborar estratégias específicas para a amenização/superação do problema identificado. O ensino de ortografia precisa ser repensado nesse sentido. Aplicar diferentes atividades de ortografia é achar que está contribuindo com o processo de escrita dos educando é um grande erro, à medida que diferentes desvios necessitam de diferentes tipos de intervenção.

Além disso, considerando que durante o processo de aprendizagem da escrita a relação entre fonemas e grafemas é primordial, o professor precisa também se atentar para a consciência fonológica, habilidade metalinguística, dos alunos, conforme veremos adiante.

Sendo assim, nota-se que os desvios ortográficos são ocasionados por diferentes motivações como desconhecimento dos princípios que norteiam o sistema ortográfico, falta de desenvolvimento adequado da consciência fonológica ou podendo, inclusive relacionar-se com aquisição fonológica do educando.

### **2.3 Aquisição Fonológica: Conceitos Essenciais**

A aquisição da linguagem é tarefa complexa em virtude da natureza das línguas naturais. Toda língua é um sistema constituído de diferentes unidades – fonemas, sílabas, morfemas, palavras, frases – cujo funcionamento é governado por regras ou restrições (LAMPRECHT, 2004, p. 33).

São fonemas “aqueles sons que são pertinentes para a veiculação de significado, isto é, os sons que distinguem significados entre palavras da língua” (LAMPRECHT, 2004, p. 29).

Por exemplo, nos pares cato/gato, faca/vaca e mato/mito, podemos afirmar que /κ/, /γ/, /φ/, /ϖ/, /α/, /ι/ são fonemas, pois diferenciam significados, formam palavras distintas em nossa língua.

O sistema fonológico do Português do Brasil é composto por sete fonemas vocálicos, /α/, /ε/, /E/, /ι/, /o/, /O/ ε /υ/, isto é, segmentos vocálicos que “[...] a passagem da corrente de ar não é interrompida na linha central e, portanto, não há obstrução ou fricção” (CRISTÓFARO SILVA, 2001, p. 26), e por dezenove fonemas consonantais, /π/, /β/, /τ/, /δ/, /κ/, /γ/, /φ/, /ϖ/, /σ/, /ζ/, /Σ/, /Z/, /μ/, /ν/, /N/, /λ/, /Λ/, /P/, /ρ/, ou seja, segmentos consonantais que são “produzidos com algum tipo de obstrução nas cavidades supraglotais de maneira que haja obstrução total ou parcial da passagem da corrente de ar podendo ou não haver fricção” (CRISTÓFARO SILVA, 2001, p. 26).

Os fonemas são formados por traços distintivos. Tal ideia surgiu com Jakobson, Fant e Halle no início da década de 50. Trata-se de “elementos fônicos mínimos suscetíveis de opor, em uma mesma língua, dois signos diversos” (DUBOIS *et al.*, 1999, p. 198 *apud* GARCIA, 2008, p. 77). São “propriedades mínimas, de caráter acústico ou articulatorio, como “nasalidade”, “sonoridade”, “labialidade”, “coronalidade”, que, de forma co-ocorrente, constituem os sons das línguas.” (HERNANDOREÑA, 1999, p. 17).

Para Dubois *et al.* (1999) “os traços distintivos podem ser definidos nos diferentes estados da transmissão da mensagem linguística (neurológica, articulatoria, acústica, auditiva)” (DUBOIS *et al.*, 1999, *apud* ROBERTO, 2016, p. 30), isto é, não há critérios definidos que categorizem os traços distintivos.

Quanto aos fonemas consonantais, outros parâmetros devem ser considerados para que os compreendam bem. Eles podem ser classificados quanto ao lugar e modo de articulação e a sonoridade.

O lugar de articulação das consoantes é definido de acordo com a posição do articulador ativo (lábio inferior, língua, véu palatino e cordas vocais), aqueles que se movimentam em direção ao articulador passivo, que se localizam na mandíbula superior, exceto véu palatino (lábio superior, dentes superiores e o céu da boca). São eles:

Bilabial: O articulador ativo é o lábio inferior e como articulador passivo temos o lábio superior [...].

Labiodental: O articulador ativo é o lábio inferior e como articulador passivo temos os dentes incisivos superiores [...].

Dental: O articulador ativo é ou o ápice ou a lâmina da língua e como articulador passivo temos os dentes incisivos superiores [...].

Alveolar: O articulador ativo é o ápice ou a lâmina da língua e como articulador passivo temos os alvéolos [...].

Alvéolo-palatal (ou pós-alveolares): O articulador ativo é a parte anterior da língua e o articulador passivo é a parte medial do palato duro [...].

Palatal: O articulador ativo é a parte média da língua e o articulador passivo é a parte final do palato duro [...].

Velar: O articulador ativo é a parte posterior da língua e o articulador passivo é o véu palatino ou palato mole [...].

Glotal: Os músculos ligamentais da glote comportam-se como articuladores (SILVA, 2001, p. 32).

Além do lugar da articulação, define-se também o modo como a articulação se dá.

Veja a seguir:

Oclusiva: Os articuladores produzem uma obstrução completa da passagem da corrente de ar através da boca [...] o ar vem dos pulmões encaminha-se para a cavidade oral.

Nasal: Os articuladores produzem uma obstrução completa da passagem da corrente de ar através da boca [...] o ar vem dos pulmões dirige-se às cavidades nasal e oral.

Fricativa: Os articuladores se aproximam produzindo fricção quando ocorre a passagem central da corrente de ar.

Africada: Na fase inicial da produção de uma africada os articuladores produzem uma obstrução completa na passagem da corrente de ar através da boca e o véu palatino encontra-se levantado (como nas oclusivas). Na fase final dessa obstrução (quando se dá a soltura da oclusão) ocorre então uma fricção decorrente da passagem central da corrente de ar (como nas fricativas)

Tepe (ou vibrante simples): O articulador ativo toca rapidamente o articulador passivo [...]

Vibrante (múltipla): O articulador ativo toca algumas vezes o articulador passivo causando vibração.

Retroflexa: O palato duro é o articulador passivo e a ponta da língua é o articulador passivo.

Laterais: O articulador ativo toca o articulador passivo e a corrente de ar é obstruída na linha central do trato vocal (SILVA, 2001, p. 33-34).

Tratando da passagem de ar na produção das consoantes, não se pode deixar de mencionar o conceito de glote, veja:

é o espaço entre os músculos estriados que podem ou não obstruir a passagem de ar dos pulmões para a faringe. Estes músculos são chamados cordas vocais. Diremos que o estado da glote é vozeado (ou sonoro) quando as cordas vocais estiverem vibrando durante a produção de um determinado som [...]. Em oposição denominamos o estado de glote desvozeado (ou surdo) quando não houver vibração das cordas vocais (SILVA, 2001, p. 26).

Observa-se, então, que quanto à sonoridade as consoantes podem ser vozeadas/sonoras ou desvozeadas/surdas, ou seja, nas consoantes vozeadas/sonoras as pregas vocais vibram durante sua produção, por exemplo “v”, “b”, “d”, “g”, “z” e “j”. Já nas consoantes

desvozeadas/surdas as pregas vocais não vibram durante sua produção, por exemplo “f”, “p”, “t”, “k”, “s” e “x”.

Vale ressaltar que os sistemas sonoros tendem a ser foneticamente simétricos, isto é, “por simetria espera-se que para cada som de uma língua seja encontrado um outro som correspondente” (CRISTÓFARO SILVA, 2001, p. 122).

A simetria reflete uma tendência das línguas naturais. Assim sendo, no do PB há fonemas que têm o mesmo lugar e modo de articulação, contudo a sonoridade que os distinguirá, pois um será vozeado/sonoro e o outro desvozeado/surdo. Como se pode ver no quadro abaixo:

**Quadro 4. Fonemas consonantais do PB\***

	Labial		Coronal				Dorsal			Laringal
	Bilabial	Labio-dental	Dental	Alveolar	Palato-alveolar	Retro-flexo**	Palatal	Velar	Uvular	Glotal
Nasal	m		n				ɲ			
Oclusivo ou plosivo	p b		t d					k g		
Africado			(tʃ) (dʒ)							
Fricativo ou contínuo		f v		s z	ʃ ʒ			(x)(ɣ)	(χ)(ʁ)	(h) (ɦ)
Aproximante			(ɹ)				(ɻ)			
Vibrante ( <i>trill</i> )			r						(ʀ)	
Vibrante simples ( <i>tepe</i> )			r							
Lateral			l				ʎ			

\*Os símbolos à esquerda da célula têm o traço [-sonoro] e os símbolos à direita têm o traço [+sonoro].

\*\*Alguns estudiosos classificam os retroflexos como modo de articulação, não ponto.

Fonte: (ROBERTO, 2016, p. 56).

Sendo assim, a sonoridade precisa ser bem entendida pelos usuários da língua, porque há fonemas que se diferenciam apenas por este traço. O traço que distingue os fonemas /p/ e /b/, /t/ e /d/, /f/ e /v/, /s/ e /z/, /k/ e /g/, /ʃ/ e /ʒ/ é o da sonoridade, afinal um é vozeado/sonoro e o outro é desvozeado/surdo.

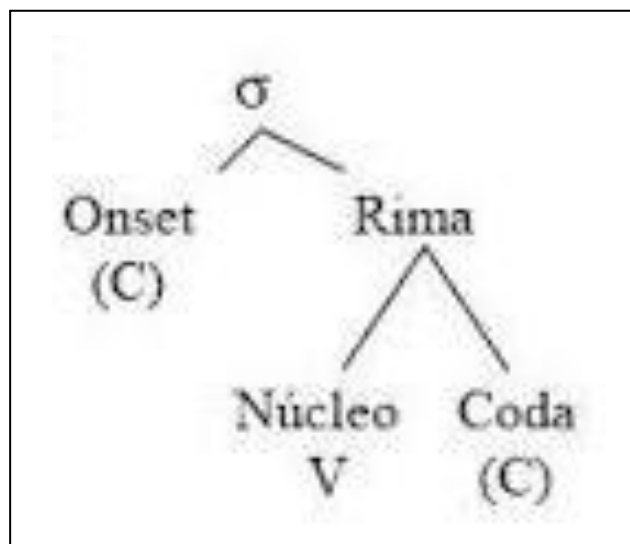
Caso a sonoridade se apresente como uma dificuldade, o indivíduo pode apresentar problemas de aprendizagem durante o processo de alfabetização ou mesmo após este período, isso porque há palavras do PB que se opõem apenas por este traço, por exemplo “pato” e

“bato”, “tato” e “dado”, “fez” e “vez”, “faca” e “vaca”, “caça” e “casa”, “cato” e “gato”, “chá” e “já”.

Além disso, os fonemas consonantais podem ser utilizados sequencialmente formando o que na fonologia do português é conhecido como encontro consonantal. Tais encontros são gerados apenas por consoante plosiva+consoante líquida /p/ ou /l/, como em /prato/ e /blusa/, ou por consoante fricativa labial+consoante líquida /f/ ou /l/, como em /fruta/ e /36ladimir/.

Os fonemas do PB organizam-se em sílabas para gerar os itens lexicais e a sílaba é formada por *onset* “constituente silábico que inicia a sílaba, e precede a rima” (LAMPRECHT, 2004, p. 216), núcleo “o elemento mais soante da sílaba, geralmente uma vogal” (LAMPRECHT, 2004, p. 216) e coda “som ou sons que, junto com o núcleo, constituem a rima da sílaba” (LAMPRECHT, 2004, p. 214). Como exemplo, podemos mencionar a sílaba lar, em que o fonema /l/ é o *onset*, /a/ é o núcleo, e /r/ é a coda. A figura a seguir apresenta o esquema arbóreo da sílaba na estrutura de superfície.

**Figura 1. Estrutura da sílaba.**



Fonte: Elaborado para esta pesquisa

O núcleo sempre será preenchido por uma vogal e em toda sílaba ele aparecerá, já as consoantes ocupam a posição de *onset* ou coda e podem formar um *onset* absoluto (uma consoante na primeira sílaba → cal), *onset* medial (uma consoante na sílaba do meio → amora), *onset* complexo (duas consoantes na mesma sílaba → cloro), coda medial (uma consoante na sílaba do meio → apalpar) ou coda final (uma consoante na última sílaba → mamarr).

Tendo esclarecido alguns conceitos primordiais pode-se, neste momento, tratar de fato da aquisição fonológica.

### 2.3.1. Aquisição fonológica: pesquisas no Brasil

Não se sabe exatamente desde quando os homens falam. Há 30 mil anos, pelo menos, sob uma forma bastante próxima da comunicação linguística atual. Sob formas mais primitivas, certamente há muito mais tempo. Com efeito, encontramos indicações de um desenvolvimento da área de Broca, que é uma área do cérebro associada à produção da linguagem, já no *Homo habilis*, nosso ancestral de há dois milhões de anos. (MORAIS, 1996, p. 43).

Na década de 1970, poucos eram os pesquisadores brasileiros que se dedicavam à aquisição da linguagem, dentre eles, destacavam-se Cláudia de Lemos, Leonor Scliar-Cabral, Eleonora Albano, Ester Scarpa, Rosa Figueira, Maria Cecília Perroni, Letícia Corrêa, Maria Fausta de Castro Campos e Maria Francisca Lier-de Vitto; no entanto, importantes trabalhos foram difundidos no Brasil, sendo o de De Lemos, 1978 que explorava a preexistência de um conhecimento não linguístico, o de Albano, 1975 que aplicava a Teoria de Chomsky a partir do estudo da aquisição da negação, o de Stoel-Gammon, 1976<sup>a</sup>, pioneiro nas pesquisas sobre *baby-talk* do PB, o de Scliar-Cabral, 1977a, 1977b, 1977c que verificava os modelos de Chomsky e Fillmore, o de De Lemos e Pereira Castro, 1978 que criticava o modelo piagetiano e focava o modelo funcionalista, entre outros.

Na década seguinte, Eleonora Cavalcante Albano revolucionou as pesquisas em aquisição da linguagem, porque, em um dado momento, seus estudos focaram nos aspectos fonológicos e fonéticos da língua e propuseram a elaboração de um modelo dinâmico para sua análise.

Em 1981, ela investigou o papel dos fatores não fonológicos na aquisição da fonologia, com o intuito de perceber a relação existente entre o desenvolvimento linguístico e social. Sua pesquisa fora realizada com dois bebês brasileiros, sendo que um foi observado dos 19 aos 22 meses e outro dos 24 aos 25 meses.

Em 1982, analisou as contribuições que a psicolinguística podia dar à epistemologia da linguística e da psicologia. Nesta época, Albano apresentou evidências empíricas através do trabalho de duas orientadas (Lier-De Vitto e Palladino) e concluíram que há “uma relação temporal concomitante entre percepção e produção” (QUADROS, 2008, p. 229), isto é, a percepção do som se dá de maneira mais rápida que a produção.

Em 1983, Albano orientou a dissertação de Pacheco que tratava sobre como a criatividade fonológica se revela no reconhecimento auditivo. Nesta pesquisa, ambas “refutam o modelo linear de processamento fonético no reconhecimento de palavras, em favor de modelos



hierárquicos: quanto mais desenvolvidos os sujeitos, mais tendem para um processamento global [...]” (QUADROS, 2008, p. 230).

Neste mesmo ano, foi criada a primeira disciplina sobre Aquisição da Linguagem na PUC-RS através dos esforços dos professores Feryal Yavas e Mehmet Yavas. Com o advento da disciplina, os primeiros dados começaram a ser coletados através de entrevistas com crianças que apresentavam desvios de fala.

Em 1984, Albano tratou da interferência que há entre situações comunicativas, afirmou haver um retrocesso quando a criança se vê diante de uma situação nova, ou seja, as estruturas mentais não são inatas, não nascem com a criança, ao contrário do que se pensava até então.

Em 1986, argumentou sobre a complexa interação que há entre o desenvolvimento percepto-motor, o cognitivo e o social.

Em 1987, o pesquisador Yavas percebeu que era necessário coletar dados de crianças com fala considerada normal para que assim pudessem compreender melhor os desvios fonológicos cometidos por outras crianças.

Em 1988, Albano criou o paradigma da auto-organização, constatou que uma estrutura deriva de outra e assim sucessivamente.

Em 1989, as ideias defendidas por Albano deram embasamento teórico a duas dissertações de mestrado (Gama e Gonçalves) que registraram a fala de criança em diferentes períodos, no entanto somente após os 12 meses é que foi possível observar padrões de fala.

Já na década de 90, os estudos ganharam novos rumos em função dos dados que começaram a ser coletados em 1987 e importantes trabalhos surgiram a partir dessa nova linha de pesquisa, como as teses de doutorado de Lamprecht (1990) e Hernandoreña (1990).

Em 1991, Albano criou um laboratório de fonética e psicolinguística (LFAPE) que, ainda hoje, tem como objetivo desenvolver projetos que tratam da descrição dos sons das línguas naturais e de modelamento dos processos cognitivos e de produção e percepção da fala. Neste mesmo ano, orientou duas dissertações (Luciana Lessa Rodrigues e Maria Claudia Camargo de Freitas), sendo uma sobre flutuações na fala infantil e a outra sobre o erro fonológico como uma reformulação da relação criança/língua respectivamente.

As pesquisas continuam até hoje, entretanto, ressalta-se que durante toda essa trajetória brevemente narrada acima, novos cenários e diferentes modelos teóricos foram utilizados para embasamento. Iniciou-se com a Fonologia Natural, passou-se pela Fonologia Gerativa, seguiu-se para a Fonologia Autossegmental com estudos baseados na Fonologia Métrica, na

Geometria de Traços e na Teoria da Sílabas e de 1999 até os dias atuais, os estudos têm se baseado na Teoria da Otimidade.

O fato é que durante todo esse percurso muitos foram os trabalhos que contribuíram e ainda contribuem para a compreensão de como se dá a aquisição fonológica do Português do Brasil.

### **2.3.2. Etapas da aquisição fonológica**

Esse desenvolvimento [desenvolvimento fonológico da criança] vai instalar um sistema baseado em representações de fonemas. Ele poderia assumir a forma de uma construção progressiva, pela qual a criança adquiriria determinado fonema, depois outro, e assim por diante até possuir o conjunto dos fonemas de sua língua. Ora, não é isso que caracteriza essencialmente o desenvolvimento fonológico. (MORAIS, 1996, p. 87).

A aquisição fonológica inicia-se quando a criança tem por volta de 1 ano e 1 mês a partir das vogais. Acredita-se que inicialmente se adquire um fonema, em seguida, outro e assim sucessivamente. Contudo, diferentes estudos têm demonstrado que o desenvolvimento fonológico não é tão lógico e organizado quanto se pensa.

Estudos de Mehler, Jusczyk, Lambertz, Halsted, Bertoncini e Amiel-Tison, 1988 (*apud* LAMPRECHT, 2004); Jusczyk e Hohne, 1997 (*apud* LAMPRECHT, 2004); Hayes, 2001 (*apud* LAMPRECHT, 2004), entre outros, mostraram que desde muito pequenas as crianças já acumulam experiências sobre os níveis fonéticos e fonológicos de sua língua materna.

Quando o bebê ainda está no útero, já é capaz de perceber o ritmo e a entonação da fala de sua mãe e de outros falantes que estão no ambiente. Dias após seu nascimento, reconhece a voz da mãe, sua língua materna e distingue fonemas, mas sem atribuir valor a essa distinção. Por volta dos oito meses, os bebês começam a compreender as palavras e distinguir sons relevantes, essa fase, pode-se dizer que marca o início da aquisição fonológica.

O desenvolvimento fonológico parece proceder do global para o mais específico. Como mostraram Jacques Mehler, Josianne Bertoncini e seus colaboradores, os bebês de alguns dias de vida são sensíveis às estruturas silábicas da fala. Mais tarde, nos gritos do bebê de cinco meses, aparecem configurações de fechamento (dando lugar a sons consonânticos) e de abertura (vogais). Começa então o período do balbúcio, no qual, como mostrou Bénédicte de Boysson-Bardies, a influência da fala adulta é cada vez mais marcada. No estágio terminal do balbúcio, essa influência é manifestada, tanto para as consoantes como para as vogais. Entretanto, nessa idade, o bebê ainda não exerce um controle separado dos constituintes consonânticos e vocálicos de sílaba. As mesmas sílabas são repetidas ([bababa]) num movimento rítmico da face, sem movimentação independente da língua. O controle da

articulação é global. A diferenciação dos parâmetros que especificam as consoantes e as vogais dentro da sílaba só se instala no fim do primeiro ano, e a integração dos gestos articulatórios, com um ajustamento temporal correto, só aparece por volta de um ano e meio (MORAIS, 1996, p. 85-6).

A aquisição fonológica “dá-se a partir das evidências que a criança encontra na língua do seu ambiente, que é a ela dirigida pelo grupo social em que está inserida” (LAMPRECHT *et al.*, 2004, p. 29). Há fases que serão observadas em todas as crianças. Em contrapartida, pode haver a variação individual, quanto ao domínio segmental e prosódico e essa se refere à idade da aquisição e estratégias, contudo, isso nem sempre indica desvio ou atraso.

A construção do sistema fonológico dá-se, em linhas gerais, de maneira muito semelhante para todas as crianças, e em etapas que podem ser consideradas iguais. Mas, ao mesmo tempo, verifica-se a existência de variações individuais entre elas, constatando-se, inclusive, que a possibilidade e a abrangência dessas variações é bastante ampla (LAMPRECHT *et al.*, 2004, p. 25).

Para concluir se determinado fonema fora, de fato, adquirido ou não pela criança, é preciso estabelecer critérios, sendo assim pesquisadores da área costumam definir uma percentagem que será utilizada em suas análises para poderem afirmar se houve ou não a aquisição do objeto de estudo. Os valores variam entre 90% e 75%, há unanimidade no fato de que a criança não precisa acertar 100% do teste para demonstrar que adquiriu determinado fonema.

Quando as crianças estão começando a se apropriar fonologicamente de sua língua, utilizam estratégias de reparo, ou seja, adaptam o sistema fonológico às possibilidades de produção e encontram meios de comunicar-se de acordo com o estágio em que estão. Essas estratégias mudam conforme o estágio em que a criança está, ocorrendo os chamados processos fonológicos, que são uma:

[...] operação mental que se aplica à fala para substituir, em lugar de uma classe de sons ou de uma sequência de sons que apresentam uma dificuldade específica comum para a capacidade de fala do indivíduo, uma classe alternativa idêntica, porém desprovida da propriedade difícil. (STAMPE, 1973, *apud* OTHERO, 2005:3). (ROBERTO, 2016, 117).

Em outras palavras, trata-se de procedimentos mentais que aparecem na fala a fim de substituir um som, ou um conjunto deles, que representa alguma dificuldade para o falante. Essas alterações, que ocorrem com os fonemas e fones, podem ser estudadas diacrônica e sincronicamente. No ponto de vista sincrônico, ao qual se restringe esta pesquisa,

o estudo dos processos fonológicos é relevante, à medida que sua análise constitui ferramenta fundamental ao professor.

Segundo Roberto (2016), os processos fonológicos são divididos em quatro categorias, ocorrem: por apagamento ou supressão, por acréscimo, transposição (metátese) ou por substituição. A seguir, apresenta-se a descrição dos fenômenos pertinentes a esta pesquisa, e exemplos para uma melhor compreensão.

A estruturação silábica acarretada pelos processos de apagamento ou supressão de um segmento são: “apagamento de vogal”, “apagamento de consoante”, “apagamento de semivogal ou “apagamento de sílaba”. De acordo com a posição no vocábulo, dos elementos que são suprimidos, pode-se classificá-los ainda como aférese (apagamento do fonema no início da palavra), síncope (apagamento do fonema no meio da palavra) e apócope (apagamento do fonema no final da palavra). Veja-se, em seguida, exemplos dos processos citados:

O apagamento de vogal representante de sílaba acontece no início de palavras:

Exemplo: agradeço > “gradeço” – [ɣ4α.∇δε.σΥ]

O apagamento de consoante ocorre em diferentes locais nos vocábulos. Há o apagamento de líquida na posição de C<sup>2</sup>, para desfazer encontros consonantais, em início de sílabas e de fricativas em posição de coda.

Exemplo de apagamento de líquida em posição de C<sup>2</sup>: sofreu > “sofeu” – [σo.∇φεω]

Exemplo de apagamento de consoante em início de sílaba: barata > “baata” [β6.∇α.τ6]

Exemplo de apagamento de fricativas em posição de coda: brincar > “brinca” – [β4~ι.∇κ6]

O apagamento de semivogal é também chamado de deditongação ou monotongação.

Exemplo: janeiro > “janero” – [Zα,∇νε.4Υ]

Os processos fonológicos por substituição constituem-se pela substituição de um fonema por outro ou mesmo pela troca de um traço por outro, motivada pelo contexto. Será feita a análise de cada um dos fenômenos.

A assimilação ocorre quando um fonema assimila um ou mais traços de um fonema próximo.

Exemplo: inteligente > “enteligente” – [ε~φ~.τε.λι.∇Zε~.τΣI]

Já o processo de desassimilação ocorre o inverso fonema perde um ou mais traços para se distinguir do fonema mais próximo.

Exemplo: voo > “vou” – [∇ωoω]

A sonorização consiste em realizar fonemas africados, fricativos e plosivos surdos como sonoros.

Exemplo: caderno > “gaderno” – [γα.∇δE7.vY]

A desonorização baseia-se no processo inverso da sonorização, uma vez que os fonemas sonoros são transformados em surdos.

Exemplo: ajudou > “achudou” – [α.Συ.∇δo]

A anteriorização consiste na substituição de um fonema por outro mais anterior.

Exemplo: deixou > “desso” – [δε∇σo]

A posteriorização consiste na substituição de um fonema por outro mais posterior.

Exemplo: teatro > “tatro” – [τΣι.∇α.τ4Y]

O alçamento consiste na substituição de uma vogal por outra mais alta.

Exemplo: te > “ti” – [∇τΣι]

Além dos processos fonológicos, pesquisas como as de Miranda, 1996 (*apud* LAMPRECHT, 2004), Zitzke, 1998 (*apud* LAMPRECHT, 2004), Azambuja, 1998 (*apud* LAMPRECHT, 2004), Mezzomo, 1999 (*apud* LAMPRECHT, 2004), entre outras, revelaram que o desenvolvimento fonológico sofre regressões, ou seja, “a evolução (...) desde o estado inicial da aquisição em direção ao estado final (...), não é constante, num movimento linear, mas sim com descontinuidade” (LAMPRECHT *et al.*, 2004, p. 29). Primeiramente, o segmento surge na fala da criança; depois, é adquirido. A esse fenômeno linguístico, dá-se o nome “Curva em U”.

Diante das considerações acima, a seguir serão apresentadas as etapas de aquisição fonológica, as estratégias de reparo (processos fonológicos) e as regressões realizadas pelas crianças durante o processo de aquisição fonológica dos fonemas obstruintes (plosivos e fricativas).

### 2.3.2.1. Aquisição dos plosivos

Conforme Lamprecht (2004), os fonemas plosivos, /p/, /b/, /t/, /d/, /k/ e /g/, são aqueles “produzidos a partir de uma obstrução completa da passagem de ar e posterior soltura através da cavidade oral”. Podem ocupar a posição de *onset* absoluto como em: pato, bala, tatu, dado,

cachorro e galinha, *onset* medial como em: capa, cabeça, batata, fada, coca e mago ou serem o primeiro elemento do *onset* complexo, como em: prata, brigar, trazer, dragão, credo e graveto.

A seguir, é apresentado o ordenamento de aquisição dos fonemas plosivos. Observe:

#### Quadro 5. Ordenamento na aquisição dos fonemas plosivos do Português

Segmentos	Ordem de aquisição	Idades de aquisição
Plosivos	1º momento: /p/, /t/, /k/	1:6 – 1:8
	2º momento: /p/, /b/, /t/, /d/, /k/	
	3º momento: /p/, /b/, /t/, /d/, /k/, /g/	

Fonte: Adaptado de LAMPRECHT (2004, p.77-8).

Segundo Teixeira, 1985 (*apud* LAMPRECHT, 2004), a aquisição das plosivas parte da seguinte ordem: labial > coronal > dorsal, isto é, /p/ e /b/, /t/ e /d/ e /k/ e /g/. Santos (1990) e Rangel (1998b) observaram que as consoantes surdas são adquiridas primeiro, já diante das dorsais, o traço da sonoridade se estabeleceu por último.

Quanto às estratégias de reparo, Lamprecht (1990) e Fronza (1998) observaram a ocorrência dos processos de dessonorização ('bola' → [∇πOλα]) e anteriorização (água → ['ada]), sendo que tais processos ocorreram mais significativamente nas posições de *onset* medial, absoluto e em sílabas átonas.

Além disso, constatou-se que na dessonorização a altura da vogal posterior a plosiva sonora influencia na estratégia de reparo e não acontece diante das vogais altas /i/ e /u/, pois elas favorecem a preservação da sonoridade.

#### 2.3.2.2. Aquisição das fricativas

No que tange à aquisição dos fonemas fricativos, /f/, /w/, /s/, /z/, /ʃ/ e /ʒ/, “são as consoantes produzidas com passagem de ar sem que os articuladores obstruam completamente a boca. Esse fechamento parcial causa fricção, que é característica das fricativas” (LAMPRECHT, 2004, p. 84).

Os fonemas fricativos podem ocupar a posição de *onset* absoluto, como em: fada, vaca, sapo, zíper, xícara e gigante ou *onset* medial, como em: cafezal, cavalo, massa, azulejo, bicho e caju. Além disso, o fonema /s/ pode também ocupar a posição de coda, como em:

gastar. Já os fonemas /f/ e /v/ podem ocupar também a posição de *onset* complexo, como em: flanela e livramento.

A seguir é apresentado o ordenamento de aquisição das fricativas. Observe:

**Quadro 6. Idade de aquisição das fricativas em posição de *onset***

Fricativas	Idade de aquisição
Labiais /v/	01:08
/f/	01:09
Coronais [+ant] /z/	02:00
/s/	02:06
Coronais [- ant] /ʒ/	02:06
/Z/	02:10

Fonte: (LAMPRECHT, 2004, p. 89)

Os fonemas fricativos são adquiridos após os plosivos e os nasais, conforme Jakobson, 1941/68 (*apud* LAMPRECHT, 2004), Fikkert, 1994 (*apud* LAMPRECHT, 2004) e Freitas, 1997 (*apud* LAMPRECHT, 2004), entretanto os fonemas /f/ e /v/ são assimilados bem antes dos demais. Destaca-se que, conforme os estudos de Jakobson (1968), era de se esperar que entre os fonemas /f/ e /v/, o surdo fosse adquirido primeiro, no entanto não é o que acontece, primeiramente, a criança adquire o sonoro /v/, este sofre uma regressão e, em seguida, adquire-se o surdo /f/ e isso acontece em todos os pares, os fonemas sonoros são adquiridos antes dos surdos.

Os contextos que favorecem a produção do fonema /f/ são: sílaba postônica (exemplo: bafo), precedido da vogal e (exemplo: elefante), seguido das vogais /O/, /u/, /E/ ε /ε/ (exemplos: fósforo, filho, café e cafetão), polissílabas (exemplo: forasteiro) e *onset* medial (exemplo: bife).

Para o fonema /v/, os contextos que favorecem sua produção são: monossílabas (exemplo: vô), precedido de /w/, /o/ e /r/ em coda (exemplos: malvada, mover, carvalho), seguido das vogal /u/, /E/ ε /ε/ (exemplos: vulcão, velha e veludo), sílaba tônica (exemplo: vovó) e *onset* medial (exemplo: cavaco).

Quanto às estratégias de reparo, utilizadas durante a aquisição dos fonemas /f/ e /v/, encontraram-se dois processos: omissão e substituição, sendo que o primeiro se divide em omissão do segmento (faca → [‘aka]) e omissão da sílaba (formiga → [‘miga] e o segundo, substituição do traço sonoro (perfume → [πε∇τσυμI]), substituição do traço contínuo (fogão

→ [po'gãw]), substituição de ponto (feijão → [σt∇ζε~ω]) e substituição por semivogal (foi → ['woj]).

Dentre o grupo das fricativas, os fonemas /s/, /z/, /Σ/ ε /Z/ são os adquiridos mais tardiamente, por volta dos 2 anos até 2 anos e dez meses.

Estudos como os de Locke, 1983 (*apud* LAMPRECHT, 2004) e Savio, 2001 (*apud* LAMPRECHT, 2004) constataram que os fonemas [+anteriores] são adquiridos primeiro no que se refere às fricativas, sendo então a ordem: labiais (/f/ e /v/), coronais [+anteriores] (/z/ e /s/) e coronais [-anteriores] /Σ/ ε /Z/.

A produção de tais fonemas é favorecida pelos seguintes contextos: no caso do fonema /s/, vogal posterior /e/ (exemplo: seu), vogal anterior /E / (exemplo: festa) e sílaba postônica (exemplo: passa).

No caso do fonema /z/, a posição de *onset* medial facilita sua realização (exemplo: casa), precedido de /w/, /i/, /u/ e /o/ (exemplos: mauzinho, preciso, busão, cozinhar), posterior a /e/, /a/, /o/, vogal nasalizada e /u/ (exemplos: zebra, casa, vaso, televisão e azulejo) e sílaba pretônica (exemplo: azulzinha).

No caso do fonema /Σ/, a posição de *onset* medial (exemplo: caixa), precedido de /i/, /u/, /a/ e /e/ (exemplos: ficha, bruxa, achar, fechadura), posterior a /o/ (exemplo: chover), polissílaba (exemplo: chaveirinho) e sílaba postônica (exemplo: borracha).

No caso do fonema /Z/, facilita sua produção se este estiver precedido de /u/ (exemplo: jujuba), anterior a /n/ em coda (exemplo: canja), *onset* absoluto (exemplo: gelo), trissílaba (exemplo: janela) e sílaba pretônica (exemplo: gelado).

Durante o processo de aquisição dos fonemas /s/, /z/, /Σ/ ε /Z/, a criança utiliza as seguintes estratégias de reparo: omissão ou substituição, sendo que pode haver omissão do segmento (suco → [∇υκY]), ou omissão da sílaba (sapato → [∇πατY]), quanto às substituições, essas podem ser do valor de traço (sapato → [Σα∇πατY], valor de traço sonoro (casa → [∇κασα]), valor de traço contínuo (chinelo → [κi∇vEλY] e do ponto no caso dos fonemas /Σ/ ε /Z/ (xícara → [∇φικαρα]).

#### 2.4. Consciência Fonológica: o que é?

Há muito pouco tempo atrás, ouvir o termo consciência fonológica, no meio escolar, soava estranho e parecia ser algo de domínio somente de linguistas e fonoaudiólogos. No entanto, parece que aos poucos esse assunto vem se aproximando de professores e de estudos na área da Pedagogia. Se, por um lado, o



termo 'consciência fonológica' está muito relacionado à Fonoaudiologia, por outro está, também, ligado diretamente ao ensino de línguas (LAMPRECHT, 2012, p. 23).

Diante de inúmeras situações corriqueiras do dia a dia, os falantes comunicam-se informalmente e a sensação que se tem é a de que a língua flui espontaneamente. Isso acontece, pois o objetivo maior do processo de comunicação é compreender e ser compreendido. No entanto, sabe-se que o indivíduo é capaz de analisar seu processo cognitivo em diferentes aspectos.

Recentemente, surgiu um novo campo de pesquisa que corrobora a ideia de que as pessoas são capazes de compreender seu processo cognitivo. A Psicologia Cognitiva nomeia-a de metacognição.

Segundo Flavell (1987), Nelson; Narens (1996) e Sternberg (2000), a metacognição é a capacidade do ser humano de monitorar e autorregular seus processos cognitivos.

a metacognição não se caracteriza somente como conhecimento sobre cognição, mas é hoje entendida como uma fase de processamento de alto nível que é adquirida e desenvolvida pela experiência e pelo acúmulo do conhecimento específico. Em função desse processamento supraordenado, o indivíduo consegue monitorar, autorregular e elaborar estratégias para potencializar sua cognição. Neste sentido, a metacognição tornou-se de grande importância para as propostas de instrução educacional que valorizam o uso de estratégias metacognitivas na aprendizagem (INCHAUSTI DE JOU; SPERB, 2005, p. 180).

Assim sendo, se o indivíduo é capaz de entender seu processo cognitivo, o mesmo ocorre com a estrutura da língua, ainda que não haja preocupação alguma, por parte do falante, “o indivíduo é dotado da capacidade de refletir criticamente sobre o código linguístico, tomando-o como objeto de análise; possui, assim, a capacidade de se debruçar sobre a linguagem de forma consciente” (SCLIAR-CABRAL, 1999 *apud* LAMPRECHT *et al.*, 2012, p. 29).

O código linguístico pode ser analisado morfológicamente (estrutura), sintaticamente (organização dos termos), fonologicamente (consciência e manipulação dos sons), semanticamente (significado) e pragmaticamente (adequação da linguagem) e “[...] o falante é capaz de refletir sobre e de manipular, de forma controlada e deliberada, os aspectos do código linguístico, o que permite descobertas sobre a estrutura e suas relações com o funcionamento e o uso da língua” (LAMPRECHT *et al.*, 2012, p. 30).

A essa capacidade damos o nome de consciência linguística, sendo que a Consciência Fonológica (doravante CF) é uma dimensão dessa consciência mais ampla e está associada às áreas da fonologia e da fonética.

Os limites entre Fonética e Fonologia nem sempre são óbvios. Apesar de existirem algumas opiniões divergentes, a Linguística Estruturalista se encarregou de pontuar as principais diferenças entre elas, dizendo que **cabe à Fonética estudar e descrever os sons produzidos pela linguagem do ser humano**, enquanto **cabe à Fonologia o estudo dos fonemas como unidades fonológicas distintivas e abstratas de dada língua**. (ROBERTO, 2016, p. 16).

As habilidades metalinguísticas, ou seja, aquelas que se referem à capacidade de refletir sobre a própria língua podem ser divididas em três níveis, sendo eles: fonológico, lexical e sintático. Logo, CF é uma dessas habilidades no nível fonológico e pode ser conceituada de diferentes formas. A seguir, são apresentados alguns desses conceitos:

Para Golfeld (2003, p. 71), CF é “a consciência de que as palavras são constituídas por diversos sons”. Magalhães (2005 *apud* QUEIROZ; PEREIRA, 2013), por sua vez, afirma que CF é “a habilidade de perceber a estrutura sonora de palavras, ou parte das palavras”. Adams *et al.* (2006, p. 19) consideram CF “a consciência de que a língua é composta desses pequenos sons [os fonemas]”. Para Spíndola, Payão e Bandini (2007, p. 181), a CF “caracteriza-se pela representação mental das menores unidades constituintes da fala, ou seja, os sons que compõem as palavras”. Stampa (2009, p. 14) define CF como o “processo onde a criança toma consciência dos sons que compõem a fala”. Nunes, Frota e Mousinho (2009, p. 208) definem CF como “uma atividade de reflexão sobre os aspectos fonológicos da língua”. Já para Bortoni-Ricardo *et al.* (2010, p. 187), CF é “o entendimento de que cada palavra, ou partes da palavra são constituídas de um ou mais fonemas”.

Amplamente falando, quando a CF é devidamente desenvolvida, o educando percebe que a frase é formada por palavras, essas por sílabas e essas por fonemas, ou seja, referem-se à percepção do sistema dos sons da língua (metacognição no nível do som) e nesse processo, grafemas e fonemas mantêm relação estrita.

Retomando a heterogeneidade do conceito de CF, nota-se sua amplitude, afinal refere-se a todos os tipos de consciência que envolve o som e pode se manifestar de maneira bem simples ou bem complexa, sendo desde a identificação, isolamento, combinação, manipulação até a segmentação de sílabas e fonemas, portanto “ainda que não haja consenso entre os pesquisadores a respeito do número de níveis de consciência fonológica, a maioria dos autores costuma caracterizar os seguintes: consciência no nível das sílabas, consciência no nível das unidades intrassilábicas e consciência no nível dos fonemas”. (LAMPRECHT *et al.*, 2012, p. 33 e 34)

A consciência silábica trata-se da “[...] capacidade de segmentar as palavras em sílabas [...]” (LAMPRECHT *et al.*, 2012, p. 34), sendo uma das tarefas mais intuitivas para a maioria das crianças (SIM-SIM, 1998; CARVALHO, 2012 *apud* LAMPRECHT, 2012).

Dentro desse nível, encontram-se as habilidades de:

**Segmentação:** refere-se à capacidade de separar uma palavra em sílabas.

[∇φακ6] → [∇φα. κ6]

**Síntese:** refere-se à capacidade de unir sílabas para se formar palavras.

[∇βα. λ6] → [∇βαλ6]

**Manipulação:** refere-se à capacidade de adicionar ou subtrair sílabas de palavras e perceber a palavra formada.

(Acrescente a sílaba [μᾱ] à palavra [∇κᾱκY] → [μᾱ∇κᾱκY]. Subtraia a sílaba [βᾱ] da palavra [βᾱ∇τεξ] → [∇τεξ]

**Transposição silábica:** refere-se à capacidade de modificar a ordem das sílabas e formar novas palavras.

[∇ταπ6] → [∇πατ6].

### Quadro 7. Habilidades de consciência fonológica no nível da sílaba

Habilidade	Estímulo	Resposta Esperada
⇒ Contar o número de sílabas de uma palavra	ma-ca-co	3
⇒ Inverter a ordem das sílabas na palavra	va-ca	ca-va
⇒ Adicionar sílabas	corro	Socorro
⇒ Excluir sílabas	sorriso	Riso
⇒ Juntar sílabas para formar uma palavra	ca-sa	Casa

⇒ Segmentar em sílabas as palavras	prato	pra-to
⇒ Fornecer palavras a partir de uma sílaba dada	Pa	Pato

Fonte: (LAMPRECHT *et al.*, 2012, p. 34).

A consciência intrassilábica refere-se à capacidade de as crianças perceberem que há “unidades que são menores que uma sílaba, porém maiores que um único segmento [...]” (LAMPRECHT *et al.*, 2012, p. 35). Compreende, então, a consciência do ataque e rima que são os constituintes da sílaba. Sendo:

O ataque ou onset, em uma sílaba, é a posição silábica que compreende os segmentos que antecedem a vogal da sílaba. Assim em uma sílaba como [par], a consoante [p] está na posição de ataque silábico. Por sua vez, a rima silábica caracteriza-se como o constituinte que abarca todos os segmentos que não fazem parte do ataque. Dessa forma, a rima inclui a posição silábica ocupada pela vogal da sílaba (o núcleo silábico) e os possíveis segmentos consonantais que possam seguir esta vogal dentro da sílaba (que ocupam a posição de coda da sílaba) (LAMPRECHT *et al.*, 2012, p. 35).

Dentro desse nível, encontram-se as habilidades de:

**Rima:** “[...] consciência que envolve palavras que possuem, na sílaba final, a mesma rima [...]” (LAMPRECHT *et al.*, 2012, p. 35 e 36).

$[\forall\phi\alpha\kappa\delta], [\Sigma\alpha\forall\pi E\omega] \varepsilon [\forall\pi\alpha\kappa\delta] \rightarrow [\forall\phi\alpha\kappa\delta] \varepsilon [\forall\pi\alpha\kappa\delta]$ .

Falando em rima, vale ressaltar a distinção que há entre rima silábica e rima da palavra, a primeira “[...] inclui a vogal e os segmentos que a seguem, dentro de uma única sílaba” (LAMPRECHT *et al.*, 2012, p. 37). Por exemplo: **canal** e **sinal**. Enquanto que a segunda, “[...] pode incluir mais do que uma sílaba, isto é, ela corresponde ao emparelhamento das palavras que apresentam sons iguais desde a vogal ou o ditongo tônico (mais proeminente) até o último fonema” (LAMPRECHT *et al.*, 2004, p. 218). Por exemplo: **bola** e **mola**.

**Aliteração:** “[...] se refere à capacidade de reflexão e manipulação de palavras que possuem o mesmo ataque (**grande-grave**)”. (LAMPRECHT *et al.*, 2012, p. 36).

$[\forall\mu\alpha\tau Y], [\forall\beta\alpha\lambda\delta] \varepsilon [\mu\alpha\forall\kappa\alpha\kappa Y] \rightarrow [\forall\mu\alpha\tau Y] \varepsilon [\mu\alpha\forall\kappa\alpha\kappa Y]$ .

#### Quadro 8. Habilidades de consciência fonológica no nível da intrassilábico

Habilidade	Estímulo	Resposta Esperada
------------	----------	-------------------

⇒ Apontar aliterações	pra-to	Preto
⇒ Apontar sílabas que rimam	bo-né	ca-fé

Fonte: (LAMPRECHT *et al.*, 2012, p. 36).

A consciência intrassilábica pode se manifestar em tarefas de identificação e produção.

Exemplo de tarefa de identificação: Das palavras *mão*, *boné* e *pão*, quais rimam? Mão e pão.

Exemplo de tarefa de produção: Diga-me uma palavra que rime com anel? Pastel.

É importante desenvolver a consciência das unidades intrassilábicas entre as crianças. Além de contribuir para despertar o interesse pela análise linguística, o aperfeiçoamento da consciência no nível intrassilábico poderá colaborar, também, para o desenvolvimento do próximo nível de consciência fonológica, o nível fonêmico (FREITAS, 2004a *apud* LAMPRECHT *et al.*, 2012, p. 37).

Finalmente, a consciência fonêmica, para compreendê-la bem, retomar-se-á o conceito de fonema. Trata-se de “[...] uma unidade contrastiva – *dois sons são fonemas separados de uma língua quando a diferença fonética entre ambos causa uma diferença de significado.*” (LAMPRECHT *et al.*, 2004, p. 215) Exemplo: /p/ e /b/, /f/ e /v/, /t/ e /d/, entre outros, são fonemas, pois o fato de trocarmos um pelo outro apenas gera mudança de significado como em: *pato* e *bato*, *faca* e *vaca* e *tia* e *dia*, respectivamente.

A consciência fonêmica “[...] corresponde à capacidade de reconhecer e manipular as menores unidades de som que possuem caráter distintivo na língua” (LAMPRECHT *et al.*, 2012, p. 39). Refere-se à capacidade metalinguística de dividir e analisar conscientemente as palavras nas suas menores unidades de som, abstratas e manipuláveis (ADAMS *et al.*, 2006).

Trata-se, assim, de um nível mais complexo da consciência fonológica, pelo fato de que uma unidade como a sílaba se discrimina auditivamente mais facilmente do que um só segmento. Dessa forma, o reconhecimento de um único segmento exige maior habilidade do ouvinte/falante, para ser manipulado na produção de novas palavras (LAMPRECHT *et al.*, 2012, p. 39).

Além disso, “as pessoas não prestam atenção aos sons dos fonemas ao produzirem ou escutarem a fala. Em vez disso, processam esses fonemas automaticamente, dirigindo sua atenção ao significado e à força do enunciado como um todo” (ADAMS, FOORMAN, LUNDBERG, BEELER, 2006, p. 19-20). No entanto, “[...] é a consciência dos fonemas que possibilita às crianças entender como o alfabeto funciona - uma compreensão que é

fundamental para aprender a ler e a escrever” (ADAMS, FOORMAN, LUNDBERG, BEELER, 2006, p. 23).

Dentro desse nível, encontram-se as habilidades de:

**Segmentação:** refere-se à capacidade de separar uma palavra em fonemas.

[∇κΟλ6] → /κ/ /Ο/ /λ/ /6/.

**Síntese:** refere-se à capacidade de unir os fonemas e formar palavras.

(/τ/ /α/ /π/ /ε/ /τ/ /ε/ → [τα∇πετΣΙ]).

### Quadro 9. Habilidades de consciência fonológica no nível dos fonemas

Habilidade	Estímulo	Resposta Esperada
⇒ Segmentar a palavras em sons	fala	[f] [a] [l] [a]
⇒ “Juntar” sons isolados para formar uma palavra	[f] [a] [l] [a]	Fala
⇒ Identificar palavras iniciadas com o mesmo som	mala	Moça
⇒ Identificar palavras terminadas com o mesmo som	mala	Roda
⇒ Excluir sons iniciais para formar uma outra palavra	casa	Asa
⇒ Acrescentar sons para formar uma outra palavra	asa	Casa
⇒ Apontar palavras distintas pelo fonema inicial	pia	Bia
⇒ Transpor a ordem dos sons para formar uma palavra	[e] [v] [a] [Σ]	Chave

Fonte: (LAMPRECHT *et al.*, 2012, p. 40).

Nota-se que os níveis de CF apresentam diferentes graus de complexidade:

Assim, a consciência fonológica pode ser vista como uma hierarquia de processos baseados nos níveis de complexidade do sistema fonológico. Um nível mais alto de consciência requer uma análise minuciosa das menores unidades do sistema fonológico, como, por exemplo, os fonemas; e um nível mais rudimentar de consciência requer uma análise mais superficial de unidades maiores de sons, as sílabas (SPÍNDOLA; PAYÃO; BANDINI, 2007, p. 181).

Conseqüentemente, é necessário que professores ou fonoaudiólogos saibam avaliar o nível de CF de cada aluno, pois “o desenvolvimento da consciência fonológica se dá em um crescente. A criança passa de uma fase em que não separa a linguagem do contexto semântico para outra na qual é capaz de pensar sobre a linguagem como um objeto” (LAMPRECHT *et al.*, 2012, p. 43). Além disso, os mesmos profissionais poderão planejar suas ações (atividades/procedimentos), a partir da necessidade do aluno.

A caracterização da consciência fonológica é de grande importância para alfabetizadores, professores de segunda língua e fonoaudiólogos, pelo fato de fornecer subsídios teóricos que possibilitam um aperfeiçoamento da prática pedagógica ou clínica desses profissionais (LAMPRECHT *et al.*, 2012, p. 40-1).

Quanto à avaliação da CF, esta é realizada através de testes que têm “a função de medir diferenças entre indivíduos, ou entre momentos e situações diferentes em relação ao indivíduo, no que diz respeito a uma dada característica ou habilidade” (LAMPRECHT *et al.*, 2012, p. 43).

Geralmente, os testes são realizados a partir de um conjunto previamente elaborado de atividades metafonológicas, que podem ser espontâneas ou a partir de respostas dadas a questionamentos recebidos. As atividades partem de tarefas mais simples até chegar às mais complexas, pois comovisto anteriormente, as habilidades em CF partem desse pressuposto. Vale ressaltar que:

as tarefas simples exigem somente a realização de uma operação acompanhada de resposta, por exemplo, a segmentação de palavras em sílabas. Já as tarefas complexas exigem a realização de duas ou mais operações, como, por exemplo, manter na memória a palavra ouvida enquanto se realiza outro tipo de operação, a qual requer um modo de manipulação (LAMPRECHT *et al.*, 2012, p. 44).

No Brasil, os principais testes usados para a avaliação da Consciência Fonológica são os elaborados por Cláudia Cardoso-Martins, 1991 (*apud* LAMPRECHT, 2012); Miriam Coimbra, 1997 (*apud* LAMPRECHT, 2012); Maria José dos Santos e Liliane Pereira, 1997 (*apud* LAMPRECHT, 2012) e Sônia Moojen e cols., 2003 (*apud* LAMPRECHT, 2012).

O teste de Cardoso-Martins “apresenta um instrumento composto por três séries de tarefas, as quais avaliam a capacidade da criança de identificação ou reconhecimento. Cada série contém um item de exemplificação e seis de testagem, e dentro de cada item utiliza-se uma palavra-estímulo e três palavras-teste” (LAMPRECHT *et al.*, 2012, p. 45).

O teste de Miriam Coimbra “é um conjunto de subtestes, apresentado às crianças na forma de quatro jogos. Cada jogo é formado por 20 perguntas” (LAMPRECHT *et al.*, 2012, p. 43). Segundo Coimbra, 1997 (*apud* LAMPRECHT, 2012), as crianças são capazes de perceberem os traços distintivos de um fonema mesmo antes da alfabetização, desde que sejam instruídas para isso.

O teste de Santos e Pereira “consiste de seis tarefas fonológicas: síntese silábica, síntese fonêmica, identificação de rimas, segmentação fonêmica, exclusão fonêmica e

transposição fonêmica. Há, portanto, tanto a investigação da capacidade de produção como a de identificação/reconhecimento” (LAMPRECHT *et al.*, 2012, p. 49).

Por fim, o teste de Moojen e cols. nomeado CONFIAS – Consciência Fonológica: Instrumento de Avaliação Sequencial “é dividido em duas partes: correspondendo a dois níveis de complexidade: avaliação de consciência silábica e da consciência fonêmica. Cada item do instrumento é composto por dois exemplos iniciais e quatro palavras-alvo. São utilizados desenhos nas tarefas de identificação e produção silábica e fonêmica” (LAMPRECHT *et al.*, 2012, p. 52).

Em 2005, Norma Ramos desenvolveu um estudo sobre os testes de Cardoso-Martins, 1991; Coimbra, 1997; Santos e Pereira, 1997 e constatou que eles se “relacionam direta ou indiretamente à consciência fonológica com a aprendizagem da língua escrita. A realização de atividades que envolvam consciência fonológica pode ser utilizada no processo de alfabetização, na superação de desvios fonológicos ou quando há comprometimento na aprendizagem” (LAMPRECHT *et al.*, 2012, p. 45). Dessa maneira, consciência fonológica e alfabetização devem manter-se entrelaçadas.

#### **2.4.1. Consciência fonológica e alfabetização**

As pesquisas revelam que uma consciência fonológica mal desenvolvida é a principal dificuldade para um grande número de crianças que apresentam problemas para aprender a ler. (ADAMS *et al.*, 2006, p. 23).

Em diferentes partes do mundo, inclusive no Brasil, cada vez mais os estudos sobre a CF têm ganhado força, porque pesquisas como as de Marilyn J. Adams, de Barbara R. Foorman, de Ingvar Lundberg, de Terri Beeler, entre outros, têm mostrado quão importante é essa habilidade para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Estudos como os de Bradley e Bryant (1983), Carraher e Rego (1984), Coimbra (1997), Capovilla e Capovilla (1998), entre outros mostraram que as crianças, antes mesmo de serem alfabetizadas, apresentam habilidades fonológicas que auxiliam no processo de aprendizagem de escrita.

Todavia, pesquisadores como Read, Zhang, Nie e Ding (1986), Goswami e Bryant (1990), entre outros afirmaram que as crianças somente desenvolvem sua CF a partir da alfabetização.

Contudo, os estudos de Adams (1990), Morais (1996), Mousty e Kolinsky (1998), entre outros reconheceram que há uma reciprocidade, ou seja, a CF é fundamental para a



aprendizagem da escrita desenvolve-se consideravelmente quando o processo de alfabetização se inicia. Existem elementos que podem ser adquiridos antes da aprendizagem da escrita e favorecem esse processo, e outros que só se desenvolvem quando a criança inicia de fato o contato direto com a leitura e a escrita alfabética.

É preciso salientar que diferentes estudos desenvolvidos sobre a CF não especificam sobre quais habilidades fonológicas estão tratando, sendo difícil concluir se de fato tal habilidade é um pré-requisito para a alfabetização, consequência da alfabetização ou uma relação de reciprocidade entre a CF e o aprendizado da leitura e da escrita.

Ressalta-se que o fato de os estudos atuais considerarem os diferentes níveis de CF contribui para diferenciar os resultados quanto à causa, consequência ou reciprocidade.

Segundo Scliar-Cabral (2003b), somente o nível fonêmico é consequência da alfabetização.

A consciência fonêmica é considerada por muitos autores como uma habilidade extremamente útil para o sucesso da alfabetização. Daí surgirem, cada vez mais, diferentes materiais clínicos e pedagógicos que visam ao seu desenvolvimento ou avaliação. Muitos estudos sugerem o papel da consciência fonológica como determinante na alfabetização. Outros especificam o foco dessa consciência, assinalando como especificamente relevante para a alfabetização a consciência fonêmica.

Há diferentes entendimentos de como se dá o desenvolvimento da consciência fonológica e de qual seja sua relação com a alfabetização. (ROBERTO, 2016, p. 158).

Independentemente da concepção assumida entre CF e leitura e escrita (causa, efeito ou reciprocidade), fato é que diversos estudos provaram a importância da CF no processo de alfabetização. A seguir, serão apresentadas algumas descobertas feitas sobre a temática em questão.

Estudos como os dos suecos Lundberg, Olofsson e Wall (1980), dos noruegueses Høien, Lundberg, Stanovich e Bjaalid (1995), dos espanhóis Manrique e Gramigna (1984), dos franceses Alegria, Pignot e Morais (1982), dos italianos Cossu, Shankweiler, Liberman, Tola e Katz (1988), do brasileiro Cardoso-Martins (1995) e do russo Elkonin (1973) comprovaram que o nível de consciência fonológica de crianças de pré-escola influencia diretamente no sucesso ou fracasso desta criança no processo de alfabetização.

Foorman, Francis, Beeler, Winikates e Fletcher (1997) e Foorman, Francis, Shaywitz, Shaywitz e Fletcher (1997) mostraram que alunos de pré-escola que participaram do programa de atividades que estimulam a consciência fonológica desenvolveram a capacidade

de analisar palavras em sons de forma muito mais eficaz do que as crianças que não participaram do programa.

Enquanto que Calfee, Lindamood e Lindamood (1973) revelaram que quanto maior a capacidade do educando de se atentar e manipular os fonemas, maior seu desempenho em leitura e Wallach, Dozier e Kaplan (1977) que há uma distinção entre o nível de consciência fonológica entre crianças de pré-escola com situação econômica inferior e superior.

As pesquisas de Liberman, Rubin, Duques e Carlisle (1985), Morais, Cary, Alegria e Bertelson (1979), Marcel (1980) e Byrne e Ledez (1983), em diferentes partes do mundo, Estados Unidos, Portugal, Inglaterra, entre outros, comprovaram que adultos que apresentam dificuldades quando alfabetizados não têm a consciência fonológica devidamente desenvolvida.

Além disso, Foorman, Francis, Beeler e cols.(1997), Foorman, Francis, Fletcher, Winikates e Mehta (1997), Foorman, Francis, Shaywitz e cols. (1997), Stanovich (1986) e Tunmer e Nesdale (1985) mostraram que, entre os leitores de línguas de sistemas alfabéticos, línguas alfabética, como o PB, têm melhor desempenho em leitura aqueles possuem um alto nível de consciência fonológica, enquanto os que a possuem nível insatisfatório precisam esforçar-se mais.

Os estudos de Ball e Blachman (1991), Blachman, Ball, Black e Tangel, (1994), Bradley e Bryant (1983), Byrne e Fielding-Barnsley (1991-1993-1995), Castle, Riach e Nicholson (1994), Cunningham (1990), Lundberg e cols. (1988), Wallach e Wallach (1979) e Williams (1980) elucidaram que o desenvolvimento da consciência fonológica se dá por meio da instrução e que isso pode agilizar o processo de aprendizagem da escrita e da leitura. Ball e Blachman (1990), Blachman e cols. (1994), Byrne e Fielding-Barnsley (1991-1993-1995) e Hatcher, Hulme e Ellis (1994) revelaram que os resultados do trabalho realizado com a consciência fonêmica são ainda mais relevantes no início da leitura e da escrita.

De fato, “não pode mais haver muita dúvida de que a consciência fonológica é a chave para aprender a ler línguas com ortografias alfabéticas” (CARDOSO-MARTINS, 1995, p. 15).

A CF desenvolve-se gradualmente e ela pode manifestar-se antes mesmo da criança começar a estudar, pois, geralmente, em seu meio familiar, ela tem contato com a linguagem, tanto na modalidade escrita, quanto na oral, umas mais, outras menos.

A criança participa de diferentes eventos de letramento, como por exemplo: ouve e reconta histórias, recita quadrinhas, manuseia livros infantis, canta músicas de domínio

público, faz compras, conta como foi seu dia, ajuda na execução de receitas, entre outros. Há uma infinidade de atividades que os pequenos podem e devem participar fora do ambiente escolar que auxiliam no desenvolvimento da CF.

Habilidades que a criança traz de casa permitem o entendimento das primeiras noções em alfabetização, enquanto que habilidades mais complexas em consciência fonológica, como a consciência fonêmica, só serão desenvolvidas no decorrer do ensino formal do código alfabético, isto é, durante a alfabetização propriamente dita (LAMPRECHT *et al.*, 2012, p. 110).

Assim, quando chegam à escola, geralmente, as crianças são capazes de reconhecer palavras que começam com o mesmo som, produzir rimas, separar as palavras em sílabas, ou seja, executam tarefas simples de CF, as mais complexas precisam da intervenção do professor alfabetizador para que elas se tornem capazes de executá-las, porque:

A consciência fonológica, então, caracteriza-se por uma grande gama de habilidades que, justamente por serem distintas e por envolverem unidades linguísticas também diferenciadas, revelam-se em momentos específicos da maturação da criança (LAMPRECHT *et al.*, 2012, p. 32).

Estudos têm demonstrado que inicialmente se deve trabalhar a consciência silábica, porque esta se refere às primeiras formas de reflexão sobre a língua que as crianças desenvolvem desde a idade pré-escolar (RIOS, 2009), afinal “a sílaba é, assim, a primeira unidade linguística com consistência interna a ser usada pela criança no processo de aquisição de uma língua natural”. (FREITAS; SANTOS, 2001, p. 58-59). De fato, a sílaba é a menor unidade percebida pela criança.

Já a consciência intrassilábica e a consciência fonêmica requerem ensino explícito pela introdução de um sistema alfabético e fornecimento de instruções acerca da estrutura da escrita alfabética (LOPES, 2004). Devem ser estimuladas antes e durante o processo de ensino-aprendizagem do sistema alfabético, isso porque apresentam maior dependência do contato com a escrita, em geral desenvolvidas como resultado, ou pelo menos concomitantemente, ao processo de alfabetização (BERTELSON; GELDER; TFOUNI; MORAIS, 1989; GOMBERT; COLÉ, 2000; MALUF; BARRERA, 1997; MORAIS *et al.*, 1986; 1989).

Entretanto, o maior desafio do professor alfabetizador é levar as crianças a perceber o fonema e manipulá-lo de diferentes maneiras, porque a capacidade de “decompor palavras em

sons é exatamente a habilidade que promove a leitura bem-sucedida na primeira série.” (WAGNER, TORGESEN, RASHOTTE, 1994).

A CF é uma habilidade e assim como outra qualquer, deve ser trabalhada sistematicamente para que seja bem desenvolvida e facilite o processo de alfabetização, afinal tal consciência ajudará as crianças a compreenderem as regras do princípio alfabético e a desenvolverem habilidades metafonológicas, pois assim elas entenderão que há uma relação entre os sons das letras e os sons da fala, caso contrário, terão muita dificuldade para aprender a ler e escrever. Verdadeiramente, a CF influencia diretamente na aprendizagem da leitura e da escrita, uma vez que permite a generalização dos sistemas de escrita alfabética.

Se o alfabeto é um código com sistema de regras que asseguram a cada fonema de uma língua sua representação gráfica distinta, estas regras permitem compreender uma série de signos ortográficos nunca vistos anteriormente e permitem criar novas séries de signos para representar conceitos novos, de maneira que suas representações sejam inteligíveis para toda pessoa que conheça o sistema (BATISTA *et al.*, 2003, p. 41).

Segundo Capovilla e Capovilla (2003), inúmeros países de língua de sistema alfabético investiram em um trabalho sistemático de desenvolvimento da CF para evitar ou amenizar as dificuldades encontradas durante a aprendizagem da leitura e da escrita. Dessa forma, o ensino ministrado nas escolas brasileiras deve partir dessa premissa, haja vista a complexidade da norma ortográfica do português brasileiro.

Lamprecht (2012) afirma que:

[...] apesar de as pesquisas comprovarem a relação existente entre consciência fonológica e aquisição da escrita e leitura, muito pouco se sabe sobre esse tema na escola. O termo ‘consciência fonológica’, para muitos professores, é desconhecido, parecendo ter relação somente com a fala e a linguagem e não com questões pedagógicas (LAMPRECHT *et al.*, 2012, p. 113).

A autora ressalta que o tema Consciência Fonológica, geralmente, não é tratado nos Cursos Normais (formação de professores em nível de Ensino Médio) e nem nas graduações. Geralmente, a temática é trabalhada em cursos de especialização em alfabetização ou Psicopedagogia. Diante dessa constatação, pode-se afirmar que “poucos, senão raros, professores de 1ª série do Ensino Fundamental apresentam noções sobre a consciência fonológica” (LAMPRECHT *et al.*, 2012, p. 113).

Diante de tais afirmações e sabendo que “o período de alfabetização [...] é decisivo para que todas as habilidades em consciência fonológica sejam

desenvolvidas”(LAMPRECHT *et. al.*, 2012, p. 110). Diversos questionamentos lógicos surgem à cabeça de profissionais que realmente se importam com a educação brasileira: Se inúmeras pesquisas têm comprovado que a Consciência Fonológica é uma habilidade primordial no processo de alfabetização, por que o Brasil não dissemina tal informação nos Cursos de formação de professores alfabetizadores? Se inúmeras pesquisas têm comprovado que a Consciência Fonológica é uma habilidade primordial no processo de alfabetização, por que o Brasil insiste em alfabetizar a partir de métodos que não evidenciam a relação existente entre grafema e fonema? Se inúmeras pesquisas têm comprovado que a Consciência Fonológica é uma habilidade primordial no processo de alfabetização, por que o Brasil não investe nos métodos que priorizam as correspondências grafêmico-fonêmicas? Se inúmeras pesquisas têm comprovado que a Consciência Fonológica é uma habilidade primordial no processo de alfabetização, por que o Brasil não faz como os Estados Unidos, a Inglaterra e a França que a partir dos resultados desastrosos modificou sua metodologia de alfabetização?

De fato, lacunas estão sendo deixadas durante o processo de alfabetização realizado no Brasil e assim problemas de escrita e leitura oriundos das relações fonografêmicas que poderiam ser resolvidos nas etapas iniciais estão acompanhando os alunos até a fase final do Ensi Fundamental. No entanto,

começam a surgir pequenas, mas relevantes iniciativas de pesquisa que podem sinalizar mudança. A pesquisa apresentada nesta dissertação objetiva somar a esses sinais de mudança.

#### **2.4.2. Consciência fonológica e as relações fonografêmicas**

Cada vez mais, professores do segundo segmento têm encontrado nas produções textuais de seus alunos a troca entre os grafemas <p> e <b>, <t> e <d>, <c> e <g>, <f> e <v>, <s> e <z> e <x> e <j>, ou seja, aqueles que, foneticamente falando, se opõem apenas pelo traço da sonoridade conforme explicitado anteriormente.

Nesta seção, verificam-se quatro pesquisas que abordam, de forma eficaz, a troca entre os grafemas supracitados. A revisão de tais trabalhos possibilita uma análise possibilita ampliar a visão sobre o assunto abordado nesta pesquisa.

O trabalho de Jaime Luiz Zorzi (1995) analisa o contexto de ocorrência de uma diversidade de erros ortográficos, que caracterizam a produção gráfica, procurando entender suas causas e possíveis significados patológicos.

Para isso, o pesquisador analisou a produção escrita de 514 alunos, o que possibilitou a criação de um quadro com 11 erros de escrita. São eles:

- (1) Alterações ou erros decorrentes da possibilidade de representações múltiplas;
- (2) Alterações ortográficas decorrentes de apoio na oralidade;
- (3) Omissão de letras;
- (4) Junção ou separação não convencional das palavras: erros por segmentação indevida;
- (5) Erros produzidos por confusão entre as terminações “am” e “ão”;
- (6) Generalização de regras;
- (7) Substituições envolvendo a grafia de fonemas surdos e sonoros;
- (8) Acréscimo de letras;
- (9) Letras parecidas;
- (10) Inversão de letras;
- (11) Outros erros.

Quanto às substituições envolvendo a grafia de fonemas surdos e sonoros, esse representou 3,8% dos erros.

No total, os alunos produziram 811 alterações e ao analisá-las, Zorzi observou que a troca mais recorrente foi entre os fonemas /k/ e /g/ grafemas “q” e “g”, representando 25% das trocas, o pesquisador ressaltou que além do fato de tais fonemas se distinguirem apenas pelo traço da sonoridade, quando usada a letra cursiva há uma enorme semelhança, isso pode ser também um fator que justifique a troca.

Enfatiza-se que a pesquisa de Zorzi não separou as trocas que foram motivadas pela sonoridade dos fonemas /k/ e /g/ das que foram motivadas pela semelhança da letra cursiva. Logo, é preciso refletir sobre tal situação considerando a expressividade dos dados, pois podem estar “mascarando” outra problemática que não se relaciona com a sonoridade, mas com semelhança das letras “q” e “g”. É de extrema importância que se faça a separação dos dados para que se tenha a real porcentagem das trocas cometidas em função da sonoridade.

Em seguida, com 22,3% ficaram as trocas entre os fonemas /t/ e /d/, grafemas “t” e “d”, sendo que a maior incidência foi a troca da sonora pela surda.

As trocas entre os fonemas /ʃ/ e /ʒ/, grafemas “ch” e “j” ficaram com 14,2% e com 14%, as trocas entre os fonemas /f/ e /v/, grafemas “f” e “v”, sendo que ao contrário da maioria dos casos, as surdas substituíram as sonoras com maior frequência nesses casos.

Dando continuidade, com 12,8%, as trocas entre os fonemas /s/ e /z/. No entanto, sabe-se que estes fonemas podem ser representados pelos grafemas “s”, “ss”, “ç”, “c”, “sc”, “x” e

“z”, logo o erro pode ser motivado não apenas pelo traço da sonoridade, mas também pelo contexto competitivo.

Finalmente, com 11,6% ficaram as trocas entre os fonemas /p/ e /b/, sendo que houve maior incidência de troca o grafema “b” pelo “p”.

Após analisar tais trocas, Zorzi concluiu que a troca entre surdas e sonoras não se justifica como uma dificuldade inerente à aprendizagem em função da complexidade do nosso sistema ortográfico, e que a causa dessas trocas pode estar nos padrões de articulação do aluno, quer dizer, embora as trocas entre fonemas sonoros e surdos não ocorram na fala, os fonemas sonoros tendem a ser produzidos de um modo pouco preciso, com inconsistência de algumas das características que os diferenciam claramente dos fonemas surdos. Então, é necessária a observação e análise por parte do professor antes de iniciar um trabalho fonoterápico.

Como outro trabalho visitado, temos a pesquisa de Nobile (2009) que analisa os erros ortográficos de uma amostra de alunos com dificuldades de aprendizagem.

O estudo contou com a participação de 18 alunos que frequentavam turmas de reforço escolar do ensino fundamental de uma escola pública, onde predominantemente havia alunos de nível socioeconômico baixo. Os participantes da pesquisa foram submetidos à aplicação individual de uma prova de escrita de palavras e a uma produção de texto.

As pesquisadoras observaram que as dificuldades ortográficas encontradas nas produções dos alunos que participaram da pesquisa, não são distintas daquelas obtidas em estudos com alunos sem dificuldades de aprendizagem, no entanto a frequência com que aparecem é muito maior. Os erros mais detectados foram os de transcrição da fala, seguidos de dificuldades baseadas na análise fonológica, tais como: troca de letras, marcação de nasalização e sílabas complexas.

Cabe mencionar que o erro decorrente da troca de letras representou 18% do total, sendo que essa porcentagem contempla tanto às trocas entre consoantes surdas e sonoras quanto às trocas entre vogais, ocorrendo também confundirentre consoantes sem qualquer semelhança fonológica.

Além disso, a pesquisa de Melo (2015) que teve por objetivo proporcionar aos professores uma reflexão em relação à importância do estudo de aspectos da fonética e da fonologia e da variação linguística, visando à melhoria do ensino e da aprendizagem da escrita e, conseqüentemente, colaborando para uma educação de qualidade, que faça a diferença em nossa prática docente e na vida dos estudantes.

Melo concluiu que a oralidade é o fator que mais contribui para os desvios ortográficos e que os processos fonológicos por supressão e por acréscimo de letras são, respectivamente, os que mais se materializam na escrita dos estudantes participantes.

Por fim, a pesquisa de Nascimento (2015) afirmou que a troca de grafemas que representam fonemas que se distinguem apenas pelo traço da sonoridade por parte de alunos do segundo segmento é algo muito preocupante, visto que tal dificuldade deveria ter sido superada na fase de alfabetização.

Sendo assim, seu trabalho teve por objetivo analisar as produções textuais de alunos do 6º ano de escolaridade, elencar as dificuldades de representação gráfica de fonemas vozeados e desvozeados, averiguar os possíveis motivos de tais dificuldades, identificar quais habilidades são necessárias para fazer as distinções e propor intervenções por meio de sequência didática, com o intuito de propiciar ao aluno a aquisição de autonomia para distinguir os fonemas e representá-los corretamente.

A sequência didática elaborada por Nascimento (2015) é composta por dez atividades que trabalham com os fonemas fricativos e oclusivos separadamente. Inicialmente, a pesquisadora levou a aluna a perceber que a distinção dos fonemas que representam os grafemas por ela trocados está na vibração ou não das pregas vocais. Em seguida, trabalhou com diferentes gêneros textuais (poema, trava-língua e letra de música) sempre focando a identificação, distinção e consolidação dos grafemas trocados. Além disso, a sequência didática contou com diferentes atividades lúdicas (jogo, palavra cruzadas e caça-palavras). Por fim, foram realizadas atividades em que a aluna tinha que completar as palavras com os grafemas trocados e reescrever diferentes produções textuais suas adequando-as as descobertas feitas.

Pode se afirmar que entre a sequência didática elaborada por Nascimento (2015) e as atividades desta pesquisa há muitas aproximações de distanciamentos.

Quanto às aproximações, as duas pesquisas trabalharam a questão da vibração das pregas vocais, optaram por atividades lúdicas, por atividades em que tinham que completar as palavras e reescrita de produções textuais.

Quanto aos distanciamentos, a pesquisa de Nascimento trabalhou com fonemas separadamente, enquanto que esta pesquisa trabalhou de forma conjunta. Além disso, inicialmente, Nascimento apresentou o conceito de distinção dos fonemas (vibração ou não das pregas vocais), enquanto que nesta pesquisa os alunos foram levados a construir tal conceito e não trabalhou apenas a questão da sonoridade, mas também o modo e o lugar de



articulação do fonema. As duas pesquisas optaram por atividades lúdicas, no entanto na primeira foram utilizados jogos, palavra cruzada e caça-palavras, enquanto na segunda pesquisa o trabalho lúdico foi feito a partir do uso de pseudopalavras.

Nascimento (2015) concluiu que o estímulo à reflexão fonológica contribui com a escrita autônoma dos alunos, porém não consolida as habilidades fonológicas.

A partir dos estudos mencionados acima, nota-se que, de fato, as trocas entre grafemas que representam fonemas que se distinguem apenas pelo traço da sonoridade têm sido recorrentes no segundo segmento (Zorzi, 1995) e isso é extremamente alarmante, visto que tal desvio não se justifica pela complexidade do sistema ortográfico brasileiro (Nobile; Barrera, 2009). Contudo, pode estar relacionado aos processos fonológicos (Melo, 2015). Sendo assim, estimular a consciência fonológica permite que o aluno avance significativamente na aprendizagem da escrita tendo, inclusive, autonomia para registrar os grafemas que representam fonemas que se opõem pela sonoridade. (Nascimento, 2015).

Como o ensino das relações fonografêmicas ainda apresenta muitas limitações, buscase, com a metodologia de intervenção educacional, detalhada no próximo capítulo, contribuir de alguma forma para um avanço pedagógico nesse aspecto da escrita de alunos do segundo segmento do Ensino Fundamental.

### 3. METODOLOGIA

Educar pela pesquisa tem como condição essencial primeira que o profissional da educação seja pesquisador, ou seja, maneje a pesquisa como princípio científico e educativo e a tenha como atitude cotidiana. Não é o caso fazer dele um pesquisador “profissional”, sobretudo na educação básica, já que não a cultiva em si, mas como instrumento principal do processo educativo. Não se busca um “profissional da pesquisa”, mas um profissional da educação pela pesquisa (DEMO, 2000, p. 2.).

O professor que se diz preocupado com a educação brasileira necessita assumir a postura de pesquisador. Variadas são as propostas pedagógicas que surgem de diferentes contextos: livros didáticos, pedagogos, profissionais vinculados às secretarias de educação, entre outros. Entretanto, ninguém melhor que o professor, profissional que está diretamente envolvido no processo de ensino-aprendizagem, sabe o que funciona e o que não funciona dentro de sala de aula. Sendo assim, seria inconcebível a ideia do professor como um mero “aplicador” de propostas de outrem; de fato, ele tem total condição de elaborar suas estratégias. Para tanto, é preciso pesquisar.

Stenhouse (1975) já defendia a ideia de que o professor deveria experimentar em cada sala de aula, assim como em um laboratório, as melhores estratégias para trabalhar com os alunos durante o processo de ensino-aprendizagem. Adicionalmente, Schön (1983) afirmou que a reflexão é um componente imprescindível para o trabalho e para a formação do bom professor. Também, Demo (1991; 1994; 1996) constatou que ensino e pesquisa são indissociáveis e que a atividade de pesquisa tem caráter formador; enquanto Geraldi (1996; 1998) defendeu o desenvolvimento da pesquisa-ação entre grupos de professores.

De fato, a pesquisa é “um processo fundamental de construção do conhecimento que começa com a identificação de um problema relevante – teórico ou prático – para o qual se procura, de forma metódica, uma resposta convincente que se tenta validar e divulgar” (PONTE, 2004, p. 42).

Beillerot (2001) sugere três condições para que uma atividade possa ser considerada uma pesquisa: (i) produzir conhecimentos novos; (ii) ter uma metodologia rigorosa; e (iii) ser pública. Além disso, toda pesquisa deve seguir, rigorosamente, algum método de modo a permitir que os interessados a compreendam. Dessa maneira, os resultados obtidos serão confiáveis e aceitos.

Por atentar a esses critérios, cabe mencionar que o presente trabalho se configura na forma de pesquisa qualitativa, mais especificamente uma pesquisa-ação.

Este capítulo está dividido em três seções. A primeira parte traz, de forma sucinta, algumas considerações sobre a pesquisa-ação. Na segunda parte, são apresentadas algumas informações sobre o *locus* da pesquisa, Escola Municipalizada Francisco Teixeira de Oliveira, e dos alunos participantes das atividades. Finalizando, são descritas as etapas do trabalho de intervenção.

### **3.1. A Pesquisa-ação: Alguns Apontamentos**

A pesquisa-ação refere-se àquela que os profissionais realizam sobre a sua própria prática. Uma “característica definidora dessa forma de pesquisa refere-se apenas ao facto que o pesquisador tem uma relação muito especial com o objeto de estudo – ele não estuda um objeto qualquer, mas sim um aspecto da sua própria prática profissional” (PONTE, 2004, p. 42). Em outras palavras, “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” (TRIPP, 2005, p. 445).

Com base nas etapas que configuram uma pesquisa-ação, este trabalho apresenta a identificação do problema, o planejamento de uma solução, a implementação, o monitoramento e a avaliação de sua eficácia.

Vale ressaltar que a escolha da pesquisa-ação foi motivada pelo fato de o ProfLetras, ao qual este trabalho está vinculado, visar à capacitação de professores de Língua Portuguesa para o exercício da docência no Ensino Fundamental II, com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino no país. Logo, para que isso seja possível, é essencial que o professor seja um sujeito ativo durante todo o processo de pesquisa.

O ato de pesquisar contribui com a prática docente de inúmeras formas: adquirem-se novos conhecimentos, reflete-se sobre diferentes questões, resolvem-se problemas, compreende-se a prática docente, apropria-se de diferentes teorias e estratégias de ensino, entre outras. Além disso, “para ensinar há uma formalidadezinha a cumprir – saber” (QUEIRÓS, 1945, *apud* LÜDKE, 2001).

Considerando que professor e alunos são os sujeitos envolvidos nesta pesquisa, a escolha pela pesquisa-ação mostra-se extremamente relevante e pertinente, visto que há um grande envolvimento do pesquisador com o objeto de pesquisa. Afinal, ele está diretamente envolvido no processo que se refere à própria prática. Além disso, o pesquisador sabe as estratégias que já foram utilizadas e que não obtiveram resultado satisfatório, assim

como conhece os sujeitos participantes da pesquisa. Sendo assim, tem uma condição melhor de apontar novos caminhos.

### **3.2. A Escola e os Sujeitos Participantes**

A Escola Municipalizada Francisco Teixeira de Oliveira, doravante EMFTO está localizada à Avenida Severino Campos de Oliveira, número 3000, bairro Fazenda da Grama, Município de Rio Claro, interior do Estado do Rio de Janeiro. Trata-se de uma escola pública da esfera administrativa municipal, fundada em 1950.

A escola funciona em prédio próprio desde a fundação, onde há seis salas de aula, secretaria, sala de professores acoplada à sala da orientadora pedagógica, sala de vídeo, sala de jogos, biblioteca, refeitório, cozinha, despensa, almoxarifado, pátio coberto e banheiros. O abastecimento de água tratada e de energia elétrica, bem como o descarte do esgoto e do lixo, são de responsabilidade de empresas contratadas pela rede pública.

No ano de 2016, a instituição contava com 127 alunos matriculados, organizados em 11 turmas divididas entre os horários da manhã e da tarde. Atualmente, a escola oferece matrículas para a Educação Infantil (Pré I e Pré II) e Ensino Fundamental I e II (1º ao 9º ano), na modalidade regular. Localizada em um bairro afastado do centro, a escola tem como clientela alunos de uma mesma comunidade.

Conforme dados do INEP, o INSE da EMFTO é o grupo 5. Essa classificação quer dizer que os alunos, de um modo geral, indicaram que há, em suas respectivas casas, um quantitativo maior de bens elementares; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas e computador (com ou sem internet); bens suplementares, como freezer, um telefone fixo, um carro, além de uma televisão por assinatura e um aspirador de pó; não contratam empregada mensalista; a renda familiar mensal é maior, pois está entre 2 e 12 salários mínimos; pai e mãe (ou responsáveis) completaram o Ensino Fundamental, podendo ter concluído ou não o ensino médio, mas não completaram a faculdade. Contudo, pode-se perceber, a partir do contato direto com os alunos e seus familiares e das respostas dadas pelos responsáveis no ato de matrícula, que o nível 5 não está de acordo com a realidade vigente.

De acordo com as informações encontradas no site do INEP, o INSE é construído com base nos questionários contextuais da Aneb, da Anresc (ou Prova Brasil) e do ENEM. No entanto, a EMFTO nunca participou da Aneb, pois o quantitativo de alunos é inferior ao

mínimo estabelecido. Quanto à Anresc, participou apenas da edição de 2011. Nos anos de 2013 e 2015, o quantitativo também foi inferior.

Diante de tal constatação, a direção, a orientação pedagógica e o corpo docente analisaram os níveis do INSE e concluíram ser o nível 3 o mais compatível com a realidade do alunado da EMFTO. Essa classificação quer dizer que os alunos, de um modo geral, indicam que há, em sua casa, bens elementares, como uma televisão em cores, um rádio, uma geladeira, um ou dois telefones celulares e um banheiro; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas e computador (com ou sem internet); não contratam empregada mensalista; a renda familiar mensal está entre 1 e 2 salários mínimos; pai e mãe (ou responsáveis) ingressaram no Ensino Fundamental, mas não o completaram. Além disso, segundo o Projeto Político Pedagógico da escola:

Nossa clientela advém, na sua grande maioria, das classes populares, que sofre com a difícil situação econômica dos pais, que leva ao desemprego e a subemprego, com casos de alunos extremamente carentes.

Quando são assalariados, possuem pouca qualificação e baixa remuneração, prejudicando o acesso dos seus filhos às informações necessárias ao desenvolvimento das competências cognitivas.

Em face à facilidade de compra, percebemos que apesar da dificuldade financeira, o avanço tecnológico está chegando à escola, pois muitos possuem computador, celular, mp3, entre outros.

Em relação ao aspecto cultural, são poucas as opções de lazer da qual participam, em razão da situação econômica e à falta de incentivo familiar, ficando a cargo dos nossos alunos as suas escolhas, que nem sempre são variadas e de qualidade (PPP da EMFTO, 2015, p. 12).

Na escola, trabalham 26 funcionários, sendo o corpo docente composto por 18 professores. Todos os docentes têm formação necessária para lecionarem. Uma das características que chama a atenção, trazendo à escola um diferencial, é a média de alunos por turma, que é de 12 alunos.

Essa instituição foi escolhida pelo fato de a pesquisadora ser professora regente da Educação Infantil e de Língua Portuguesa e Redação para as turmas do 6º ao 9º ano desde 2014. Entretanto, no presente ano, a professora-pesquisadora leciona Português e Redação para as turmas do 8º e do 9º ano.

Quanto aos participantes da pesquisa, são cinco alunos, sendo um de 16 anos, dois de 15 anos e dois de 14 anos de idade da turma de 8º ano. A escolha foi motivada pelo fato de a professora-pesquisadora lecionar para essa turma desde o 6º ano e perceber que somente esse grupo de alunos apresenta dificuldade de representação ortográfica referente à sonoridade do fonema. Vale ressaltar que as estratégias utilizadas anteriormente, tais como refacção de produções textuais, ditado, pesquisa de palavras que contenham o grafema trocado, entre

outras, não obtiveram resultado satisfatório. Entretanto, o ProfLetras apresentou à professora-pesquisadora novas estratégias.

Os responsáveis dos estudantes foram comunicados sobre os objetivos da pesquisa de intervenção e concordaram em disponibilizar as atividades respondidas para fins de pesquisa, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, disponível nos anexos. Os nomes reais dos alunos foram substituídos por nomes fictícios, visando à preservação da privacidade de cada participante.

### **3.3 Análise do *Locus* da Pesquisa**

De acordo com o INEP, o indicador de complexidade de gestão é calculado levando-se em consideração o seguinte: (i) o porte da escola; (ii) o número de turnos de funcionamento; (iii) a complexidade das etapas ofertadas pela escola; e (iv) o número de etapas ou modalidades oferecidas. Considerando esses aspectos, a EMFTO é nível três, em uma escala que varia de uma seis níveis. A escola recebe de 51 a 150 matrículas, funciona em dois turnos (matutino e vespertino), não trabalha com alunos maiores de idade e oferece três etapas (educação infantil, anos iniciais e anos finais) na modalidade regular. Assim, pode-se afirmar que estar à frente da direção da EMFTO é uma tarefa de nível regular.

Quanto aos resultados em avaliações externas, devido ao baixo quantitativo de alunos, geralmente, a escola não participa dessas avaliações. Contudo, na edição de 2011 da Prova Brasil, a turma do 5º ano da EMFTO participou e somou 203,4 pontos de proficiência em Matemática e 196,2 pontos de proficiência em Língua Portuguesa. Vale mencionar que a pontuação da Prova Brasil varia de 0 a 500, sendo 225 a pontuação mínima para Matemática e 200 para Língua Portuguesa. Nota-se que os resultados da escola estão abaixo do mínimo estabelecido.

O IDEB é avaliado de acordo com o resultado do produto entre o desempenho e o rendimento escolar, em uma escala que varia de zero a dez. Em função do baixo quantitativo de alunos, o último resultado do IDEB para a EMFTO foi em 2011, no valor de 4 pontos. Devido ao fato de a escola não ter participado de edições anteriores e posteriores ao ano de 2011, não é possível fazer um comparativo para saber se a escola progrediu ou regrediu. Contudo, há muito que melhorar, na medida em que, no único ano em que a escola participou, recebeu uma nota acima da média nacional, que é de 3,8. Entretanto, essa média ainda está muito baixa. Ainda assim, espera-se que o Brasil chegue à nota seis em 2022.

Diante dessas constatações, fica evidente a necessidade de analisar o PPP da escola em questão, com o intuito de verificar as ações políticas que estão sendo realizadas tendo em vista o diagnóstico vigente, apesar da precariedade. Imperioso destacar, além disso, que o PPP da EMFTO tem por objetivo “desenvolver competências e habilidades, que propiciem a construção de um cidadão ético comprometido com os ideais de solidariedade e justiça num ambiente harmonioso para formação de um ser humano integral” (PPP da EMFTO, 2015, p.6). Assim, assume-se o seguinte como metas:

- (i) Realimentar o ensino da Língua Portuguesa e da Matemática, aumentando para 90% o índice de aprovação.
- (ii) Propiciar condições de aprendizagem por meio de projetos interdisciplinares, visando à utilização de atividades contextualizadas.
- (iii) Promover a integração entre a escola e a comunidade local.

Quanto ao currículo, esse mesmo documento ressalta que se deve:

Trabalhar os conteúdos através de atividades em que o aluno amplie ou aplique os conhecimentos construídos, levando em conta a cultura em que está inserido para desenvolver princípios éticos e afetivos a fim de enriquecê-lo em sua vida pessoal e ao mesmo tempo, torná-lo apto a exercer seu papel de cidadão (PPP da EMFTO, 2015, p.8).

Já quanto à metodologia,

Basearíamos a nossa Metodologia numa Tendência Pedagógica de Cunho Progressista ligada a Pedagogia Crítico – Social dos Conteúdos. Seu objetivo é levar o aluno a confrontar a realidade, desenvolvendo sua capacidade de pensar cientificamente, a reflexão e a independência do pensamento, proporcionando o domínio dos conhecimentos, habilidades e capacidades mentais para organizar, interpretar e reelaborar suas experiências de vida. Assim sendo formar uma consciência crítica face às realidades sociais, capacitando-se a sua condição de agente ativo de transformação da sociedade e de si próprios. Propõe-se aqui uma educação escolar crítica, um ensino de qualidade a serviço das transformações sociais e econômicas, ou seja, da superação das desigualdades sociais decorrentes das formas capitalistas de organização de sociedade (PPP da EMFTO, 2015, p.9).

Além disso, na elaboração do PPP, foram estabelecidos aos participantes alguns pontos que auxiliarão no processo de ampliação, os quais foram denominados indicadores do desempenho, a saber:

- (i) Aprovação – aumentar em 10%.

- (ii) Reprovação – diminuir de 3% a 5% (anos iniciais e finais do Ensino Fundamental).
- (iii) Evasão – diminuir em 2%.
- (iv) Índice de satisfação dos pais – aumentar em 30%.
- (v) Índice de melhoria na comunicação – aumentar em 50%.
- (vi) Valores – resgatar em 10% valores abandonados.

Nota-se que a EMFTO é uma unidade escolar que está preocupada com o desenvolvimento integral de seus alunos e não apenas com o desempenho em avaliações externas. É notório o fato de que a instituição tem consciência dos inúmeros problemas sociais e educacionais que existem; por isso, assume, verdadeiramente, o papel de contribuir para a formação de cidadãos conscientes de sua função na sociedade por meio da construção, disseminação do conhecimento e (re)leitura de mundo em um processo contínuo de aprendizado, envolvendo professores, alunos, funcionários e toda a comunidade.

### **3.4 Etapas da Intervenção Educacional**

Conforme a seção anterior, a professora-pesquisadora leciona Língua Portuguesa e Redação para a turma selecionada desde o 6º ano de escolaridade. Dessa forma, já sabe quais alunos apresentam dificuldade de representação ortográfica referente à sonoridade do fonema. No entanto, viu-se a necessidade de aplicar uma atividade diagnóstica para todos os alunos da turma para que, assim, pudesse comprovar a existência do problema, confirmar os alunos que apresentam a dificuldade tema desta pesquisa e analisá-la.

Sendo assim, a professora-pesquisadora introduziu a atividade diagnóstica com a leitura do texto “Mirimi e Gissitar”, de Loni Cabral, em seguida fez onze perguntas para a turma sobre o texto que foram respondidas oralmente, atividades disponíveis nos anexos desta dissertação. O objetivo desta atividade era motivar a participação dos alunos na pesquisa e os familiarizar com as pseudopalavras em função da atividade seguinte.

O texto supracitado utilizado para iniciar as atividades foge do padrão de textos conhecido pelos alunos. Sendo assim, desperta no leitor um prazer por sua leitura, visto que é encarado como uma brincadeira. Segundo Freud (1908):

Brincar é visto como um mecanismo psicológico que garante ao sujeito manter certa distância em relação ao real, fiel, na concepção de Freud, que vê no brincar o modelo do princípio de fazer oposto ao princípio de realidade (FREUD, 1908, *apud* GALLIMARD, 1973, *apud* BROUGÈRE, 1998, p. 103).



Viu-se a necessidade de se iniciar as atividades de maneira lúdica para que os alunos se sentissem motivados a participar de todo o processo e para que inicialmente, já percebessem que a metodologia utilizada nos encontros seria diferente da utilizada em sala de aula.

Posteriormente, os alunos participaram de um ditado formado por vinte pseudopalavras que foram criadas pela professora-pesquisadora levando em consideração diferentes critérios que serão expostos na seção posterior.

Após a aplicação do ditado, a professora-pesquisadora fez a correção e conforme o esperado, os cinco alunos que fazem a troca de fonema que se diferem apenas pelo traço da sonoridade em suas produções textuais, também o fizeram no ditado.

Analisados os resultados do ditado, optou-se por desenvolver as atividades de intervenção em contraturno e somente com os cinco alunos que apresentaram mais dificuldade de representar ortograficamente as pseudopalavras, pois envolver os demais alunos que não apresentam este tipo de problema em sua grafia seria desnecessário e desmotivante, o que poderia, inclusive, influenciar negativamente na participação dos demais.

Vale ressaltar que a professora-pesquisa se reuniu com os cinco alunos escolhidos para participar das atividades de intervenção e os questionou sobre a possibilidade de participarem de três encontros em contraturno, visto que não seria a turma toda que participaria. Além disso, tirá-los de sala durante a aula de outro professor poderia prejudicá-los. Os alunos aceitaram participar das atividades em contraturno, inclusive se mostraram bastante receptivos a proposta. Os responsáveis também foram informados e autorizaram a participação dos alunos. Sendo assim, foram realizados três encontros de aproximadamente uma hora durante as terças-feiras do mês de setembro.

As atividades de intervenção foram divididas em três blocos: Conceituando, Exercitando e Avaliando. As atividades do primeiro bloco foram elaboradas com o intuito de levar o aluno a perceber o lugar e o modo de articulação, bem como a sonoridade dos fonemas /p/ e /b/, /t/ e /d/, /f/ e /v/, /s/ e /z/, /k/ e /g/, /Σ/ e /Z/. Já as atividades do segundo bloco foram elaboradas para que o aluno pudesse colocar em prática o conceito aprendido no momento anterior. Por fim, as atividades do terceiro foram elaboradas para que se pudesse comparar o desempenho dos alunos antes e após a intervenção.

No primeiro encontro, foram aplicadas duas atividades do bloco Conceituando: a primeira era composta por três perguntas; e a segunda, por seis. O objetivo dessas atividades

era levar os alunos a perceber que há fonemas que se distinguem apenas pela vibração ou não das cordas vocais.

No segundo encontro, foram aplicadas duas atividades do bloco Exercitando: a primeira era composta por três enunciados; e a segunda, por uma tabela que o aluno deveria completar, utilizando palavras com os grafemas retirados. O objetivo dessas atividades era permitir que o aluno colocasse em prática o que fora assimilado no encontro anterior.

Por fim, no terceiro encontro, foi aplicada uma atividade do bloco Avaliando. Nesta etapa, os alunos refizeram o ditado aplicado na atividade diagnóstica. No entanto, em vez das pseudopalavras serem ditadas pela professora-pesquisadora em sala de aula, eles receberam 20 áudios por meio do aplicativo *WhatsApp*, cada qual contendo uma pseudopalavra pronunciada pela professora-pesquisadora. Em seguida, os alunos sentaram-se distantes um dos outros e, utilizando fones, ouviram as palavras e escreveram-nas. Essa atividade tinha por objetivo verificar se os alunos se conscientizaram sobre as trocas grafêmicas que cometiam e, sobretudo, se utilizariam o recurso aprendido na etapa anterior referente à vibração ou não das cordas vocais, para amenizar ou superar suas dificuldades.

### **3.4.1. As pseudopalavras como recurso metodológico para a pesquisa**

Segundo o *Grande Dicionário da Língua Portuguesa* (2010), o prefixo *pseudo* vem do grego *pseudés* e significa “falso”. Trata-se de um elemento de formação de palavras que exprime a ideia de falso. Sendo assim, *pseudopalavra* é uma “falsa palavra”, ou seja, um termo que não existe na Língua Portuguesa, que não faz parte do léxico, embora possa ser pronunciado.

Segundo o relatório final (janeiro de 2008 a outubro de 2010) do *Estudo Psicolinguístico sobre Estabelecimento de Níveis de Referência do Desenvolvimento da Leitura e da Escrita do 1º ao 6º Ano de Escolaridade*, pseudopalavras são sequências de caracteres que compõem um todo pronunciável e não possuem um significado, mas respeitam as regras fonotáticas da língua. Adotando-se a concepção de signo de Saussure (2006), a pseudopalavra apresenta o significante, mas não o significado.

Muitos são os testes que fazem o uso de pseudopalavras para verificar diferentes habilidades de leitura e escrita, entre os quais se podem mencionar os apresentados por Rebelo (1993), Salles (2001), Capovilla *et al.* (2011), Marcílio (2004b), Garcia (2008), entre

outros. Isso porque as pseudopalavras permitem o controle da estrutura silábica, do comprimento silábico, da complexidade dos grafemas, entre outros aspectos.

Sabe-se que as práticas de escrita e leitura estão diretamente relacionadas ao estabelecimento de significados. Sendo assim, há pesquisadores que criticam o uso de pseudopalavras por elas não apresentarem tal contrapartida, mas também há os que entendem seu uso como recurso metodológico, justamente pela ausência de significado, o que garante controle de algumas variantes importantes em algumas pesquisas. No caso da pesquisa apresentada nesta dissertação, a ausência de significado garante que o indivíduo, de fato, faça a associação entre o grafema-fonema ou fonema-grafema e não haja interferência da capacidade de memorização visual, o que poderia acontecer se a palavra fosse conhecida.

Diante dessas constatações, acredita-se que, assim como qualquer outro recurso metodológico, o uso das pseudopalavras deve ser avaliado a partir dos objetivos de cada pesquisa. Assim sendo, considerou-se pertinente essa escolha, visto que a troca de grafemas representativos de fonemas que se opõem pela sonoridade se relaciona muito mais aos aspectos fonéticos e fonológicos da língua do que aos semânticos. Além disso, era necessário controlar as seguintes variáveis: (i) grafemas utilizados, (ii) contexto fonotático; (iii) comprimento silábico; e (iv) estrutura silábica.

As pseudopalavras utilizadas nesta pesquisa são estas: (1) TIPEDO, (2) PABO, (3) BOCAGA, (4) CADOPIGO, (5) DUTE, (6) COGA, (7) ZISSABOFE, (8) VEZIXASO, (9) FUZASSE, (10) ZEFO, (11) SIXA, (12) TOFEDUJA, (13) PLUTOJIXA, (14) XIJUPO, (15) BUDE, (16) DRITA, (17) CADUFREVE, (18) DEGOFE, (19) TIPABRA E (20) COGRO.

### Quadro 10. Pseudopalavras

DISSÍLABA	TRISSÍLABA	POLISSÍLABA
P <u>A</u> B <u>O</u>	<u>T</u> IP <u>E</u> D <u>O</u>	<u>C</u> AD <u>O</u> PI <u>G</u> O
<u>D</u> U <u>T</u> E	<u>B</u> OC <u>A</u> G <u>A</u>	<u>Z</u> ISS <u>A</u> BO <u>F</u> E
<u>C</u> O <u>G</u> A	<u>F</u> U <u>Z</u> AS <u>S</u> E	<u>V</u> E <u>Z</u> I <u>X</u> AS <u>O</u>
<u>Z</u> E <u>F</u> O	<u>X</u> I <u>J</u> U <u>P</u> O	<u>T</u> O <u>F</u> E <u>D</u> U <u>J</u> A
<u>S</u> I <u>X</u> A	<u>D</u> E <u>G</u> O <u>F</u> E	<u>P</u> L <u>T</u> O <u>J</u> I <u>X</u> A
<u>B</u> U <u>D</u> E	<u>T</u> I <u>P</u> A <u>B</u> R <u>A</u>	<u>C</u> A <u>D</u> U <u>F</u> R <u>E</u> V <u>E</u>
<u>D</u> R <u>I</u> T <u>A</u>		
<u>C</u> O <u>G</u> R <u>O</u>		

Legenda: Azul – consoantes que representam fonemas desvozeados/surdos; vermelho – consoantes que representam fonemas vozeados/sonoros.

Fonte: Elaborado para esta pesquisa

Como se pode verificar no quadro acima, em todas as pseudopalavras desta pesquisa, foram utilizados os grafemas trocados pelos alunos, isto é, aqueles que representam os pares de fonemas /p/ e /b/; /t/ e /d/; /f/ e /v/; /s/ e /z/; /k/ e /g/; e /Σ/ e /Z/.

Buscou-se intercalar o aparecimento dos grafemas de forma que a pseudopalavra iniciasse por um grafema que representa um fonema ora desvozeado/surdo, ora vozeado/sonoro. Além disso, em algumas pseudopalavras, propositalmente, os fonemas vozeados/sonoros ou desvozeados/surdos foram utilizados seguidamente, como em “Sixa”, “Bude”, “Tipedo”, “Degofe”, “Tipabra”, “Tofeduja” e “Plutojixa”.

Quanto ao uso das vogais, nas sílabas iniciais e mediais, todas foram utilizadas /α/, /ε/, /E/, /v/, /o/, /O/ e /u/. Nas sílabas finais, adotou-se o padrão átono do português para palavras paroxítonas. Vale dizer que se optou por todas as pseudopalavras serem paroxítonas; afinal, esse é o padrão canônico do PB.

Quanto ao comprimento silábico, criaram-se oito pseudopalavras com duas sílabas: seis com três sílabas e seis com quatro sílabas. Isso porque, de acordo com as informações apresentadas no referencial teórico, o tamanho da palavra influencia na escrita.

Quanto à estrutura silábica, optou-se pela estrutura CV, tendo em vista ser a mais utilizada no PB. No entanto, em algumas pseudopalavras, foi utilizada a estrutura CCV, já que a maioria dos grafemas trocados pelos alunos ocupa não somente a posição de *onset* absoluto e medial, como também a de *onset* complexo.

Portanto, nota-se que a elaboração das pseudopalavras para esta pesquisa foi realizada de maneira criteriosa, visando ao bom andamento da análise.

#### 4. RESULTADOS DA PESQUISA

A educação tem [...] papel fundamental, sendo a escola o espaço no qual se deve favorecer, a todos os cidadãos, o acesso ao conhecimento e o desenvolvimento de competências, ou seja, a possibilidade de apreensão do conhecimento historicamente produzido pela humanidade e de sua utilização no exercício efetivo da cidadania (BRASIL, 2004, p. 7).

O ProfLetras, bem como a maioria dos Programas de Mestrado Profissionais, é voltado aos professores da Educação Básica (1º ao 9º ano de escolaridade) da rede pública. Conseqüentemente, a escola pública é o principal *locus* de pesquisa; porém, adentrar em um espaço composto por diretores, pedagogos, docentes, discentes, familiares, comunidade, entre outros, é bastante complexo, haja vista que são pessoas com histórias de vida, valores, crenças, hábitos, situação econômica totalmente distintas, as quais convivem no mesmo ambiente.

Souza (2006) afirma que:

Numa escola, devido à complexidade que lhe é inerente, um tal isolamento é quase impossível de ser mantido. As inúmeras demandas onde estão imersas as realidades escolares exigem esta constante negociação entre seus membros e entre estes e o contexto do qual são partes (SOUZA, 2006, p.2).

Segundo André (2008), o cotidiano escolar é composto por três dimensões que mantêm uma relação estrita: o clima institucional, o processo de interação em sala de aula e a história de cada sujeito. Dessa maneira, faz-se necessário que o professor-pesquisador, durante o processo de pesquisa, busque conhecer o *locus* em sua totalidade, para que, assim, possa refletir criticamente sobre os sujeitos envolvidos no ensino-aprendizagem, bem como pontuar os aspectos positivos e as limitações que precisem ser superadas.

Este capítulo analisa os resultados desta pesquisa a partir das atividades diagnósticas e de intervenção. As seções têm por base a fundamentação teórica e descritiva explicitada no Capítulo 2 deste trabalho.

#### **4.1. Análise da Atividade Diagnóstica: Conhecimento Ortográfico dos Sujeitos da Pesquisa**

Antes de iniciar a análise da atividade diagnóstica, nesta seção, e da atividade de intervenção nas seções seguintes, vale ressaltar que a atividade diagnóstica contou com a participação de todos os alunos da turma do 8º ano. Nas demais atividades, apenas cinco alunos participaram e os mesmos se envolveram de forma surpreendente. Não obstante o trabalho ter sido realizado em contraturno, não foi um problema, pois todos chegaram antes do horário combinado e não faltaram aos encontros. Além disso, durante o período da manhã, quando se encontravam com a professora-pesquisadora, faziam diferentes tipos de comentários referentes às atividades que estavam sendo desenvolvidas.

Nesse sentido, foram notória satisfação e o comprometimento dos alunos com a pesquisa, na medida em que, durante o desenvolvimento de cada etapa, era possível ver o esforço que cada um fazia, visando a oferecer o seu melhor. Importante destacar, além disso, que não houve qualquer tipo de indisciplina, desinteresse, desmotivação que pudessem interferir no bom andamento do trabalho. Inclusive, os alunos sentiram-se valorizados por estarem participando de um processo de pesquisa e poderem contribuir, significativamente, com o mestrado da professora-pesquisadora.

Conforme a seção 3.3, iniciou-se a atividade diagnóstica com a leitura e a interpretação do texto “Mirimi e Gissitar”, composto por pseudopalavras. Optou-se por um trabalho dessa natureza para que não houvesse, nos resultados, interferência no que tange à capacidade de memorização visual, tendo em vista que os alunos poderiam registrar determinada palavra corretamente por já terem memorizado a forma escrita e não por terem assimilado o traço distintivo do fonema que representa o grafema utilizado na palavra.

Em seguida, todos os alunos da turma do 8º ano participaram de um ditado composto por 20 pseudopalavras elaboradas especificamente para o presente estudo, a saber:

- (1) TIPEDO.
- (2) PABO.
- (3) BOCAGA.
- (4) CADOPIGO.
- (5) DUTE.
- (6) COGA.

- (7) ZISSABOFE.
- (8) VEZIXASO.
- (9) FUZASSE.
- (10) ZEFO.
- (11) SIXA.
- (12) TOFEDUJA.
- (13) PLUTOJIXA.
- (14) XIJUPO.
- (15) BUDE.
- (16) DRITA.
- (17) CADUFREVE.
- (18) DEGOFE.
- (19) TIPABRA.
- (20) COGRO.

Como era de se esperar, os cinco alunos que mais apresentam dificuldades ortográficas no dia a dia em sala de aula também o fizeram na atividade. Eles erraram 52% do ditado, dos quais 50% se referem à troca de fonemas que se distinguem apenas pelo traço de sonoridade, objeto de estudo deste trabalho.

Esses desvios ortográficos cometidos pelos alunos no ditado foram mapeados e se enquadraram em quatro grupos distintos: (1) troca entre surdas e sonoras; (2) troca entre sonoras e surdas; (3) assimilação; e (4) pareamento com palavra conhecida. Nas subseções seguintes analisará cada grupo supracitado.

#### 4.1.1 Troca entre surdas e sonoras

Vale relembrar que os fonemas /p/, /t/, /f/, /s/, /ʃ/ e /k/ são surdos, enquanto que os fonemas /b/, /d/, /v/, /z/, /ʒ/ e /g/ são sonoros. Sendo assim, neste grupo encontram-se os erros cometidos pela troca entre grafemas que representam fonemas surdos e grafemas que representam fonemas sonoros.

O quadro a seguir apresenta as trocas supracitadas:

**Quadro 11. Desvios ortográficos referente às trocas entre fonemas surdos e sonoros**

PSEUDOPALAVRAS UTILIZADAS NO DITADO	TROCA ENTRE SURDO/SONORO
TIPEDO	TIBEDO
PABO	BLABO
CADOPIGO	CADOBIGO
ZISSABOFE	ZISABOFE
	SISABOFE
	SISABOFE
FUZASSE	FUSASE
ZEFO	ZEVRO
TIPABRA	TIBRAPA
	TRIBABAR

Legenda: Em vermelho as pseudopalavras registradas pelo aluno (1) Cláudio; em verde, (2) Jack; em azul, (3) Leandro; em laranja, (4) Paulo; e em rosa, (5) Ricardo.

Fonte: Elaborado para esta pesquisa

Como se pode notar a partir do quadro acima, os alunos realizaram dez trocas entre grafemas que representam fonemas surdos e grafemas que representam fonemas sonoros.

O aluno 1 realizou duas trocas grafêmicas, sendo fonema /s/ por /z/ (ZISSABOFE → ZISABOFE) e o fonema /p/ por /b/ (TIPABRA → TIBRAPA).

O aluno 2 realizou uma troca grafêmica, sendo o fonema /s/ por /z/ (ZISSABOFE → SISABOFE).

Já o aluno 3 realizou três trocas grafêmicas, sendo o fonema /p/ por /b/ (PABO → BLABO/ TIPABRA → TRIBABAR) e o fonema /f/ por /v/ (ZEFO → ZEVRO).

Por conseguinte, o aluno 4 realizou duas trocas grafêmicas, sendo em ambas o fonema /s/ por /z/ (ZISSABOFE → SISABOFE/ FUZASSE → FUSASE).

Por fim, o aluno 5 realizou duas trocas grafêmicas, sendo ambas entre o fonema /p/ e /b/ (TIPEDO → TIBEDO/ CADOPIGO → CADOBIGO).

Observa-se que das dez trocas realizadas pelos alunos cinco foram entre o fonema /p/ e /b/, quatro entre o fonema /s/ e /z/ e uma entre o fonema /f/ e /v/.

Segundo Lamprecht (2004), os segmentos plosivos são os primeiros a serem adquiridos, sendo o fonema /p/ o primeiro a surgir. Sendo assim, é preocupante constatar que das dez trocas cometidas pelos alunos, cinco foram entre o fonema /p/ e /b/, ou seja, o fato de



o aluno adquirir um fonema primeiramente não é garantia de assimilação de todos os traços distintivos.

Lamprecht, 1990 (*apud* LAMPRECHT, 2004) e Fronza, 1998 (*apud* LAMPRECHT, 2004) observaram que a estratégia de reparo mais utilizada com os segmentos plosivos é a dessonorização, ou seja, a troca do fonema surdo pelo sonoro justamente o que os alunos fizeram no ditado.

Quanto aos segmentos fricativos, segundo Lamprecht (2004) os fonemas sonoros são adquiridos primeiro. Os alunos não apresentaram dificuldades significativas com relação a estes segmentos havendo apenas uma troca, sendo de /f/ para /v/. No entanto, realizaram quatro trocas de /s/ para /z/.

#### 4.1.2 Troca entre sonoras e surdas

Neste grupo encontram-se os erros cometidos pela troca entre grafemas que representam fonemas sonoros (/b/, /d/, /v/, /z/, /Z/ e /g/ ) e grafemas que representam fonemas surdos (/p/, /t/, /f/, /s/, /Σ/ e /k/).

O quadro a seguir apresenta as trocas supracitadas:

**Quadro 12. Desvios ortográficos referente às trocas entre fonemas sonoros e surdos**

PSEUDOPALAVRAS UTILIZADAS NO DITADO	TROCA ENTRE SONOROS/SURDOS
BOCAGA	POCAGA
	BOCACA
	BOCACA
CADOPIGO	KATOPIGO
	CADOPICO
ZISSABOFE	SISABOFE
	SISABOFE
VEZIXASO	VEZISAÇO
	VEZICHASSO
TOFEDUJA	TOFEDUCHA
	TOFEDUCHA
	TOFEDUCHA
	TOFEDUCHA
	TOFEDUCHA
DRITA	TRITA
CADUFREVE	KATUFREDE
TIPABRA	TIBRAPA
COGRO	COCRO
	COGRO

Legenda: Em vermelho as pseudopalavras registradas pelo aluno (1) Cláudio; em verde, (2) Jack; em azul, (3) Leandro; em laranja, (4) Paulo; e em rosa, (5) Ricardo.

Fonte: Elaborado para esta pesquisa

Observa-se que os alunos realizaram dezenove trocas entre grafemas que representam fonemas sonoros e grafemas que representam fonemas surdos.

O aluno 1 realizou seis trocas grafêmicas, sendo fonema /b/ por /p/ (BOCAGA→POCAGA/TIPABRA→TIBRAPA), /d/ por /t/ (CADOPIGO→KATOPIGO/CADUFREVE→KATUFREDE), /z/ por /s/ (TOFEDUJA→TOFEDUCHA) e /g/ por /k/ (COGRO→COCRO).

O aluno 2 também realizou seis trocas grafêmicas, sendo o fonema /g/ por /k/ (BOCAGA→BOCACA/ CADOPIGO→CADOPICO/ COGRO→COCRO), /z/ por /s/ (ZISSABOFE→SISABOFE/VEZIXASO→VEZISAÇO), /z/ por /s/ (TOFEDUJA→TOFEDUCHA).

Já o aluno 3 realizou duas trocas grafêmicas, sendo o fonema /g/ por /k/ (BOCAGA→BOCACA) e o fonema /Z/por/Σ/(TOFEDUJA→TOFEDUCHA).

Por conseguinte, o aluno 4 realizou três trocas grafêmicas, sendo o fonema /z/ por /s/ (ZISSABOFE→SISABOFE/VEZIXASO→VEZICHASSO) e /Z/por/Σ/(TOFEDUJA→TOFEDUCHA).

Por fim, o aluno 5 realizou duas trocas grafêmicas, sendo entre o fonema /d/ e /t/ (DRITA→TRITA) e /Z/por/Σ/(TOFEDUJA→TOFEDUCHA).

Observa-se que das dezenove trocas realizadas pelos alunos, cinco foram entre o fonema /g/ e /k/, cinco entre /Z/e/Σ/, quatro entre /z/ e /s/, três entre /d/ e /t/ e duas entre /b/ e /p/.

Segundo Santos e cols., 1990(*apud* LAMPRECHT, 2004) e Rangel, 1990(*apud* LAMPRECHT, 2004), nos segmentos plosivos, /p/ e /b/, /t/ e /d/ primeiro se adquire o fonema surdo;já no par /k/ e /g/, acontece o inverso. Sendo assim, esperava-se que, entre os fonemas /p/ e /b/ e /t/ e /d/, houvesse mais trocas dos sonoros para os surdos. No entanto, os alunos cometeram apenas duas trocas entre /b/ e /p/ e três entre /d/ e /t/. Quanto ao par /k/ e /g/,esperava-se que houvesse mais trocas dos surdos para o sonoro,masessahipótese não foi confirmada, visto que as cinco trocas foram de /g/ para /k/, ou seja, sonoro para surdo.

Quanto aos fonemas fricativos, as trocas entre sonoros e surdos somente aconteceram entre os fonemas /z/ e /s/ o que foi uma surpresa, isso por que segundo Lamprecht (2004) o fonema sonoro é adquirido antes do surdo.

#### 4.1.3 Assimilação

Neste grupo encontram-se os desvios cometidos por assimilação. Conforme explicitado no referencial teórico, a assimilação é um processo fonológico em que um fonema assimila um ou mais traços de um fonema próximo.

O quadro a seguir apresenta os desvios ortográficos cometidos por assimilação:

### Quadro 13. Desvios ortográficos cometidos por assimilação/desassimilação

PSEUDOPALAVRAS UTILIZADAS NO DITADO	ASSIMILAÇÃO/ DESASSIMILAÇÃO
DUTE	DUTU
COGA	COGU
PLUTOJIXA	PLOGICHA
DEGOFE	DEGOFU

Legenda: Em vermelho as pseudopalavras registradas pelo aluno (1) Cláudio; em verde, (2) Jack; em azul, (3) Leandro; em laranja, (4) Paulo; e em rosa, (5) Ricardo.

Fonte: Elaborado para esta pesquisa

Nota-se que a assimilação ocorreu entre vogais. Segundo Cristóvão Silva (2001), os segmentos vocálicos classificam-se quanto à altura da língua, ao arredondamento dos lábios e à posição horizontal.

Em “DUTU” o grafema <u> da segunda sílaba assimilou o todos os traços do grafema <u> da primeira sílaba. Já em “COGU” o grafema <u> assimilou o arredondamento do grafema <o>. Enquanto que em “PLOGICHA” o grafema <o> da primeira sílaba assimilou todos os traços do grafema <o> da segunda sílaba. Por fim, em “DEGOFU” o grafema <u> novamente assimilou o arredondamento do grafema <o>.

#### 4.1.4 Pareamento com palavra conhecida

Neste grupo estão os desvios cometidos por pareamento com palavra conhecida, isto é, devido ao fato de o ditado ter sido realizado com pseudopalavras, nota-se que, em algumas delas, os alunos acrescentaram, diminuíram ou mudaram a posição de certas letras, de forma que passassem a assemelhar-se com palavras existentes em nossa língua, ou ainda formaram sílabas que lhes parecessem mais familiares. Observe o quadro a seguir:

**Quadro 14. Desvios ortográficos cometidos por pareamento com palavra conhecida**

PSEUDOPALAVRAS UTILIZADAS NO DITADO	PAREAMENTO COM PALAVRA CONHECIDA
TIPEDO	TIPEDRO
PABO	BLABO
ZISSABOFE	ZICABOFE
VEZIXASO	VEZICHACHO
	VEZISAÇO
FUZASSE	FUZACER
ZEFO	ZEVRO
	ZEFOR
SIXA	XIRCÁ
	CHIXA
PLUTOJIXA	PLUTOGISTA
	PUTROGICHA
	PLUTOZIXA
XIJUPO	CHISUSO
	XÍSULO
BUDE	BUNDE
DRITA	BRITA
CADUFREVE	KATUFREDE
	CADOVEFER
	CADOFEVER
DEGOFE	DEGOFOLE
TIPABRA	TIBRAPA
	TRIBABAR
	TRIPABAR
	TIPRABA
COGRO	COGU

Legenda: Em vermelho as pseudopalavras registradas pelo aluno (1) Cláudio; em verde, (2) Jack; em azul, (3) Leandro; em laranja, (4) Paulo; e em rosa, (5) Ricardo.

Fonte: Elaborado para esta pesquisa

Vale ressaltar que os alunos tiveram tal postura na atividade interpretativa do texto “Mirimi e Gissitar”, especificamente na pergunta (k) “Você conhece as palavras *trafelnos, eporavam, felnou, leruado, mastodo fabeti e rizou?* O que significam?”. Os alunos substituíram as pseudopalavras por palavras de nossa língua que fossem semelhantes a essas,

chegando à seguinte resposta: trafelnos: trafego;eporavam: exploravam;felnou: chegou;leruado: lesado;mastodo fabeti, sem resposta; e rizou: irritou.

Em seguida, um aluno decidiu voltar ao texto e substituir as pseudopalavras pelas palavras que a turma havia respondido, e todos acompanharam o raciocínio dele, mas não obtiveram o resultado esperado. Nota-se que os alunos sentiram uma grande necessidade de dar significado às palavras e ao texto. Scliar-Cabral (2013) sinaliza que, em diferentes estudos, adultos não alfabetizados costumam fazer o mesmo tipo de pareamento em testes de CF, a fim de buscar sentido para as pseudopalavras que ouvem, sendo um fenômeno inerente ao próprio ser humano, que busca o sentido de tudo o que realiza.

#### 4.1.5 Algumas considerações

Durante a análise dos erros cometidos no ditado, percebeu-se também que, os registros das pseudopalavras “TOFEDUJA” e “ZISSABOFE” chamaram a atenção da professora-pesquisadora pelo fato de todos os alunos, inclusive os que não apresentam dificuldades ortográficas relevantes, trocarem o fonema /Z/ por /Σ/ e escreveram “tofeducha”. Além disso, dos nove alunos que participaram da atividade, somente um registrou corretamente a pseudopalavra “ZISSABOFE”, seis cometeram a troca entre os fonemas /z/ e /s/, registrando “zisabofe” ou “sisabofe”, um registrou “zicabofe”, e um aluno não fez qualquer registro. Esse último, quando questionado pela professora-pesquisadora, respondeu “Eu não tinha ideia de como escrever esta palavra”. Vale mencionar que o mesmo aluno também não registrou a pseudopalavra “CADOPIGO” e justificou com essa mesma resposta. Entretanto, no segundo caso, ao contrário dos dois primeiros, as relações fonográfêmicas são bastante transparentes, o que não justifica a dificuldade. Causa estranhamento a necessidade de pareamento pelo aluno.

Diante de tais observações, a professora-pesquisadora analisou as pseudopalavras problemáticas e levantou duas hipóteses, sendo a primeira o fato de essas palavras terem muitas sílabas ou o fato de a estrutura fonotática ter ficado muito distante do padrão do PB, isso porque “SIZABOFE” e “TOFEDUCHA” soam mais familiares do que “ZISSABOFE” e “TOFEDUJA”. Afinal, o número de palavras que os alunos utilizam em seu dia a dia que iniciam com o fonema /s/ é muito maior do que as que iniciam com o fonema /z/, sendo mais comum o fonema /Z/ aparecer em sílaba inicial do que em final.

Sendo assim, a professora-pesquisadora decidiu reaplicar algumas palavras do ditado fazendo determinadas substituições: (1) ZISSABOFE, (2) VEZIXASO, (3) TOFEDUJA e

(4) TIPABRA foram consideradas pela professora-pesquisadora, após análise dos desvios cometidos pelos alunos, muito distantes da estrutura silábica ou fonotática do PB e, por isso, foram substituídas por (1) SIZABOFE, (2) VEZIJASO, (3) TOFEDUCHA e (4) TIBRAPA.

Vale ressaltar que as alterações feitas não modificaram o controle dos pares surdo e sonoro, uma vez que, nas pseudopalavras “SIZABOFE” e “TIBRAPA”, a alteração foi feita apenas na posição da sílaba. Já nas pseudopalavras “VEZIJASO” e “TOFEDUCHA”, trocou-se a surda de uma pseudopalavra pela sonora da outra.

Após as alterações, chegou-se ao seguinte resultado disponibilizado no quadro adiante:

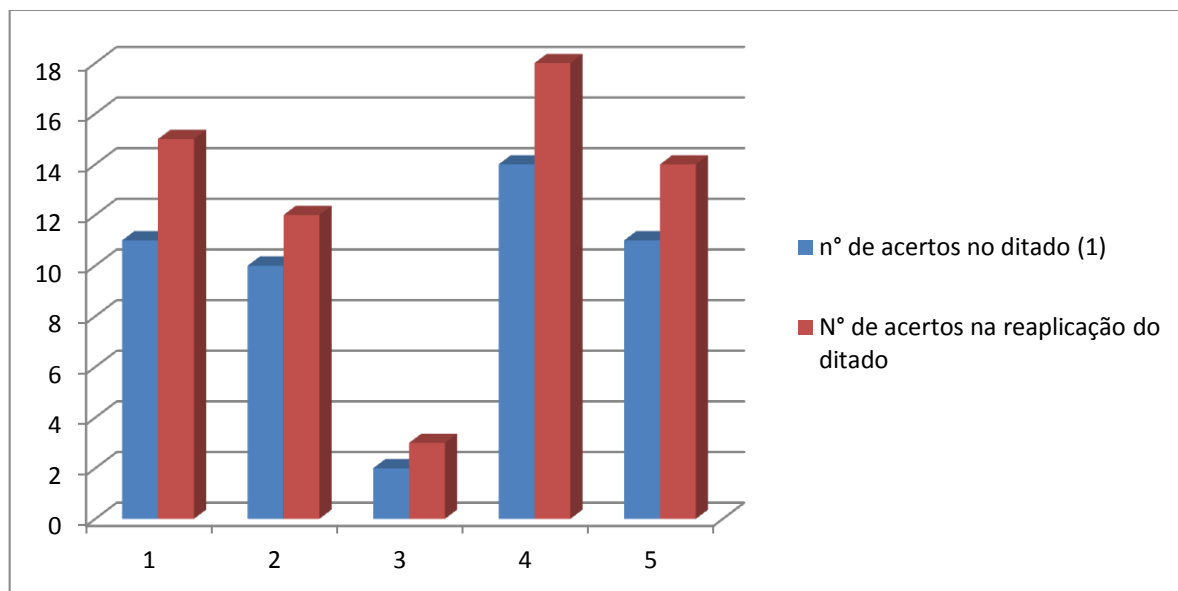
**Quadro 15. Mapeamento dos desvios ortográficos encontrados na reaplicação de algumas palavras do ditado**

ALUNOS	SIZABOFE	VEZIJASO	TOFEDUCHA	TIBRAPA
(1) Cláudio	CIZABOFE	VEZIJASO	TOFEDUCHA	TIBRAPA
(2) Jack	SIZABOFE	VEZIJADO	TOFEDUCHA	TIBRAPA
(3) Leandro	SISSABOFE	VEGIJASSO	TOFEDUCHA	TIBRUPA
(4) Paulo	SIZABOFE	VEZIJASO	TOFEDUXA	TIBRAPA
(5) Ricardo	SIZABOFE	VEZIJAZO	TOFEDUCHA	TIBRAPA

Fonte: Elaborado para esta pesquisa

O gráfico abaixo faz um comparativo entre o resultado da primeira aplicação do ditado e da reaplicação, substituindo as quatro pseudopalavras supracitadas.

**Gráfico 1. Gráfico comparativo entre o resultado do primeiro ditado e da reaplicação**



Legenda: (1) Cláudio; (2) Jack; (3) Leandro; (4) Paulo; e (5) Ricardo.

Fonte: Elaborado para esta pesquisa

Os resultados confirmaram a segunda hipótese da professora-pesquisadora, a de que os alunos modificaram as pseudopalavras de forma que alguns sons lhe parecessem mais familiares. Apenas o aluno 3 continuou substituindo o fonema /z/ por /s/, além de /a/ por /u/, e o aluno 2 que registrou “VEZIJADO” para “VEZIJASO”, talvez pelo fato de o sufixo “-ado” ser mais familiar.

Nota-se que, embora tenha buscado ser fiel ao padrão fonotático da língua, o controle das variáveis por vezes leva a criações que ferem alguns princípios. A aplicação do ditado evidenciou uma variável que passou despercebida durante a criação da proposta.

Após as alterações, os alunos melhoraram significativamente; no entanto, ainda assim, 18% dos erros foram motivados pela troca entre fonemas surdos e sonoros, número bastante expressivo, inclusive se levarmos em consideração que são alunos do 8º ano de escolaridade.

Sabe-se que as atividades diagnósticas são de extrema importância para o bom andamento do processo de ensino-aprendizagem, já que, por meio delas, o professor poderá nortear seu trabalho e selecionar a melhor estratégia para cada aluno. Conforme Moraes (2007) “ensinar é fornecer uma ajuda ajustada aos aprendizes, para que eles (re)construam seu saber” (MORAIS, 2007, p.46).

Além disso, o professor poderá refletir sobre sua prática pedagógica; afinal, o verdadeiro profissional da educação não responsabiliza o aluno por todas as dificuldades, mas



reconhece que o erro pode estar em sua atuação. O processo de ensino-aprendizagem é uma via de mão dupla; portanto, deve haver a troca entre professor-aluno e aluno-professor.

Assim sendo, os resultados da atividade diagnóstica contribuíram para perceber que cinco alunos da turma do 8º ano de escolaridade precisam conscientizar-se diante do uso de determinados grafemas em função dos fonemas que representam, isto é, necessitam retomar as relações fonografêmicas do PB, para que possam amenizar ou superar suas dificuldades de representação ortográfica.

Diante disso, a professora-pesquisadora elaborou atividades reflexivas, em que os alunos pudessem, paulatinamente, assimilar a diferença que há entre os fonemas /p/ e /b/, /t/ e /d/, /k/ e /g/, /f/ e /v/, /s/ e /z/, e /Z/ e /Σ/, e, por fim, sintetizar sua reflexão, formulando a regra de uso dos grafemas que tais fonemas representam.

Isso posto, as atividades elaboradas, na presente pesquisa de intervenção educacional, foram aplicadas para os cinco alunos que apresentam a dificuldade sobre a qual discorreremos neste trabalho, e as respostas são descritas e analisadas na próxima seção.

#### **4.2.1. Análise do conhecimento ortográfico dos sujeitos da pesquisa: a atividade de intervenção (bloco 1)**

As atividades de intervenção são divididas em três blocos: Conceituando, Exercitando e Avaliando.

O bloco “Conceituando” é composto por duas atividades: a primeira é dividida em três perguntas, e a segunda, em seis perguntas. As seis primeiras perguntas estão relacionadas ao lugar e ao modo como o fonema é produzido, enquanto as demais se referem ao vozeamento. Todas essas perguntas são elaboradas com o intuito de levar os alunos a perceber que há fonemas que são produzidos com os mesmos articuladores e do mesmo modo. Contudo, em um fonema, a prega vocal vibra e, no outro, não. Acredita-se que, ao construírem esse conceito, os alunos se tornarão conscientes da troca grafêmica que fazem e, sobretudo, utilizarão o recurso aprendido (verificação da vibração, ou não, das pregas vocais) diante da dúvida até que, provavelmente venham a conseguir registrar tais grafemas de forma automatizada.

A primeira atividade solicita que os alunos observem seis pares de palavras e respondam às questões seguintes. O propósito é que os discentes percebam que, em cada par de palavras, apenas houve a mudança de um grafema, o que foi suficiente para alterar o significado

do vocábulo. A atividade pede, então, que se responda às questões, como se pode verificar na figura adiante.

**Figura 2. Atividade (1) do bloco Conceituando**

**CONCEITUANDO**

1) Observe os pares de palavras a seguir:

bato e pato	çato e gato	çaça e casa
tão e dão	faça e vaca	xixi e Gigi

a) O que chamou sua atenção com relação a cada um dos pares acima?

b) Podemos afirmar que a mudança de um único som altera o significado da palavra?

c) Seu professor irá pronunciar cada um dos pares acima lentamente, em seguida faça o mesmo. O que pode perceber?

Fonte: Elaborado para esta pesquisa

Parte-se do pressuposto de que perguntas sobre a troca de grafemas, a alteração do significado da palavra e o lugar da produção de determinados fonemas são importantes para iniciar a compreensão do traço de sonoridade, na medida em que funcionam como uma introdução à conceituação. Conseguir respondê-las, conseqüentemente, demonstraria que o aluno percebeu que a troca de um único grafema pode gerar problemas significativos relacionados à compreensão global de seus textos e ajudaria na construção do conceito exigida na atividade (2).

Tanto o primeiro comando requisitado “observe os pares” quanto as três perguntas consecutivas têm como objetivo funcionar como introdução para a formulação do conceito de distinção entre os fonemas /p/ e /b/, /t/ e /d/, /k/ e /g/, /f/ e /v/, /s/ e /z/ e /Z/ e /Σ/.

Pressupõe-se que os alunos usariam as respostas das perguntas para iniciar o processo de construção do conceito sonoridade, para que, assim, compreendessem a troca de grafemas que cometem. Pode-se afirmar que as perguntas de introdução cumpriram sua função, porque, apesar das limitações das respostas, que serão relatadas detalhadamente nos parágrafos seguintes, os educandos, de um modo geral, atingiram os objetivos das questões.

Vale ressaltar que a realização das atividades do bloco “Conceituando” e dos demais foram mediadas pela professora-pesquisadora, uma vez que, em consonância com o pensamento de Freire (1987), o papel do professor não é ser um transmissor de conhecimentos, mas posicionar-se como um mediador do processo de ensino-aprendizagem. Por conseguinte, é necessário que se estabeleçam relações dialógicas entre professor e aluno, a fim de que ambos ensinem e aprendam juntos.

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem (FREIRE, 1987, p. 68).

Dando continuidade, a primeira pergunta da atividade (1), “O que chamou sua atenção com relação a cada um dos pares acima?”, é uma questão aberta. Como os alunos ainda não estão atentos ao ponto nevrálgico das atividades, esperavam-se diferentes tipos de resposta, por isso existem, ao longo da atividade, outros tipos de questões mais específicas. Vale ressaltar que as perguntas abertas, ainda que permitam diferentes possibilidades de resposta, são importantes, na medida em que possibilitam a identificação de aspectos não previstos pelas perguntas fechadas. Por meio de atividades dessa natureza, é possível levar hipóteses sobre o processo de elaboração do conhecimento por parte do aluno.

A professora-pesquisadora deixou que os alunos observassem, por um tempo, os pares de palavras; em seguida, interrogou-os novamente, conversou brevemente sobre a questão e solicitou que cada um registrasse uma resposta<sup>1</sup> para a questão (a). Observem-se os resultados:

### Quadro 16. Respostas dos alunos para a questão (a)

ALUNOS	RESPOSTA PARA A QUESTÃO “A”
(1) Cláudio	Em cada par trocou uma letra.
(2) Jack	Em cada par as letras são trocadas por outra.
(3) Leandro	A troca das letras de cada um.
(4) Paulo	Troca das letras, mas o mesmo som.
(5) Ricardo	Em cada par houve trocas de letras.

Fonte: Elaborado para esta pesquisa

Apesar da possibilidade de surgirem diferentes tipos de respostas, os alunos conseguiram identificar a mudança das letras. De todas as respostas dadas, a de Paulo apresenta uma informação discrepante, porque, embora reconheça que houve a troca da letra, afirma que o som continua sendo o mesmo. Vale ressaltar que o aluno faz a distinção auditiva entre os fonemas /p/ e /b/, /t/ e /d/, /k/ e /g/, /f/ e /v/, /s/ e /z/, e /Z/ e /Σ/.

Por conseguinte, na questão (b), “Podemos afirmar que a mudança de um único som altera o significado da palavra?”, esperava-se que os alunos respondessem de forma afirmativa. Todos compreenderam a relação entre a troca de uma letra e a mudança de significado, afinal foram unânimes ao responderem “Sim”.

Para finalizar a atividade (1), na questão (c), “Seu professor irá pronunciar cada um dos pares acima lentamente, em seguida faça o mesmo. O que pode perceber?”, esperava-se que os alunos dessem indicativos sobre o formato da boca durante a produção dos pares. Observem-se as respostas:

### Quadro 17. Respostas dos alunos para a questão (c)

ALUNOS	RESPOSTA PARA A QUESTÃO “C”
(1) Cláudio	Que a boca faz o mesmo movimento.
(2) Jack	Com a pronúncia, o gesto da boca fica do mesmo jeito da outra.
(3) Leandro	Aconteceu o mesmo movimento na boca.
(4) Paulo	Pronuncia os pares e a boca continua do mesmo jeito.
(5) Ricardo	Ao pronunciar as palavras diferentes a boca ficou do mesmo jeito.

Fonte: Elaborado para esta pesquisa

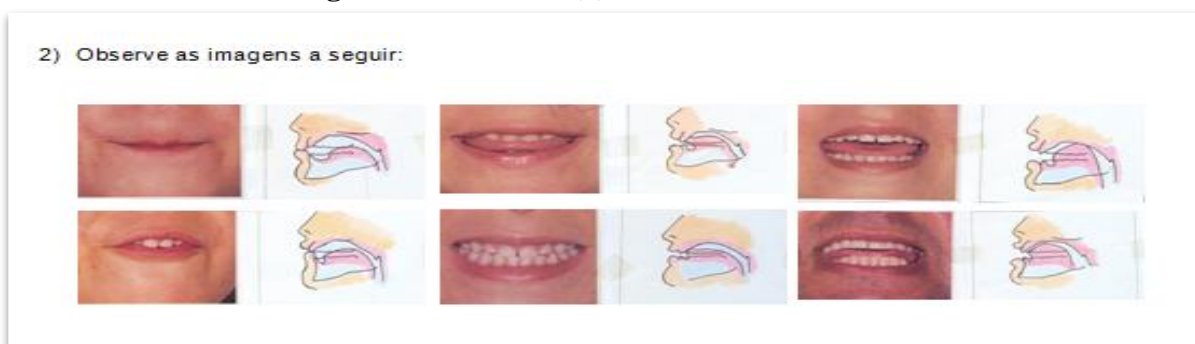
É notório o fato de que todos os alunos apresentam dificuldades na elaboração de respostas que sejam coerentes, isto é, claras, objetivas e completas. Contudo, apesar da

limitação dessas, é possível inferir que os discentes perceberam a questão da movimentação dos lábios durante a produção dos fonemas trocados em cada par de palavras.

Pode-se dizer que os resultados da atividade (1) foram satisfatórios, haja vista que a maioria dos alunos finalizou a atividade entendendo que a mudança de uma única letra é suficiente para mudar o significado da palavra e que há sons de nossa língua que são produzidos com a boca no mesmo formato.

Dando continuidade, analisamos a atividade (2), que é uma continuação da anterior e finaliza o bloco “Conceituando”. Essa atividade solicita, inicialmente, que os alunos observem algumas imagens, como podemos constatar na figura adiante:

**Figura 3. Atividade (2) do bloco Conceituando**



Fonte: Elaborado para esta pesquisa

Em seguida, na questão (a), “Você conseguiu identificar o som que está sendo produzido de acordo com o formato do lábio?”, espera-se que os alunos enfrentem dificuldades na identificação de alguns sons, já que é muito complicado identificar todos os fonemas apenas observando uma imagem. Além disso, sabe-se que cada figura representa dois fonemas; logo, os estudantes poderiam identificar somente um e darem-se por satisfeitos. Entretanto, o objetivo da questão é fazer com que eles comecem a atentar-se para a questão do lugar de articulação dos fonemas. Observem-se as respostas transcritas no quadro abaixo:

**Quadro 18. Respostas dos alunos para a questão (a)**

ALUNOS	RESPOSTA PARA A QUESTÃO “A”
(1) Cláudio	Mais ou menos, porque alguns deram pra achar e outro não.
(2) Jack	Mais ou menos.
(3) Leandro	Às vezes, sim.
(4) Paulo	Mais ou menos.
(5) Ricardo	Mais ou menos.

Fonte: Elaborado para esta pesquisa

Todos os alunos responderam conforme o esperado.

Naquestão (b), “Reproduza as imagens acima usando seus lábios e, em seguida, sem alterar essa posição, tente emitir um som. O que você pode perceber?”, esperava-se que os alunos percebessem que podem produzir dois sons distintos com a boca no mesmo formato. O objetivo dessa questão é encerrar as postulações sobre o lugar da articulação dos fonemas para que, assim, se possa tratar do modo de articulação e do vozeamento. Observem-se as respostas:

### Quadro 19. Respostas dos alunos para a questão (b)

ALUNOS	RESPOSTA PARA A QUESTÃO “B”
(1) Cláudio	Às vezes, a boca fechada você consegue pronunciar várias coisas.
(2) Jack	Às vezes, com a boca do mesmo jeito “aspecto” podemos falar vários sons.
(3) Leandro	Com a boca da mesma forma você pode falar muitas coisas.
(4) Paulo	Você está com a boca da mesma forma, mas pronuncia vários falares.
(5) Ricardo	Com a boca do mesmo formato pode ficar do mesmo jeito e falar várias coisas.

Fonte: Elaborado para esta pesquisa

Imperioso mencionar que o objetivo da questão foi atingido parcialmente, porque todos entenderam que, com a boca no mesmo formato, podemos produzir mais de um som. Entretanto, não perceberam que, em cada imagem, somente era possível produzir dois sons. Foram unânimes no uso das palavras “vários” e “várias”, indicando que, na concepção deles, mais de dois sons poderiam ser produzidos em cada imagem.

Além disso, os alunos Cláudio e Jack iniciaram suas respostas com o advérbio de tempo “às vezes”, no sentido de “emalguns casos”, ou seja, acreditam ser esporádica a produção de diferentes fonemas com o mesmo formato de boca. Vale ressaltar que a professora-pesquisadora percebeu que os alunos ficaram tímidos ao terem de reproduzir, com os próprios lábios, as imagens, talvez, por isso, não tenham compreendido plenamente a questão.

Na questão (c), “Na questão anterior, você deve ter percebido que com o lábio no mesmo formato conseguimos reproduzir dois sons diferentes. Identifique-os em cada uma das imagens”, a resposta esperada é: imagem 1: /p/ e /b/; imagem 2: /t/ e /d/; imagem 3: /k/ e /g/; imagem 4: /f/ e /v/; imagem 5: /Z/ e /Σ/; e imagem 6: /s/ e /z/.

Todos os alunos conseguiram identificar os pares de som de cada figura. Contudo, vale destacar que foi necessária a intervenção da professora-pesquisadora, pois tiveram muita dificuldade para resolver a questão. Inicialmente, a professora-pesquisadora fez a leitura da questão e reproduziu cada uma das imagens utilizando os lábios. Em seguida, questionou-os sobre o som que poderia ser realizado em cada imagem: o silêncio foi geral. A professora-pesquisadora percebeu que, mais uma vez, os alunos ficaram tímidos na reprodução das imagens com seus próprios lábios; então, antes de dar continuidade à resolução da questão, foi necessário que conversasse com o grupo e o motivasse para a execução da tarefa.

Tendo resolvido o problema da timidez, o grupo começou a reproduzir as imagens para que, assim, pudessem descobrir as possibilidades de sons a serem produzidos. No entanto, a tarefa de recortar o fonema é muito complexa, mesmo para alunos já alfabetizados. De fato, refletir sobre a organização fonológica da língua é tarefa difícil. Se esse aprendizado não se deu de forma consciente, o desenvolvimento da consciência fonêmica não foi bem realizado, tornando algumas tarefas de manipulação fonêmica difíceis, pelo próprio estranhamento e pela dificuldade de abstração que esses alunos têm. Sendo assim, a professora-pesquisadora pediu aos alunos que reproduzissem o formato dos lábios da imagem e tentassem pronunciar alguma palavra. Dessa maneira, a atividade fluiu.

Na primeira imagem, os alunos produziram as palavras “pão”, “pano” e “panela”, em seguida a professora-pesquisadora os interrogou: “Todas as palavras que vocês produziram começaram com...?”. A resposta foi “P”. Então, a professora-pesquisadora continuou: “Será que é possível pronunciar uma palavra que não comece com P, mas com a boca neste mesmo formato?”. Então, produziram “bola”, “boneca”, “bala” e “burro”. Assim, a atividade continuou coletivamente até que todos os pares de sons de cada imagem fossem identificados.

Um ponto que chamou a atenção foi o fato de o aluno Jack na imagem 5 responder “G,J,X e CH” e o aluno Ricardo responder “X+J+G” e na imagem 6 responder “S+Z+Ç”, ou seja, ainda que de maneira elementar, estes alunos têm consciência que em nossa língua um mesmo fonema pode ser representado por diferentes grafemas.

Para a questão (d), “Se nossa boca está no mesmo formato e o ar está saindo do mesmo jeito, em sua opinião, o que diferencia cada um desses sons que você identificou nas imagens acima?”, não havia uma resposta esperada, pois a professora-pesquisadora sabia que dificilmente os alunos falariam de vibração, ou não, das pregas vocais, sem que ela despertasse o olhar deles para esse fenômeno, até porque é algo que ocorre sem o controle e a consciência do falante e é de difícil percepção.

O objetivo da questão é que os alunos levantem hipóteses para que essas sejam confirmadas ou não na questão posterior, além disso, os mesmos foram levados a refletir sobre o ponto chave de toda a atividade de intervenção: o vozeamento dos fonemas.

Veja as hipóteses criadas por cada aluno:

#### Quadro 20. Respostas dos alunos para a questão (d)

ALUNOS	RESPOSTA PARA A QUESTÃO “D”
Cláudio	A força do ar.
Jack	Com a velocidade do ar saindo da boca.
Leandro	A força do ar.
Paulo	Força.
Ricardo	Pregas vocais e línguas.

Fonte: Elaborado para esta pesquisa

Antes de cada aluno falar sobre sua hipótese, adaptando a explicação ao nível dos alunos, a professora-pesquisadora tratou da questão do modo de produção dos fonemas. Em seguida, reproduziu alguns fonemas e pediu que observassem como se dava a saída do ar. O grupo percebeu, inclusive identificou, que, nos fonemas plosivos, o ar fica preso e depois sai como uma explosão, já nos fonemas fricativos, o ar sai através do “buraquinho” dos dentes. Utilizando a linguagem peculiar, identificaram o modo como o ar sai da boca em cada par de fonemas. Essa explicação fez-se necessária, visto que os grafemas trocados pelos alunos representam fonemas que têm o mesmo lugar e modo de articulação, distinguindo-se apenas quanto ao vozeamento. Sendo assim, os alunos precisam da articulação das três informações para entender em que consiste a dificuldade deles.

Feito isso, cada um falou para o grupo sua hipótese, somente os alunos Leandro e Paulo não responderam. Então, a professora-pesquisadora perguntou a eles com qual colega concordavam, e apontaram o aluno Cláudio. Por isso, há três respostas sobre a força do ar.

Além disso, para a surpresa da professora-pesquisadora, o aluno Ricardo em sua resposta oral falou, ainda que de forma insegura, sobre a vibração, ou não, das pregas vocais. A professora-pesquisadora questionou o aluno sobre o fundamento de sua resposta. Sendo assim, ele a lembrou de um episódio ocorrido quando ainda estava no 6º ano. O aluno Ricardo havia levado sua produção textual para a professora corrigir. A professora circulou várias letras de seu texto e foi sinalizando a letra que deveria registrar no lugar das circuladas. Feito isso, Ricardo indagou a professora sobre o porquê de trocar tantas letras, e ela o explicou que



a diferença entre as letras trocadas por ele era muito sutil, pois em uma a prega vocal vibrava e na outra não. Em seguida, pediu que o aluno colocasse a mão no pescoço e pronunciasse as letras trocadas. A professora-pesquisadora pensou que jamais o aluno se lembraria desse comentário, visto que dois anos já se passaram e, na época, o comentário foi feito de maneira muito simplória.

Outro ponto que precisa ser destacado diz respeito à limitação das respostas escritas dadas pelos alunos. Utilizando a oralidade, desenvolveram muito melhor as respostas; contudo, quando foram registrá-las, não tiveram esse cuidado, talvez pelo fato de supor que a professora-pesquisadora saberia o que queriam dizer.

Na questão (e), “Com o auxílio do seu professor, prepare a produção dos sons identificados nas imagens, como se fosse realizá-los, mas sem produzi-los completamente, com a mão em seu pescoço. O que você percebeu?”, esperava-se que os alunos notassem a vibração, ou não, das pregas vocais. Vejamos as respostas abaixo:

#### Quadro 21. Respostas dos alunos para a questão (e)

ALUNOS	RESPOSTA PARA A QUESTÃO “E”
Cláudio	Que em um som acontece a vibração da corda vocal <sup>3</sup> e no outro não.
Jack	Que em um ocorre uma vibração e no outro som não.
Leandro	Que um som das cordas vocais vibram e o outro não.
Paulo	Vibração das pregas e outra não.
Ricardo	Que na pronúncia de alguns sons ocorre a vibração das cordas e nos outros não.

Fonte: Elaborado para esta pesquisa

Pode-se ver que o objetivo da questão foi atingido, já que todos conseguiram perceber a questão da vibração, ou não, das pregas vocais.

A professora-pesquisadora percebeu, durante a realização da atividade, que os discentes ficaram bastante admirados e empolgados com a descoberta. Na questão anterior (levantamento de hipóteses), ninguém concordou com Ricardo, cuja hipótese, para a surpresa de todos, foi confirmada.

Vale ressaltar que a confirmação da hipótese do aluno Ricardo foi um aspecto muito positivo, porque se trata de um aluno tímido e inseguro, que nem sempre expõe seu ponto de

vista, por estar preocupado com os comentários dos colegas. No entanto, a atividade incentivou o aluno a assumir uma nova postura, e o grupo passou a vê-lo com outros olhos.

Para concluir a atividade (2), na questão (f), “Para finalizar, escreva um parágrafo sobre o que entendeu com relação aos exercícios acima.”, esperava-se que os alunos mencionassem sobre a mudança das palavras a partir da troca de uma letra, bem como sobre o lugar e o modo de articulação e sobre o vozeamento. O objetivo da questão é construir o conceito referente à diferenciação dos fonemas /p/ e /b/, /t/ e /d/, /k/ e /g/, /f/ e /v/, /s/ e /z/ e /Z/ e /Σ/.

Obtiveram-se as seguintes respostas:

### Quadro 22. Respostas dos alunos para a questão (f)

ALUNOS	RESPOSTA PARA A QUESTÃO “E”
Cláudio	Tinham duas palavras com as mesmas letras. Eu aprendi que pode sair vários sons, não porque sua boca mexe e sim por causa da sua corda vocal que vibra.
Jack	Com os exercícios anteriores eu aprendi que com a vibração das cordas vocais pode ser imitado vários sons e palavras.
Leandro	Com as questões anteriores dar pra saber o som que a pessoa irá fazer mesmo com a boca parada isso é possível por causa das cordas vocais.
Paulo	Eu aprendi que o mesmo formato da boca gera duas palavras, mesmo som. Aprendi que o que faz mudança de voz são as pregas vocais.
Ricardo	Ao falar algumas palavras percebi que o som sai diferente como P e B ou T e D e ao pronunciar os sons percebi que as cordas vocais vibram com alguns sons e outros não vibram.

Fonte: Elaborado para esta pesquisa

É possível perceber que, de acordo com as possibilidades de cada um, todos os alunos atingiram os objetivos das atividades desse bloco. Conseqüentemente, espera-se que, no bloco seguinte, consigam colocar em prática o conceito construído referente à distinção dos fonemas /p/ e /b/, /t/ e /d/, /k/ e /g/, /f/ e /v/, /s/ e /z/ e /Z/ e /Σ/.

#### 4.2.2. Análise do conhecimento ortográfico dos sujeitos da pesquisa: a atividade de intervenção (bloco 2)

O segundo bloco da atividade de intervenção, Exercitando, é composto por duas atividades. A primeira é dividida em três perguntas, e a segunda é um quadro com 30 palavras em que os grafemas “p” e “b”, “t” e “d”, “c” e “g”, “f” e “v”, “s/ç/sc/ss” e “z”, “ch/x” e “j”/“g” foram retirados para os alunos completarem.

A atividade (1) retoma os pares de palavras do exercício (1) do bloco Conceituando, representada na figura adiante.

**Figura 4. Atividade (1) do bloco Exercitando**

EXERCITANDO	
3) Utilizando os pares de palavras do exercício n° 1:	
a) Sublinhe, em cada um dos pares, as letras que representam os sons que diferenciam as palavras.	
b) Copie as letras sublinhadas.	
c) Agora, utilizando o recurso aprendido no exercício anterior, de colocar a mão no pescoço e perceber qual consoante vibra e qual não vibra, coloque as letras identificadas na questão a nas respectivas colunas.	
Letras que <b>VIBRAM</b> quando pronunciadas	Letras que <b>NAO VIBRAM</b> quando pronunciadas

Fonte: Elaborado para esta pesquisa

Na questão (a), “Sublinhe, em cada um dos pares, as letras que representam os sons que diferenciam as palavras”, as respostas esperadas são “bato e pato, tão e dão, cato e gato, faca e yaca, caça e casa e xixi e Gigi”, e o objetivo é verificar se o aluno realmente identificou a troca das letras, retomando a questão (a) do primeiro exercício do bloco Conceituando. Além disso, espera-se que o aluno observe esses pares de palavra sob um novo olhar, entendendo o porquê da troca dessas letras específicas; afinal, todo um conceito já foi construído, ao contrário da primeira vez em que se observaram os pares de palavras.

Por conseguinte, é possível afirmar que o objetivo da questão foi alcançado, porque todos os alunos sublinharam as devidas letras, inclusive os alunos Leandro e Paulo, que tiveram dificuldades em perceber a troca das letras na primeira vez em que observaram os pares de palavras.

No geral, os discentes foram muito bem, mas Cláudio, no par de palavras “casa e caça”, sublinhou a letra “c” de cada palavra e não as letras “s” e “ç”. Contudo, ao buscar a motivação para esse fato, a professora-pesquisadora percebeu que, em todos os pares de palavra, as letras trocadas ocupam a posição de *onset* absoluto, exceto nesse caso. Logo, o aluno pode ter sido induzido ao erro, pois já havia sublinhado de acordo com essa lógica em quatro pares anteriores. Adicionalmente, é possível perceber que mais dois alunos também haviam sublinhado a letra “c”; porém, apagaram depois e consertaram.

Assim, a professora-pesquisadora reconheceu a falha da questão. Visando ao aprimoramento da pesquisa, é necessário rever os pares de palavras, de modo que haja a alternância na posição silábica dos grafemas que representam os fonemas surdos e sonoros para que, então, o aluno não sublinhe de forma mecanizada.

Na questão (b), “Copie as letras sublinhadas”, as respostas esperadas são “B, P, T, D, C, G, F, V, Ç, S, X e G”, e o objetivo é facilitar a execução da atividade seguinte. Todavia, ao analisar essa questão, o aluno Cláudio realmente cometeu um equívoco, pois, ao responder a essa questão, transcreveu as letras corretas “ç” e “s”, ainda que não as tenha sublinhado na questão anterior. Logo, ainda que essa questão não tivesse um objetivo tão específico e importante, acabou servindo para confirmar que todos os alunos, de fato, identificaram os grafemas que representam fonemas que se opõem pelo traço da sonoridade.

Na questão (c), “Agora, utilizando o recurso aprendido no exercício anterior, de colocar a mão no pescoço e perceber qual consoante vibra e qual não vibra, coloque as letras identificadas na questão ‘a’ nas respectivas colunas”, as respostas esperadas são apresentadas no quadro a seguir.

**Quadro 23. Respostas esperadas para a questão (c)**

Letras que VIBRAM quando pronunciadas.	Letras que NÃO VIBRAM quando pronunciadas.
B	P
D	T
G	C
V	F
Z	Ç
G	X

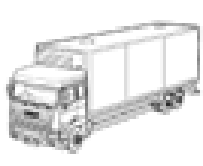




Fonte: Elaborado para esta pesquisa

O objetivo da questão é permitir que o aluno coloque em prática o recurso aprendido nos exercícios do bloco anterior. Pode-se dizer que o resultado foi satisfatório, na medida em que todos os estudantes compreenderam a questão da vibração, ou não, das pregas vocais, conseguiram verificar o processo e preencher a tabela corretamente.


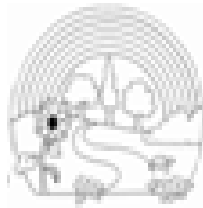
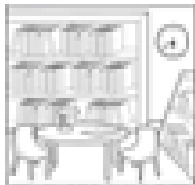


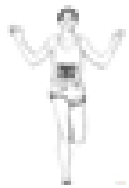

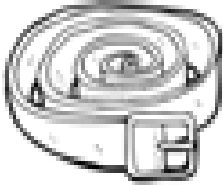



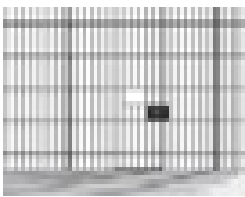
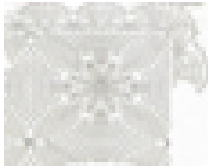

Para finalizar o bloco Exercitando, os educandos realizaram a última atividade que apresenta o seguinte enunciado: “Consultando a tabela acima, complete as palavras abaixo. Fique atento! Faça o uso do que aprendeu, colocando a mão no pescoço, se tiver dúvida sobre qual letra colocar!”. A seguir, observe-se a tabela com as repostas esperadas:

Figura 5. Atividade (2) do bloco Exercitando

4) Consultando a tabela acima, complete as palavras abaixo. Fique atento! Faça uso do que aprendeu, colocando a mão no pescoço, se tiver dúvida sobre qual letra colocar!

	P <u>A</u> NQUECA		CAR <u>G</u> UEIRO
	A <u>Ç</u> ÚCAR		<u>F</u> RIGIDEIRA
	<u>V</u> OLANTE		<u>B</u> ARRIL
	CA <u>J</u> ADO		RINOCERON <u>T</u> E
	<u>X</u> ADREZ		<u>C</u> AMELO
	AN <u>Z</u> OL		CADEA <u>D</u> O
	AS <u>P</u> IRADOR		<u>G</u> EMADA
	CAM <u>B</u> ALHOTA		CAI <u>X</u> OTE

Fonte: Elaborado para esta pesquisa

	<u>P</u> RATELEIRA		NATURE <u>Z</u> A
	BI <u>B</u> LIOTECA		<u>C</u> IPÓ
	<u>T</u> AMANDUÁ		A <u>T</u> LETA
	<u>V</u> ERRUGA		<u>F</u> IVELA
	<u>D</u> ÓLAR		BI <u>F</u> E
	ME <u>C</u> ANI <u>C</u> O		<u>G</u> RADE
	<u>C</u> ROCHÊ		RAS <u>G</u> ADO

Fonte: Elaborado para esta pesquisa

O objetivo da questão é permitir que os alunos utilizem os conhecimentos aprendidos ao longo das atividades em palavras reais, haja vista que atividades envolvendo palavras como a atividade (02) são importantes nessa etapa de ensino por meio delas, estimulam-se a leitura atenta das palavras, bem como a verificação da vibração, ou não, das pregas vocais, para que se saiba qual grafema preenche adequadamente a palavra. Enfatiza-se, ainda, que a atividade é inserida no final do bloco Exercitando, como um desafio para o aluno, incentivando-o a colocar, em prática, o novo conhecimento construído.

Os resultados superaram as expectativas, porque os alunos erraram apenas 8%, dos quais somente 2% foram relativos à troca entre surdas e sonoras. A professora mapeou os desvios ortográficos cometidos pelos estudantes nessa atividade e notou que se enquadravam em seis grupos distintos: (i) troca entre surdas e sonoras; (ii) contexto competitivo; (iii) anteriorização; (iv) posteriorização; (v) assimilação; e (vi) em branco.

No grupo (i), estão os desvios cometidos pela troca dos seguintes grafemas “p” e “b”, “t” e “d”, “c” e “g”, “f” e “v”, “s/ç/sc/ss” e “z”, “ch/x” e “j”/“g”; já no grupo (ii), os desvios decorrem do fato de o contexto ser competitivo, isto é, possibilitar o uso de diferentes grafemas. Nos grupos (iii) e (iv), houve anteriorização e posteriorização, respectivamente, ou seja, a troca por um fonema anterior ou posterior; enquanto no grupo 5, por assimilação. Não podemos nos olvidar em mencionar que todos os conceitos presentes neste parágrafo estão explicitados no referencial teórico descrito no Capítulo 2. Por fim, no grupo 6, incluem-se as palavras deixadas em branco pelos alunos.

O resultado da atividade pode ser visualizado no quadro a seguir:

**Quadro 24. Mapeamento dos desvios ortográficos encontrados na atividade (2)**

ALUNO	SURDA/ SONORA	CONTEXTO COMPETITIVO	ANTER.	POSTER.	ASSIMIL.	EM BRANCO
Cláudio						CIPÓ
Jack	CARQUEIRO	ACUCAR			TRATELEIRA	
	JADREZ					
Leandro	CARQUEIRO	ÇIPÓ	CAIÇOTE	ANJOL		GRADE
Paulo		SIPÓ				
Ricardo				ANJOL		

Fonte: Elaborado para esta pesquisa



A professora-pesquisadora questionou os alunos Cláudio e Leandro sobre as palavras deixadas em branco. Cláudio respondeu que foi falta de atenção, não percebeu que havia deixado alguma palavra em branco; enquanto Leandro disse ter sentido muita dificuldade em perceber qual letra faltava. Dessa maneira, a professora-pesquisadora pediu que ele pronunciasse a palavra “grade” para ajudá-lo a identificar a letra que estava faltando, então ele produziu [ɣ4·αδΣI] em função da sua língua presa. Sendo assim, a professora-pesquisadora solicitou que ele também pronunciasse as palavras “cargueiro”, “caixote” e “anzol”, sendo [καξ∇κεφ4·Y], [καφ∇στοτI] e [∇©©αφOω].

Nota-se que o aluno Leandro, em todas as atividades realizadas, demonstrou mais dificuldades em comparação ao restante do grupo, além de apresentar problemas relativos à falta de CF. Entretanto, o fato da língua ser presa também tem prejudicado a representação ortográfica, porque o aluno registra muitas palavras de acordo com a modalidade oral da língua. Deve-se destacar que a professora-pesquisadora já havia sinalizado à orientação pedagógica este problema. O responsável foi convidado à escola para uma conversa sobre a situação, mas não compareceu.

Após a realização das atividades de intervenção desta pesquisa, a professora-pesquisadora novamente informou a situação à orientadora pedagógica da EMFTO e apresentou os resultados do aluno. Sendo assim, o responsável do educando foi convocado mais uma vez. No dia marcado, a professora-pesquisadora, a orientadora pedagógica e a mãe do discente conversaram sobre a situação. A professora apresentou os resultados e sinalizou a possível dificuldade de socialização do aluno por conta da pronúncia. A responsável comprometeu-se a levar o aluno para realizar o procedimento que resolverá a questão da língua presa, bem como encaminhá-lo a um fonoaudiólogo.

Ao término do terceiro encontro, em que os alunos realizaram as atividades analisadas nesta seção, Paulo questionou a professora-pesquisadora “Professora, por que nós estamos participando dessa pesquisa que trata da troca de letras?”, cuja resposta foi “Porque, desde o 6º ano, observo que, nas produções textuais de vocês, há a troca dessas letras”. O grupo mostrou-se perplexo diante da resposta, e todos afirmaram nunca terem percebido que trocavam letras ao escrever, exceto o aluno Cláudio, que disse ter muitas dúvidas de qual letra utilizar para escrever determinadas palavras, ressaltando que somente agora passara a ter consciência a respeito de quais letras lhe geravam dúvida ao registrar, o porquê disso e, principalmente, como escolher a letra correta.

É possível perceber que as atividades de intervenção desta pesquisa contribuíram, significativamente, com o desenvolvimento da CF dos alunos participantes. Isso porque, independentemente dos resultados da atividade de avaliação, todos os alunos tomaram consciência das trocas grafêmicas que faziam e passaram a observar e manipular os grafemas e fonemas de um jeito que nunca fizeram antes. Os resultados efetivos somente serão observados em longo prazo. Contudo, pode-se afirmar que, agora, esses discentes são capazes de identificar um dos problemas de representação escrita e, principalmente, sabem o que devem fazer para amenizá-lo ou superá-lo.

Neste dia, a professora-pesquisadora encerrou o encontro falando sobre a importância de utilizarem o recurso aprendido (verificar a vibração, ou não, das pregas vocais) quando as dúvidas sobre o registro aparecerem e, sobretudo, motivou-os ao informar que, com o passar do tempo, não mais precisariam utilizar-se dessa técnica, pois o registro passaria a ser automático. Para concluir, a professora-pesquisadora reaplicou o ditado com as pseudopalavras para avaliar os resultados da atividade de intervenção. Os dados e a análise serão apresentados na seção seguinte.

#### **4.2.3. Análise do conhecimento ortográfico dos sujeitos da pesquisa: a atividade de intervenção (bloco 3)**

Os PCN de Língua Portuguesa apresentam considerações interessantes sobre o ensino, a aprendizagem e a avaliação.

A avaliação deve ser compreendida como conjunto de ações organizadas com a finalidade de obter informações sobre o que o aluno aprendeu, de que forma e em quais condições. Para tanto, é preciso elaborar um conjunto de procedimentos investigativos que possibilitem o ajuste e a orientação da intervenção pedagógica para tornar possível o ensino e a aprendizagem de melhor qualidade. Deve funcionar, por um lado, como instrumento que possibilite ao professor analisar criticamente sua prática educativa; e, por outro, como instrumento que apresente ao aluno a possibilidade de saber sobre seus avanços, dificuldades e possibilidades. Nesse sentido, deve ocorrer durante todo o processo de ensino e aprendizagem, e não apenas em momentos específicos caracterizados como fechamento de grandes etapas de trabalho (BRASIL, 1998, p.93).

Em outras palavras, a avaliação deve ser entendida como a análise do conhecimento adquirido ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Trata-se de uma etapa tão importante quanto às demais, pois possibilita que professor e aluno reflitam sobre sua atuação.

Assim, seria ilógico se toda atividade desenvolvida durante esta pesquisa não fosse avaliada, porque tanto o aluno quanto o professor precisam ter clareza sobre o que foi aprendido e o que não foi, de sorte que possam planejar suas ações futuras.

Posto isso, o bloco (3), Avaliando, é composto por uma atividade que trata da retomada ao ditado de pseudopalavras aplicado na atividade diagnóstica. Entretanto, na etapa (3), a professora-pesquisadora não ditou as palavras para os alunos; cada um recebeu, por meio do aplicativo *WhatsApp*, 20 áudios contendo uma pseudopalavra. Sendo assim, os alunos espalharam-se pela sala e realizaram a atividade, desta vez, somente os cinco alunos participaram.

A professora-pesquisadora decidiu modificar o procedimento da atividade pelos seguintes motivos:

- (i) Para que os alunos se sentissem motivados a realizar a atividade novamente, visto que teriam o uso da tecnologia de que tanto gostam.
- (ii) Para que os alunos pudessem ouvir as pseudopalavras quantas vezes achassem necessárias, sem a pressão de estarem atrasando o grupo.
- (iii) Para que os alunos tivessem tempo hábil de colocar em prática o recurso aprendido na etapa anterior (verificar a vibração, ou não, das pregas vocais).
- (iv) Para que o aluno, após registrar a pseudopalavra, pudesse conferir e, assim, corrigi-la, caso tivesse feito algum registro que considerasse equivocando.

O objetivo da atividade é verificar se, após as atividades de intervenção, os alunos conseguem distinguir os fonemas /p/ e /b/, /t/ e /d/, /k/ e /g/, /f/ e /v/, /s/ e /z/, e /Z/ e /Σ/, utilizando o recurso aprendido (verificar a vibração, ou não, das pregas vocais), além de comparar os resultados da atividade diagnóstica com os da atividade de avaliação, visto que, após as atividades, já estariam conscientizados fonologicamente.

Os desvios ortográficos cometidos pelos alunos na reaplicação do ditado foram mapeados e enquadraram-se em quatro grupos distintos: (i) troca entre surdas e sonoras; (ii) pareamento com palavra conhecida; (iii) metátese; e (iv) outros.

No grupo (i), estão os desvios cometidos pela troca dos seguintes grafemas “p” e “b”, “t” e “d”, “c” e “g”, “f” e “v”, “s/ç/sc/ss” e “z”, “ch/x” e “j”/“g”; já no grupo (ii), estão incluídos os desvios cometidos por pareamento com palavra conhecida, conforme explicitado na seção 4.2. No grupo (iii), estão os desvios cometidos por metátese, conforme explicitado no referencial teórico descrito no Capítulo 2. Já no grupo (iv), incluem-se os desvios ortográficos com motivação desconhecida.

Vale ressaltar que os resultados do aluno Leandro não serão considerados nesta etapa. Conforme a seção anterior, o problema físico de língua presa interfere na escrita. Sendo assim, somente as atividades de intervenção não seriam suficientes nesse caso. A seção seguinte apresentará considerações sobre essa problemática. Observem-se os resultados da reaplicação do ditado no quadro abaixo:

**Quadro 25. Mapeamento dos desvios ortográficos encontrados na reaplicação do ditado**

PSEUDOPALAVRAS UTILIZADAS NO DITADO	TROCA ENTRE SURDO/SONORO	PAREAMENTO COM PALAVRA CONHECIDA	METÁTESE	OUTROS
Tipedo				
Pabo		PARDO		
		PARDO		
Bocaga				
Cadopigo				
Dute				
Coga				
Sizabofe				
Veziasso				
Fuzasse				CE
Zefo				
Sixa				
Tofeducha				
Plutojixa				
Xijupo	JIJUPO			
Bude				
Drita		GRITA		
		GRITA		
		GRITA		
		DRITAR		
Cadufreve			CADROFEVE	
Degofe	DEGOVE			
Tibrapa	TIPRAPA			
Cogro			CROGO	

Legenda: Em vermelho as pseudopalavras registradas pelo aluno (1) Cláudio; em verde, (2) Jack; em laranja, (3) Paulo; e em rosa, (4) Ricardo.

Fonte: Elaborado para esta pesquisa

Como se pode observar no quadro acima, os alunos erraram 12 pseudopalavras, mas somente três foram referentes à troca entre fonema sonoro e surdo. Seis desvios foram referentes ao pareamento com palavra conhecida, dois desvios referentes à metátese, e um desvio foi encaixado na categoria “outro”, pois o aluno registrou somente a sílaba final da pseudopalavra. Quando questionado sobre o registro de uma sílaba apenas, o aluno disse não saber o porquê disso.

Observe, também, que o aluno Jack apresentou maior dificuldade nessa atividade, porque, dos 12 desvios ortográficos, sete foram cometidos por ele, inclusive os três referentes à troca entre fonema sonoro e surdo. Cláudio cometeu dois desvios; Paulo, um desvio; e Ricardo, dois desvios.

A seguir, é apresentado um quadro comparativo com os resultados do ditado aplicado na atividade diagnóstica e na avaliação, após as atividades de intervenção.

**Quadro 26. Quadro comparativo entre o resultado do primeiro ditado e da reaplicação**

PSEUDOPALAVRAS UTILIZADAS NO DITADO	TROCA ENTRE SURDO/SONORO	TROCA ENTRE SURDO/SONORO	PAREAMENTO COM PALAVRA CONHECIDA	PAREAMENTO COM PALAVRA CONHECIDA	ASSIMILAÇÃO OU DESSAMILAÇÃO	METÁTESE	OUTROS
	(Ditado 1)	(Ditado 2)	(Ditado 1)	(Ditado 2)	(Ditado 1)	(Ditado 2)	(Ditado 2)
Tipedo	TIBEDO						
Pabo				PARDO			
Bocaga	POCAGA BOCACA			PARDO			
Cadopigo	KATOPIGO CADOPICO CADOBIGO						
Dute							
Coga							
Sizabofe							
Veziasso	VEZIJADO						
Fuzasse	FUSASE		FUZACER				CE
Zefo			ZEFOR				
Sixa			XIRCÁ				
Tofeducha							
Plutojixa			PLUTOGISTA PLUTOZIXA		PLOTOGICHA		
Xijupo		JIUPO	XÍSUPO				
Bude							
Drita	TRITA		BRITA	GRITA GRITA GRITA DRITAR			
Cadufreve	KATUFREDE		KATUFREDE CADOVEFER			CADROFEVE	
Degofe		DEGOVE			DEGOFU		
Tibrapa		TIPRAPA					
Cogro	COCRO COCRO					CROGO	

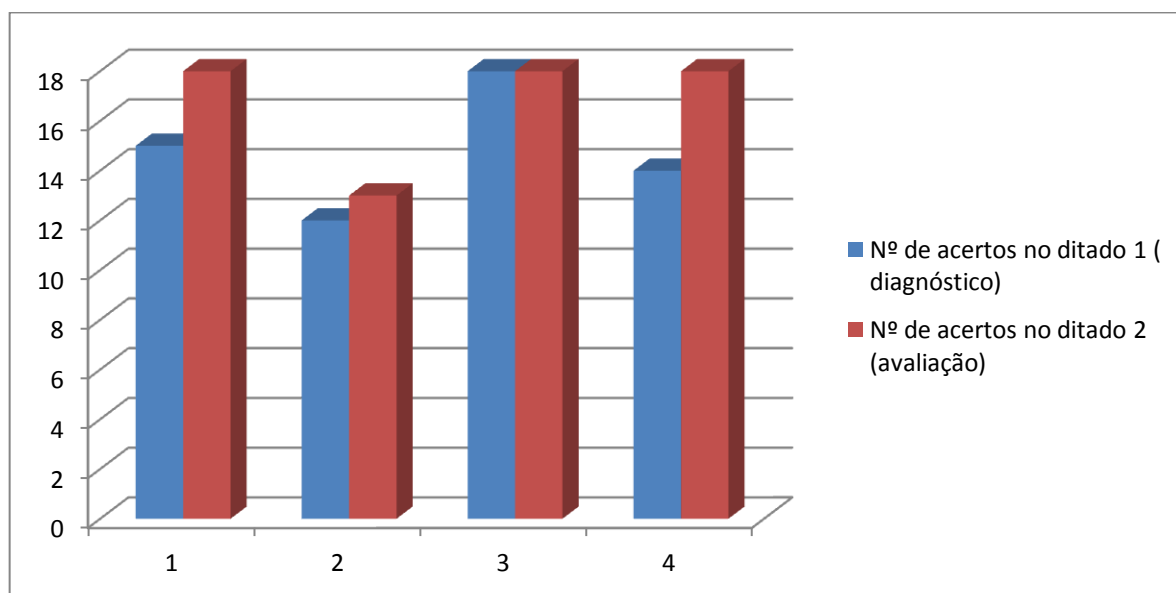
Legenda: Em vermelho as pseudopalavras registradas pelo aluno (1) Cláudio; em verde, (2) Jack; em laranja, (3) Paulo; e em rosa, (4) Ricardo.

Fonte: Elaborado para esta pesquisa

Nota-se que, no ditado (1), os alunos cometeram 23 desvios ortográficos, já no ditado (2), foram 12 desvios ortográficos. Todavia, no ditado (1), 12 desvios foram cometidos pela troca entre fonema surdo e sonoro, enquanto no ditado (2), foram 3 desvios cometidos por esse motivo, embora as três pseudopalavras erradas no ditado (2) não foram erradas no ditado (1). Quanto aos desvios cometidos por pareamento com palavra conhecida, no ditado (1), foram nove, no ditado (2), foram seis. Mais uma vez, as pseudopalavras não se repetiram, somente a pseudopalavra “DRITA” foi registrada no ditado (1) pelo aluno Cláudio como “brita” e, no ditado (2), “grita”. Quanto aos demais desvios, no ditado (1), houve duas ocorrências motivadas por assimilação ou desassimilação, ao passo que, no ditado (2), não houve qualquer ocorrência. Todavia, existiram dois desvios cometidos por metátese e um por fenômeno desconhecido.

No gráfico abaixo, comparam-se os resultados dos alunos no primeiro ditado – realizado na atividade diagnóstica – e os resultados da reaplicação do ditado – realizada na atividade avaliativa.

**Gráfico 2. Gráfico comparativo entre o resultado do primeiro ditado (diagnóstico) e da reaplicação (avaliação)**



Legenda: (1) Cláudio; (2) Jack; (3) Leandro; (4) Paulo; e (5) Ricardo.

Fonte: Elaborado para esta pesquisa

Pode-se afirmar que os resultados melhoraram significativamente, pois os alunos erraram 28% do ditado (1) e 15% do ditado (2). Contudo, no ditado (1), 52% dos erros referiram-se à troca de fonemas que se distinguem apenas pelo traço de sonoridade, e, no ditado (2), apenas 25% dos erros foram concernentes à troca entre fonemas surdos e sonoros.

Diante dessas observações, é possível perceber que, se tratando das trocas entre fonemas surdos e sonoros que foram trabalhados nas atividades de intervenção, os alunos melhoraram consideravelmente. De fato, colocaram em prática o recurso aprendido (verificar a vibração ou não das pregas vocais).

A pesquisa, entretanto, confirma a necessidade das práticas de consciência fonológica não somente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, como também nos finais, haja vista que lacunas estão sendo deixadas, e, independentemente da idade e da escolaridade do educando, o professor precisa intervir. Inclusive, Lemle (1995) afirma que determinados “erros” devem ser corrigidos sempre.

#### **4.2.4. Atividade diagnóstica e de intervenção: reflexões**

Conforme a seção anterior, os resultados do aluno Leandro na atividade avaliativa não foram analisados em conjunto com o restante do grupo, já que estavam muito aquém dos resultados dos demais participantes. No entanto, devido ao fato de tratar-se de uma pesquisa qualitativa, ou seja, que considera os traços subjetivos e as particularidades dos sujeitos participantes, muitas considerações podem ser realizadas a partir dessa situação. Cabe enfatizar, outrossim, que, esta seção surgiu da necessidade de apresentar reflexões acerca da análise dos dados de um determinado estudante, uma vez que, neste tipo de pesquisa, a análise atenta das respostas dadas pelos participantes revela aspectos que extrapolam os objetivos levantados inicialmente e as informações apresentadas na fundamentação teórica.

Sabe-se que, no decorrer da pesquisa, é necessário elaborar critérios para a seleção dos sujeitos participantes, a fim de que se obtenham resultados confiáveis. Nesse sentido, participantes com habilidades muito além ou muito aquém do restante do grupo podem camuflar os resultados. Sendo assim, foram selecionados, para esta análise, os alunos com os rendimentos mais baixos no ditado de pseudopalavras, entre os quais o discente Leandro.

Durante as atividades desenvolvidas nesta pesquisa, Leandro sempre apresentou mais dificuldades em comparação ao restante do grupo. De fato, a professora-pesquisadora sabia



que o aluno apresentava um desvio fonético ocasionado por um encurtamento do freio da língua (popularmente conhecido por “língua presa”). Sua interferência na escrita, entretanto, apenas se evidenciou a partir da pesquisa.

A partir do momento em que a professora-pesquisadora analisou os resultados da atividade de intervenção e percebeu que as dificuldades do aluno não eram somente ocasionadas por questões de CF, mas também pelo problema físico, optou-se por analisá-lo separadamente.

Pensando quantitativamente, os resultados de Leandro podem ser considerados insatisfatórios: no ditado (1), de 20 pseudopalavras, cometeu 18 desvios ortográficos; e no ditado (2), também de 20 pseudopalavras, cometeu 16 desvios ortográficos. Observando esses dados, parece que de nada adiantaram as atividades de intervenção para esse aluno. Contudo, em termos qualitativos, pode-se afirmar que as atividades de intervenção, para esse aluno especificamente, não trataram de problemas ortográficos, mas alcançaram um ganho em relação a seus problemas sociais.

O discente Leandro apresenta muita dificuldade de socialização; acredita-se que essa questão possa relacionar-se ao seu desvio fonético, visto que a produção oral é bastante prejudicada, ocasionando vergonha diante dos colegas.

Além disso, é importante destacar que a professora-pesquisadora já havia sinalizado o problema do aluno à orientadora pedagógica, a qual informou à responsável do educando. Contudo, nada foi feito. Desta vez, a partir dos resultados do aluno nas atividades desta pesquisa, mais uma vez, a professora-pesquisadora relatou à orientadora pedagógica acerca da mesma questão, e a responsável foi convocada a comparecer à escola. Tendo acesso aos resultados do aluno nesta pesquisa, comprometeu-se a encaminhá-lo ao procedimento cirúrgico necessário e acompanhamento com fonoaudiólogo. Então, a responsável do aluno compreendeu, de fato, a seriedade do problema, o que ocorreu graças à intervenção.

Assim, fica evidente que as atividades de intervenção deram resultados muito positivos para este aluno. Tendo o problema resolvido, possivelmente aprimorará a produção oral e, provavelmente, a socialização. O desenvolvimento da escrita certamente virá como consequência desse processo. O aluno poderá conversar, sem medo de sofrer *bullying*, expor suas ideias, argumentar diante de diferentes situações, entre outras práticas escolares e sociais. Enfim, sua história de vida poderá ser transformada.

Além disso, a análise dos resultados do aluno Leandro fez-nos pensar sobre os limites que há entre a intervenção escolar e a intervenção clínica. Segundo Bortoni-Ricardo (2013):

vemos na atualidade uma tendência de a escola se esquivar de suas atribuições em função da valorização de tarefas exercidas por alguns especialistas. Atuando na área de apoio ao ensino regular, temos observado grande contingente de alunos encaminhados para atendimentos especializados, devido a dificuldades naturais de aprendizagem (BORTONI-RICARDO, 2013, p. 32).

Professores e especialistas não somente podem, como também devem formar parcerias visando ao desenvolvimento integral do educando. Entretanto, ambos precisam ter seus papéis e suas funções claramente definidos. Infelizmente, hoje em dia, veem-se muitos especialistas como, por exemplo, fonoaudiólogos, psicólogos, psicopedagogos, entre outros, fazendo o papel do professor. De fato, há limites entre a intervenção escolar e a intervenção clínica.

No caso do aluno Leandro, por exemplo, é possível perceber que somente a intervenção escolar não seria necessária para resolver o problema, porque está além dos limites da escola. Por isso, neste caso, é preciso recorrer à intervenção clínica. Nesse sentido, escola e clínica precisam trabalhar harmoniosamente, embora cada caso deva ser analisado cuidadosamente, para que se encontre a melhor intervenção, seja escolar ou clínica.

Posto isso, fica evidente, conquanto, que a escolha da pesquisa qualitativa foi extremamente pertinente e relevante, uma vez que, além de permitir analisar, separadamente, o aluno Leandro e refletir sobre diferentes questões, foi possível propor aprimoramentos com relação às atividades de avaliação e de intervenção.

#### **4.2.4.1 Atividade diagnóstica e de intervenção: aprimoramentos**

A pesquisa-ação permite que o professor observe sua prática sob um novo olhar. Assim, durante a análise das atividades diagnóstica e de intervenção, a professora-pesquisadora detectou alguns aspectos metodológicos que mereceram reavaliação. Tendo em vista o fato de que as atividades desta pesquisa estarão expostas no *site* do NELE – grupo de pesquisa que visa ao desenvolvimento de projetos que estudam a relação entre grafemas-fonemas e fonemas-grafemas – e que, por isso, poderão auxiliar inúmeros professores e pesquisadores, apresentamos, nesta seção, as propostas de mudança nas atividades diagnóstica e de intervenção, com base nas análises das respostas dos alunos e dessa reavaliação metodológica da intervenção.

A primeira proposta de mudança julgada pertinente em relação à pesquisa aplicada refere-se ao exercício (2) da atividade diagnóstica. Trata-se de um ditado com 20 pseudopalavras. Durante a análise das respostas dos alunos, percebeu-se que 4 pseudopalavras

apresentaram dificuldades fonotáticas que só se evidenciaram após a intervenção, conforme explicitado na seção 4.2. Por conseguinte, sugere-se que sejam utilizadas as seguintes pseudopalavras no ditado, em negrito as pseudopalavras modificadas:

- (1) Tapedo.
- (2) Pabo.
- (3) Bocaga.
- (4) Cadopigo.
- (5) Dute.
- (6) Coga.
- (7) **Sizabofe/Zissabofe.**
- (8) **Vezijaso/Vezixaso.**
- (9) Fuzasse.
- (10) Zefo.
- (11) Sixa.
- (12) **Tofeducha/Tofeduja.**
- (13) Plutojixa.
- (14) Xijupo.
- (15) Bude.
- (16) Drita.
- (17) Cadufreve.
- (18) Degofe.
- (19) **Tibrapa/Tipabra.**
- (20) Cogro.

Além disso, na atividade diagnóstica, as pseudopalavras foram ditadas aos alunos pela professora-pesquisadora; já na atividade avaliativa que retoma o ditado das pseudopalavras, em vez de a professora ditar as pseudopalavras, os alunos receberam 20 áudios com as pseudopalavras, por meio do aplicativo *WhatsApp*, para que pudessem registrá-las, verificá-las e corrigi-las, se necessário.

Vale mencionar que a ideia de gravar as pseudopalavras surgiu depois que o ditado fora aplicado. No entanto, sabe-se que o ideal seria proceder dessa maneira desde a primeira aplicação. Qualquer diferença metodológica na aplicação pode interferir nos resultados, de modo que a melhoria identificada pode não ser decorrente da aprendizagem em si, mas apenas

da mudança de aplicação. Consequentemente, sugere-se que, tanto na atividade diagnóstica quanto na atividade avaliativa, o ditado seja feito por meio de áudios.

A segunda mudança diz respeito à letra (c) do exercício (2), na atividade de intervenção. O enunciado diz o seguinte: “Na questão anterior, você deve ter percebido que, com o lábio no mesmo formato, conseguimos reproduzir dois sons diferentes. Identifique-os em cada uma das imagens apresentadas na questão anterior”. Os alunos tiveram muita dificuldade para resolver essa questão, visto que isolar um fonema é, de fato, algo bastante complexo. Por isso, sugere-se que a atividade seja reformulada desta maneira: “Na questão anterior, você deve ter percebido que, com o lábio no mesmo formato, conseguimos reproduzir dois sons diferentes. Identifique-os em cada uma das imagens apresentadas na questão anterior. Para isso, você vai reproduzir o formato do lábio da imagem e pronunciar, pelo menos, duas palavras que comecem com letras diferentes. Em seguida, identifique a letra inicial de cada palavra”. Espera-se que, assim, os alunos compreendam e resolvam melhor a questão. Entretanto, vale ressaltar que a intervenção do professor, principalmente nessa questão, é essencial.

Por fim, a terceira mudança concerne à letra (a) do exercício (3), na atividade de intervenção. A questão retoma os pares de palavras utilizado na questão (1), e o comando é “Sublinhe, em cada um dos pares, as letras que representam os sons que diferenciam as palavras”. Durante a análise das respostas dos alunos, percebeu-se que, dos seis pares de palavras, somente em um os grafemas que representam os sons que diferenciam as palavras está em posição de *onset* medial, os demais estão em *onset* absoluto. Por conseguinte, é necessário intercalar a posição dos grafemas para que o aluno não seja induzido ao erro, ao sublinhar de maneira mecanizada. Logo, sugere-se que se utilizem os seguintes pares de palavras:

- (1) Bato e pato.
- (2) Quatro e quadro.
- (3) Seco e cego.
- (4) Faca e vaca.
- (5) Caça e casa.
- (6) Xixi e Gigi.

Espera-se que, com as alterações retromencionadas, as atividades diagnóstica e de intervenção contribuam, significativamente, com a prática de diversos professores e pesquisadores. Tanto as atividades diagnósticas quanto as atividades de intervenção estão disponíveis, na íntegra, nos anexos desta pesquisa.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo Celso Beisiegel (1986):

a progressiva extensão das oportunidades de acesso à escola, em todos os níveis do ensino, para setores cada vez mais amplos da coletividade – ou, em outras palavras, o denominado processo de democratização do ensino – sem dúvida alguma aparece como o elemento central nas mudanças então observadas. Sob o impacto desta democratização das oportunidades, em poucas décadas, o antigo ensino criado e organizado para atender às necessidades de minorias privilegiadas vem sendo substituído por um novo sistema de ensino, relativamente aberto no plano formal e, pelo menos tendencialmente, acessível à maioria da população (BEISIEGEL, 1986, p. 383 *apud* OLIVEIRA, 2002, p. 666-667).

A partir do processo de democratização do ensino, tem-se repensado o processo de ensino-aprendizagem e buscado diferentes tipos de estratégias para trabalhar com uma nova clientela. Isso porque as oportunidades de acesso à escola não se restringem mais a um pequeno grupo basicamente homogêneo. Desde a universalização do Ensino Fundamental, no início dos anos 1970, boa parte da população passou a ter acesso à escola.

Trinta anos passaram-se desde a publicação do texto de Beisiegel (1986); entretanto, o processo de ensino-aprendizagem ainda continua sendo objeto de estudo de muitos pesquisadores em razão da complexidade. Além disso, considerando a heterogeneidade entre os alunos, as concepções de ensino e os conteúdos, bem como as mudanças sociais, entre outros aspectos, acredita-se que passarão mais 30 anos e que a tese central do trabalho de Beisiegel (1986) continuará sendo, em sua essência, pertinente e relevante.

Dito isso, preocupa-nos saber que, durante todo esse tempo, o ensino e a aprendizagem especificamente da norma ortográfica mostrou avanços pouco relevantes. Como afirma Morais (2007), um dos grandes pesquisadores da área:

em nosso país, em alguns círculos educacionais mais progressistas, instalou-se nos últimos anos uma atitude de negligência e de preconceito para com o ensino da ortografia. Numa atitude de oposição às propostas tradicionais que não priorizavam a formação de alunos leitores e produtores de textos, alguns professores passaram a adotar uma postura espontaneísta com relação ao ensino-aprendizagem da ortografia, acreditando que os alunos aprenderiam a escrever certo “naturalmente”, através do contato com livros e outros materiais escritos (Morais, 2007, p. 13).

Em pleno século XXI, ainda há profissionais que acreditam que o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, conseqüentemente do ensino da norma ortográfica, ocorre de maneira espontânea como a aquisição da fala. De fato, não é mais coerente tratar da

aquisição da leitura e da escrita, pois é preciso pensar na aprendizagem da leitura e da escrita. Isso significa repensar as estratégias que estão sendo utilizadas e sistematizar o uso das novas estratégias. No entanto, tudo isso somente será possível por meio de pesquisas.

Este estudo é um dos inúmeros que estão sendo realizados em busca de novas estratégias para o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. Conforme apresentado na Introdução, o objetivo geral deste trabalho foi verificar se alguns dos problemas de representação ortográfica cometidos por alunos do 8º ano do Ensino Fundamental tinham relação direta com a CF. Além disso, os objetivos específicos foram: (i) selecionar alunos que apresentassem dificuldade ortográfica relativa a relações fonografêmicas associadas a fonemas que se distinguem pelo traço da sonoridade (/p/ e /b/, /t/ e /d/, /f/ e /v/, /s/ e /z/, /k/ e /g/, /Σ/ e /Z/); (ii) submeter os sujeitos participantes da pesquisa, alunos matriculados no 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do interior do Estado do Rio de Janeiro, em período de contraturno escolar, a atividades de CF, que visaram a superar ou amenizar as dificuldades supracitadas; e (iii) comparar a representação ortográfica dos alunos envolvidos no processo, antes e após a aplicação das atividades de desenvolvimento de CF.

Por tratar-se de uma pesquisa de intervenção educacional de cunho interpretativo, primeiramente, foi necessário comprovar a pertinência da pesquisa. Então, aplicou-se uma atividade diagnóstica que consistia basicamente em um ditado com 20 pseudopalavras. Como resultado, 18% dos desvios ortográficos cometidos pelos sujeitos participantes referiram-se à troca de grafemas que representam fonemas que se opõem pelo traço da sonoridade, tais como: “p”/“b” (TIPEDO: *tibedo*), “t”/“d” (CADOPIGO: *katopigo*), “c”/“g” (COGRO: *cocro*) “f”/“v” (ZEFO: *zevro*) “s”/“z” (FUZASSE: *fusase*) e “ch”/“j” (XIJUPO: *jijupo*). De fato, esses alunos precisam conscientizar-se diante do uso de determinados grafemas em função dos fonemas que representam, isto é, necessitam retomar as relações fonografêmicas do PB para que possam amenizar ou superar as dificuldades de representação ortográfica.

Assim, elaborou-se um conjunto de atividades de intervenção visando a atingir os objetivos desta pesquisa. Ao analisar as respostas dos sujeitos participantes dessas atividades, constatou-se que era necessário desenvolver a CF desses estudantes, mais especificadamente a consciência fonêmica que trata do aspecto da percepção da sonoridade. Isso porque, até então, os discentes não haviam percebido que trocavam grafemas e, sobretudo, o que diferenciava esses grafemas. A professora-pesquisadora surpreendeu-se com essa informação; afinal, desde o 6º ano de escolaridade, vem sinalizando essa questão a eles. Diante

dessa constatação, fica evidente que o fato de o professor sublinhar, circular ou destacar com caneta marca-texto, nas produções textuais, a troca de grafemas, não significa que o aluno tenha se conscientizado do problema. É necessária, portanto, a elaboração de atividades específicas para essa finalidade.

Percebeu-se, também, que os sujeitos participantes tiveram muita dificuldade de isolar o fonema – habilidade de consciência fonêmica –, reconhecendo a complexidade da tarefa. Entretanto, sabe-se, também, que “é a consciência dos fonemas que possibilita às crianças entender como o alfabeto funciona - uma compreensão que é fundamental para aprender a ler e a escrever” (ADAMS *et al.*, 2006, p. 23).

A presente pesquisa, bem como as pesquisas em geral, tiveram uma série de aspectos positivos e limitações, algumas sanadas durante o período do ProfLetras, outras não, mas que servem de embasamento para pesquisas futuras. Alguns aspectos positivos desta pesquisa de intervenção educacional são:

- (i) O comprometimento dos sujeitos participantes durante todo o processo de pesquisa. Os alunos mostraram-se bastante receptivos à proposta, pois não faltaram ou chegaram atrasados aos encontros. Foi possível perceber a satisfação deles por contribuir com o mestrado da professora-pesquisadora.
- (ii) A mudança do olhar da responsável do aluno Leandro, o qual apresenta um desvio fonético relacionado ao encurtamento do freio da língua. Na primeira vez em que a escola conversou com a responsável, ela mostrou-se bastante indiferente ao problema. Entretanto, quando chamada novamente, recebeu informações referentes ao processo de pesquisa e aos resultados do aluno em questão. Assim, percebeu a seriedade do problema e comprometeu-se a encaminhá-lo para tratamento adequado e necessário.
- (iii) A percepção do fato de que, a partir do desenvolvimento de atividades que visam à amenização ou à superação de problemas ortográficos, é possível tratar de outras questões que, muitas vezes, passam despercebidas no dia a dia em sala de aula. A professora-pesquisadora sabia que o aluno Leandro tinha “língua presa”. Contudo, somente após a análise das respostas desse estudante, percebeu que o problema não somente interferia na produção escrita, como também na socialização.

Algumas das limitações desta pesquisa de intervenção educacional são:



(i) Ausência de uma intervenção piloto. Devido ao fato de esta pesquisa ser de cunho experimental, é de extrema importância que se faça uma intervenção piloto, isto é, que se apliquem as mesmas atividades com outro grupo para fins de observações, de modo que sejam evitados problemas de cunho metodológico que interfiram nos resultados. No entanto, devido ao baixo quantitativo de alunos que apresentavam o problema central, objeto desta pesquisa, e devido à falta de tempo hábil (fato que se agravou com o histórico de greve e recesso olímpico, os quais atrapalharam o cronograma previsto de intervenção), não foi possível separá-los em grupos e aplicar a intervenção piloto. Somente durante a análise dos resultados, identificaram-se algumas falhas metodológicas. Entretanto, em sua maioria, foi possível corrigir o problema.

(ii) A falta de tempo hábil para elaborar e aplicar atividades para o desenvolvimento da CF. Como se constatou que a consciência fonêmica dos alunos é pouco desenvolvida, o ideal seria elaborar e aplicar atividades em que os alunos deveriam segmentar as palavras em sons, conectar sons isolados para formar uma palavra, identificar palavras iniciadas e terminadas com o mesmo som, acrescentar e excluir sons iniciais para formar uma outra palavra, apontar palavras distintas pelo fonema inicial e transpor a ordem dos sons para formar uma palavra.

Além da percepção dos aspectos positivos e das limitações desta pesquisa, vale ressaltar que:

(i) O trabalho com pseudopalavras é válido; porém, exige muita atenção. Esta pesquisa visava a tratar de aspectos fonológicos da língua; por isso, o uso de pseudopalavras foi extremamente pertinente. Entretanto, na elaboração das pseudopalavras, consideraram-se o comprimento e a estruturação silábica, bem como a alternância de grafemas que representam fonemas surdos e sonoros. No entanto, quatro pseudopalavras apresentaram dificuldades fonotáticas, e o ditado foi reaplicado para corrigir o problema. Fica evidente, portanto, que, na criação de pseudopalavras, se trabalha com diferentes variantes.

(ii) O uso de perguntas abertas é fundamental. Durante a análise das respostas dos alunos, foi possível perceber que as perguntas abertas permitem que o pesquisador compreenda melhor o que os discentes pensam sobre o assunto tratado. Dessa forma, é possível avaliar melhor as estratégias utilizadas.

(iii) A produção oral dos alunos é mais desenvolvida que a escrita. Foi possível perceber que, ao falar sobre suas respostas, os alunos as detalharam bem; no entanto, ao registrá-las, foram

bastante sucintos. Sendo assim, é extremamente importante gravar a aplicação das atividades, haja vista que as conversas são materiais ricos para o pesquisador.

Portanto, pode-se afirmar que os sujeitos participantes avançaram, significativamente, em termos de desenvolvimento da CF. Afinal, esses alunos passaram a observar e a debruçar-se sobre a escrita de um jeito que até então não faziam. Outrossim, é imperioso destacar que esta pesquisa impactou positivamente na vida escolar desses alunos, sobretudo na prática docente da professora-pesquisadora, principalmente ao fazê-la perceber que diferentes problemas exigem diferentes estratégias e que os estudantes devem ser levados a perceber o problema. Somente assim, é possível aplicar atividades que visem à amenização ou à superação de questões específicas, sem deixar, todavia, de tratar dos objetivos do bimestre. Por derradeiro, toda a comunidade escolar passa a ter um olhar especial ao processo de pesquisa.

Para finalizar, retomo os questionamentos feitos anteriormente: Se inúmeras pesquisas têm comprovado que a Consciência Fonológica é uma habilidade primordial no processo de alfabetização, por que o Brasil não dissemina tal informação nos Cursos de formação de professores alfabetizadores? Por que o Brasil insiste em alfabetizar a partir de métodos que não evidenciam a relação existente entre grafema e fonema? Por que o Brasil não investe nos métodos que priorizam as correspondências grafêmico-fonêmicas? Por que o Brasil não faz como os Estados Unidos, a Inglaterra e a França que a partir dos resultados desastrosos modificou sua metodologia de alfabetização?

De fato, algo precisa ser feito! Não dá mais para fingir que nada está acontecendo.

Sabe-se que o processo de alfabetização é extremamente complicado. Isso por que, a criança precisa representar um sistema que é abstrato. Assim sendo, ela necessita de habilidades cognitivas complexas que se desenvolvem de forma peculiar em cada indivíduo.

Diante da complexidade do processo de alfabetização, é preciso repensar a formação do professor alfabetizador. Ensinar a criança a representar os sons da nossa língua através dos grafemas exige o domínio de diferentes facetas -linguística, interativa e sociocultural- e lamentavelmente, os cursos de formação do professor alfabetizador discutem tais questões de forma muito superficial.

Além disso, é preciso superar a ideia de que o sucesso ou o fracasso da alfabetização está pautado no método. Mais importante que discutir o método é discutir o fundamento de

cada método. De fato, a criança precisa aprender as relações fonográfêmicas. Contudo, vários métodos podem cumprir este papel.

O fato é que na década de 70 inúmeras crianças reprovavam o 1º ano. Com o advento dos ciclos de alfabetização, o problema passou a ser no 3º ano. Atualmente, tem se estendido, infelizmente, até os anos finais do Ensino Fundamental como se pode ver nesta pesquisa.

## REFERÊNCIAS

- ADAMS, M. J. *Beginning to read: thinking and learning about print*. Cambridge, Massachusetts: MIT, 1990.
- ADAMS, M.J.; FOORMAN, B. R.; LUNDBERG, I.; BEELER, T. **Consciência Fonológica em Crianças Pequenas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ALBANO, E. (ex da MOTTA MAIA). **A negação da criança. Reflexões sobre as bases empíricas da teoria gerativo-transformacional**. 1975. Dissertação (Mestrado em Lingüística) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1975.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani. **Metodologia da pesquisa educacional**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- BALL, E.; BLACHMAN, B. *Does phoneme awareness training in kindergarten make a difference in early word recognition and developmental spelling?* **Reading Research Quarterly**, n. 26, v. 1, p. 49-66, 1991.
- BATISTA, A. S.; RESENDE DA COSTA, M. P. Competência metalinguística e produção escrita de surdos de diferentes abordagens comunicativas e educacionais. In: MARQUEZINI, M. C.; ALMEIDA, M. A.; TANAKA, E. D. (Org.), **Leitura, escrita e comunicação no contexto da educação especial**, Londrina: Editora da Universidade Estadual de Londrina, 2003, p. 39-50.
- BEILLEROT, J. A Pesquisa: esboço de uma análise. In: ANDRÉ, M. (Ed.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2001. p.71-90.
- BEISIEGEL, C.R. Educação e sociedade no Brasil após 1930. In: Fausto, B. (Org.). **História geral da civilização brasileira**. 2. ed. São Paulo: DIFEL, 1986. t. 3, v. 4, p. 381-416.
- BERTELSON, P.; GELDER, B.; TFOUNI, L. V.; MORAIS, J. *Metaphonological abilities of adult illiterates: new evidence of heterogeneity*. **European Journal of Cognitive Psychology**, n. 1, p. 239-250, 1989.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004.
- \_\_\_\_\_, S. M.; CASTANHEIRA, S. F.; MACHADO, V. R. **A formação do professor como agente letrado**. São Paulo: Contexto, 2013.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *et al.* O papel da oralidade na aquisição da cultura letrada. In: HEINIG, O. L. e FRONZA, C. de A. (Orgs.). **Diálogos entre linguística e educação**. Blumenau: Edifurb, 2010. p. 187-205.
- BRADLEY, L.; BRYANT, P. *Categorising sounds and learning to read: a causal connection*. **Nature**, n. 301, v. 5899, p. 419-421, 1983.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. **Educação inclusiva** : v. 3 : a escola / coordenação geral SEESP/MEC ; organização Maria Salete Fábio Aranha. – Brasília : Mec/SEE, 2004.

BURGEMEISTER, B.; BLUM, L.; LORGE, I. **Columbia**, 1971.

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. **Rev. Fac. Educ.** v.24, n.2. São Paulo. Jul/Dez. 1998.

BYRNE, B.; FIELDING-BARNSLEY, R.. *Phonemic awareness and letter knowledge in the child's acquisition of the alphabetic principle.* **Journal of Educational Psychology**, v.81,n.3, p. 313-321,1989.

\_\_\_\_\_. *Evaluation of a program to teach phonemic awareness to young children.* **Journal of Educational Psychology**, v.83, n.4, p. 451-455, 1991.

\_\_\_\_\_. *Evaluation of a program to teach phonemic awareness to young children. A 1-year follow-up.* **Journal of Educational Psychology**, v.1, p. 104-111, 1993.

BYRNE, B. Treinamento da consciência fonêmica em crianças pré-escolares: por que fazê-lo e qual o seu efeito? In: CARDOSO-MARTINS, C. (Org.). **Consciência fonológica e alfabetização.** Petrópolis: Vozes, 1995, p. 37-67.

CALFEE, R.; LINDAMOOD, P.; LINDAMOOD, C. *Acoustic phonetic skills and reading: Kindergarten through twelfth grade.* **Journal of Educational Psychology**, v. 64, p. 293-298, 1973.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. **Prova de consciência fonológica:** desenvolvimento de dez atividades da pré-escola à segunda série. Temas sobre desenvolvimento, n. 7, v. 37, p. 14-20, 1998.

CAPOVILLA, F. C.; MARCILIO, L. F.; CAPOVILLA, A. G. S. Teste de Competência de Leitura Silenciosa de Palavras (TCLP) para avaliação coletiva em sala de aula e de crianças com paralisia cerebral. In: RIBEIRO DO VALLE, L. E. L.; CAPOVILLA, F. C. (Orgs.), **Temas multidisciplinares de neuropsicologia e aprendizagem.** São Paulo, SP: Tecmedd, 2004b, p. 655-679.

CARDOSO-MARTINS, C. (Org.). **Consciência fonológica e alfabetização.** Petrópolis: Vozes, 1995a.

\_\_\_\_\_. *Sensitivity to Rymes, Syllables, and Phonemes in Literacy Acquisition in Portuguese.* **Reading Research Quarterly**, v. 30, n. 4, p. 808-828, oct./nov./dec., 1995.

CARRAHER, T. N.; REGO, L. L. B. Desenvolvimento cognitivo e alfabetização. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, n. 65, p. 38-55, 1984.

COIMBRA, M. A habilidade metafonológica em crianças de cinco anos. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v.32, n. 4, p. 61-79, 1997.

CRISTÓFARO SILVA, T. **Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios.** 4 ed. São Paulo: Contexto, 2001.

CUNHA, C.; LINDLEY, C. **Nova Gramática do Português Contemporâneo.** 6. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2013.

DE LEMOS, M. T. G. **A língua que me falta: uma análise dos estudos em aquisição da linguagem.** Tese de Doutorado, Unicamp, 1994.

DEMO, P. **Pesquisa e construção do conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

\_\_\_\_\_. **Qualidade e modernidade da educação superior: discutindo questões de qualidade, eficiência e pertinência.** Educação Brasileira, Brasília, v.13, n. 227, 1991.

\_\_\_\_\_. **Educar pela pesquisa.** Campinas: Autores Associados, 2000.

ESCOLA MUNICIPALIZADA FRANCISCO TEIXEIRA DE OLIVEIRA. **Projeto Político Pedagógico.** Rio Claro, 2016.

FERNANDES, M. **Os segredos da alfabetização.** 2.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FLAVELL, J. *Speculations about the nature and development of metacognition.* In: WEINERT, F.; KLUWE, R. (Ed.) *Metacognition, motivation, and understanding.* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, p. 21-29, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, M. J.; SANTOS, A. L. **Contar (Histórias de) Sílabas.** Descrição e Implicações para o Ensino do Português como Língua Materna. Lisboa: Ed. Colibri/Associação de Professores de Português, p. 22-55; 79-84, 2001.

GARCIA, T.M. **Reciclagem neuronal: o espelhamento de grafemas na leitura de um silabário.** 324 f. Tese (Doutorado em Psicolinguística). Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

GERALDI, C.M. G.; VARANI, A.; DICKEL, A.; SOUZA, E.S. **Registrando a história vamos delineando (e complexificando) os significados que passam a constituição do professor pesquisador.** Trabalho apresentado no VIII Endipe, Florianópolis, maio 1996.

GOLDFELD, M. **Fundamentos da fonoaudiologia: linguagem.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

GOMBERT, J. E.; COLE, P. *Activités metalinguistiques, lecture et illettrisme.* In: KAIL, M.; FAYOL, M. *L'acquisition du langage.* Paris: PUF, v 2, p. 117-150, 2000.

GÖRSKI, E. M.; COELHO, I. Variação linguística e ensino de gramática. **Work. pap. linguíst.,** n. 10, v. 1, p. 73-91, Florianópolis, jan. jun., 2009.

GOSWAMI, U.; BRYANT, E. *Phonological skills and learning to read*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1990.

GUIMARÃES, L.A.P. **Conhecimentos didático-pedagógicos em ensino fundamental**. Rio de Janeiro, 2007.

HERNANDOREÑA, C. L. M. Introdução a teoria fonológica. In: BISOL, Leda (Org.). **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. 2. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 1999. p. 11-90.

JOU, G.; SPERB, T. **A Metacognição como Estratégia Reguladora da Aprendizagem**. [2005] Disponível em: <[www.scielo.br/prc](http://www.scielo.br/prc)> Acesso em: 06 jun.2016.

KATO, M. **O aprendizado da leitura**. São Paulo, Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1995. (Fundamentos).

KLEIMAN, Â. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva social da escrita**. Campinas, São Paulo: Mercado das letras, 1995.

LAMPRECHT, R. *et al.* **Aquisição fonológica do Português**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

\_\_\_\_\_. **Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa**. 2.ed.Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 1995.

LOPES, I. **Cenas de letramentos sociais**. Programa de pós-graduação em Letras da UFPE. Coleção Teses. Recife, 2006.

LÜDKE, M. **O professor, seu saber e sua pesquisa**. Educação & Sociedade, ano XXII, nº 74, Abril/2001.

MALUF, M.; BARRERA, S. **Consciência fonológica e linguagem escrita em pré-escolares**. Psicologia: Reflexão e Crítica, v. 10, n. 1, Porto Alegre, 1997.

MELO, S. M. M. S. **Processos fonológicos presentes na escrita: um estudo de caso com alunos do 9º ano de uma escola da rede estadual do Recife / Sandra Maria Mendes Souza e Melo**. – Recife: O Autor, 2015.

MIRA MATEUS, M. H. **Sobre a Natureza Fonológica da Língua Portuguesa**. Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa FLUL, Instituto de Linguística Teórica e Computacional ILTEC, 2006.

MORAIS, A. G. A norma ortográfica do português: o que é? para que serve? como está organizada? In: SILVA, Alexsandro da.; MORAIS, Artur Gomes de. e MELO, Kátia Leal Reis de. (Orgs.) **Ortografia na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007a.

MORAIS, J. **A arte de ler**. São Paulo: UNESP, 1996.

\_\_\_\_\_. **Criar leitores:** para professores e educadores. – Barueri, SP: Minha Editora, 2013.

MORAIS, J., BERTELSON, P.; CARY, L.; ALEGRIA, J. *Literacy training and speech segmentation*. *Cognition*, n. 24, p. 45-64, 1986.

MORAIS, J., CONTENT, A., CARY, L.; MEHLER, J.; SEGUI, J. *Syllabic segmentation and literacy*. *Language and Cognitive Processes*, n.4, p. 57-67, 1989.

MORAIS, J.; MOUSTY, P.; KOLINSKY, R. *Why and how phoneme awareness helps learning to read*. In: HULME, C.; JOSHI, R. M. *Reading and spelling: development and disorders*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, p. 127-151, 1988.

MORTATTI, M. R. L. **História dos métodos de alfabetização no Brasil.**[2006] Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf\\_mortatti\\_histtextalfbbr.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortatti_histtextalfbbr.pdf)> Acesso em: 03 abr. 2015.

NASCIMENTO, A.C. **Análise fonotática na produção textual escrita de alunos dos anos finais do ensino fundamental:** distinção entre sons vozeados e desvozeados. Três Lagoas: Câmpus de Três Lagoas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. 110f. (Dissertação de mestrado profissional em Letras), 2015.

NELSON, T.; NARENS, L. *Why investigate Metacognition?*. In: METCALFE, J.; SHIMAMURA, A. P. (Ed.). *Metacognition. Knowing about knowing*. Cambridge, MA: MIT Press, 1996, p. 1-27.

NOBILE, G.G.; BARRERA, S.D. Análise de erros ortográficos em alunos do ensino público fundamental que apresentam dificuldades na escrita. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 15, n. 2, p. 36-55, ago. 2009.

NUNES, C.; FROTA, S.; MOUSINHO, R. Consciência Fonológica e o processo de aprendizagem de leitura e escrita: implicações teóricas para o embasamento da prática fonoaudiológica. **Rev. CEFAC**, n. 11, v. 2, p. 207-212, Abr-Jun, 2009.

OLIVEIRA, R. P. **Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade:** uma análise histórica. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 661-690, out. 2007 687 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a0328100>> Acesso em: 10 nov. 2016.

PERINI, M. A. Sobre língua, linguagem e Linguística: uma entrevista com Mário A. Perini. **ReVEL**. v. 8, n. 14, 2010. Disponível em: [www.revel.inf.br](http://www.revel.inf.br).

PONTE, J. P. Pesquisar para compreender e transformar a nossa própria prática. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 37-66, 2004.

POSSENTI, S. Sobre a natureza dos erros, especialmente os de grafia. In: LODI, Ana Cláudia B. *et al.* (Orgs.) **Letramentos e minorias**. Porto Alegre: Meditação, 2002.

QUADROS, R. M. **Teorias de aquisição da linguagem**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.



QUEIROZ, E. F.; PEREIRA, A. S. Negligência com a consciência fonológica e o princípio alfabético. *In*: BORTONI-RICARDO; MACHADO, V. **Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 31- 43.

READ, C.; ZHANG, Y.; NIE, H.; DING, B. *The ability to manipulate speech sounds on knowing alphabetic reading*. *Cognition*, n. 24, p. 31-34, 1986.

REBELO, J. A. S. **Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico**. Portugal: Edições Asa, 1993.

RIOS, A. **Competências Fonológicas na Transição do Pré-escolar para o 1º Ciclo do Ensino Básico**. Dissertação de Mestrado. Universidade de Aveiro, 2009.

ROBERTO, T. M. G. **Fonologia, fonética e ensino: guia introdutório**. São Paulo: Parábola, 2016.

SALLES, J. F. O uso de rotas de leitura fonológica e lexical em escolares: relações com compreensão, tempo de leitura e consciência fonológica. **Dissertação de Mestrado**. Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 2006.

SCLIAR-CABRAL, L. **A explicação linguística em gramáticas emergentes**. Tese. (Doutorado em Linguística). FFLCH, Universidade de São Paulo, 1997a.

\_\_\_\_\_. **Alguns problemas metodológicos em aquisição da linguagem**. Anais do 2º Encontro Nacional de Linguística. Rio de Janeiro: PUCRJ, p. 289-305, 1977b.

\_\_\_\_\_. **O modelo de Fillmore e as gramáticas emergentes**. Revista Brasileira de Linguística, v. 4, n. 2, p. 79-134, 1977c.

\_\_\_\_\_. **Princípios do sistema alfabético do português do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2003b.

\_\_\_\_\_. **Sistema Scliar de Alfabetização – Roteiros para o professor: 1º Ano**. Florianópolis: Editora Lili, 2012.

SCHÖN, D. A. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Aldershot Hants: Avebury, 1983.

SEABRA, A. G.; CAPOVILLA, F. C. **Problemas de Leitura e escrita: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica**. 6. ed. São Paulo: Memnon, 2011.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA (SEB). **Pró-letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem**, - ed. rev. e ampl. Incluindo SAEB/Prova Brasil matriz de referência/ Secretaria de Educação Básica – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

SOARES. M. Letramento e alfabetização. As muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, jan. /fev. /mar. /abr., n 25, p. 1-17, 2004.

\_\_\_\_\_. Alfabetização. *In*: PINSKY, Jaime. **O Brasil no contexto 1087-2007**. São Paulo: Contexto, 2007. p. 99- 107.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.

SOUZA, R. C. C. R. A complexidade, a escola e o aprender-ensinar. *In*: MONTEIRO, F. M. de A. **Educação como espaço da cultura**. V.II Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste. ANPEd. EdUFMT, 2006, p. 145-161.

SPÍNDOLA, R. A.; PAYÃO, L. M. C.; BANDINI, H. H. M. Abordagem fonoaudiológica em desvios fonológicos fundamentada na hierarquia dos traços distintivos e na consciência fonológica. **Rev CEFAC**, São Paulo, v.9, n.2, p. 180-189, abr-jun, 2007.

STAMPA, M. **Aquisição da leitura e da escrita: uma abordagem teórica e prática a partir da Consciência Fonológica**. Rio de Janeiro: Wak, 2009.

STAUDT, L.B.; FRONZA, C.A. O *onset* complexo na aquisição da fala: um estudo longitudinal com base na teoria da otimidade. **Anais do IX Encontro do CELSUL**. Palhoça, SC, out. 2010.

STERNBERG, R. **Psicologia cognitiva**. Porto Alegre, RS: ArtesMédicas, 2000.

STENHOUSE, L. **An introduction to curriculum research and development**. London: Heineman Educational, 1975.

STOEL-GAMMON, C. *Baby talk in Brazilian Portuguese*. **Rev. Bras. de Linguística**, v. 3, n. 1, p. 22-26, 1976a.

STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

TORGESSEN, J.K.; WAGNER, R.K.; RASHOTTE, C.A. *Longitudinal Studies of Phonological Processing and Reading*. **Journal of Learning Disabilities**. n. 27, v. 5, p. 276-286, 1994.

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

WALLACH, L.; WALLACH, M.; DOZIER, M. G.; KAPLAN, N.E. *Poor children learning to read do not have trouble with auditory discrimination but do have trouble with phoneme recognition*. **Journal of Educational Psychology**, n. 69, p. 36-39, 1977.

ZORZI, J.L. As trocas surdas/sonoras no contexto das alterações ortográficas. *In*: MARCHESAN, I. Q. (Org.) **Tópicos em Fonoaudiologia**. V. II, Lovise, 1995.

## APÊNDICES

### Atividades diagnósticas:

- 1) Leia o texto abaixo:

#### Mirimi e Gissitar

Era uma vez dois trafelnos: Mirimi e Gissitar. Os dois trafelnoseporavam longe das perlogas. Um masto, porém, um dos trafelnos, Mirimi, felnou que ramalia rizar e aror uma perloga. Gissitar regou muito. Ele rurbia que Mirimi não rizaria mais da perloga. Gissitarfelnou, felnou, regou, regou, mas nada. Mirimi estava leruado: ramalia rizar e aror uma perloga. No masto do fabeti, Mirimi rizou muito lonto. No meio do fabeti, proceuGissitar e os dois rizavam ateli. Gissitar não ramaliaclenarMirimi

#### QUESTÕES PARA SEREM RESPONDIDAS ORALMENTE:

- a) O que você achou do texto que acabou de ler?
- b) Quem eram os dois trafelnos?
- c) Onde eporavam?
- d) O que aconteceu?
- e) No 5º período, a que se refere o pronome “ele”?
- f) Quem felnou?
- g) Mirimi estava leruado para quê?
- h) O que aconteceu no masto do fabeti?
- i) Por que Gissitar rizou com Mirimi?
- j) Você foi capaz de responder a quantas questões?
- k) Você conhece as palavras *trafelnos*, *eporavam*, *felnou*, *leruado*, *mastodo fabeti* e *rizou*? O que significam?

- 2) Você percebeu que a maioria das palavras do texto “Mirimi e Gissitar” são pseudopalavras, ou seja, palavras inventadas? Desafio você a participar de um ditado de pseudopalavras. E aí? Você topa? Será que vai conseguir prestar atenção e escrever exatamente o que ouviu?

- |               |               |                 |                 |
|---------------|---------------|-----------------|-----------------|
| (1) Tipedo.   | (6) Coga.     | (11) Sixa.      | (16) Drita.     |
| (2) Pabo.     | (7) Sizabofe. | (12) Tofeducha. | (17) Cadufreve. |
| (3) Bocaga.   | (8) Vezijaso. | (13) Plutojixa. | (18) Degofe.    |
| (4) Cadopigo. | (9) Fuzasse.  | (14) Xijupo.    | (19) Tibrapa.   |
| (5) Dute.     | (10) Zefo.    | (15) Bude.      | (20) Cogro.     |

### Atividades de intervenção:

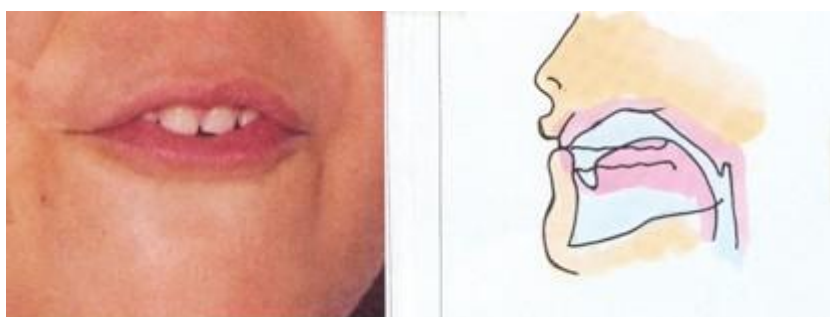
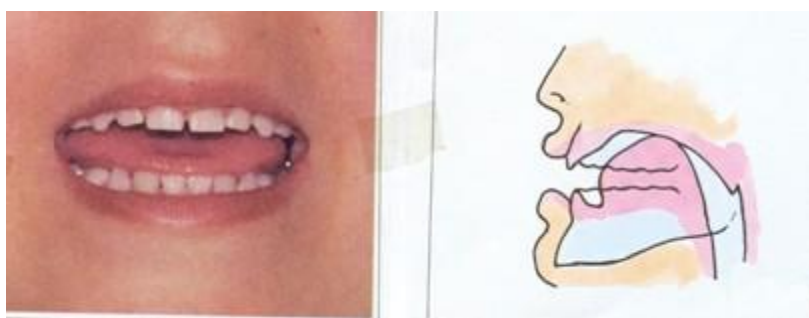
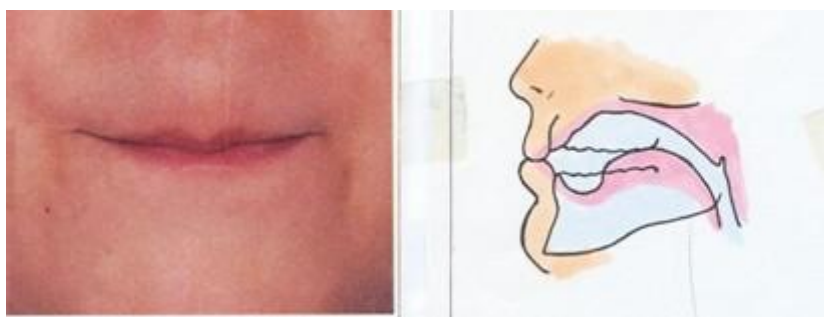
#### CONCEITUANDO

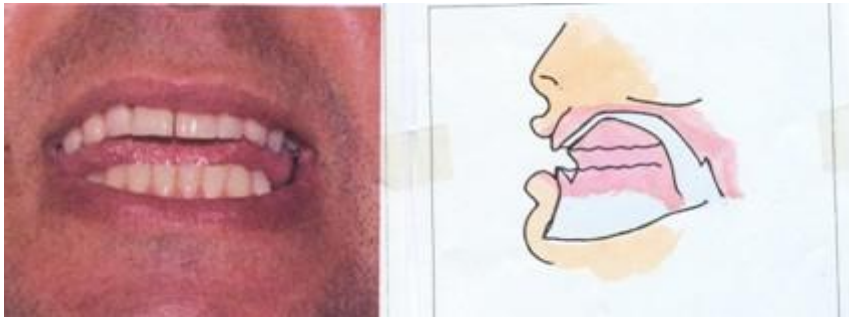
- 1) Agora, observe os pares de palavras a seguir:

- (1) Bato e pato.
- (2) Quatro e quadro.
- (3) Seco e cego.
- (4) Faca e vaca.
- (5) Caça e casa.
- (6) Xixi e Gigi

- a) O que chamou sua atenção com relação a cada um dos pares acima?
- b) Podemos afirmar que a mudança de um único som altera o significado da palavra?
- c) Seu professor irá pronunciar cada um dos pares acima lentamente, em seguida faça o mesmo. O que pode perceber?

2) Observe as imagens a seguir:






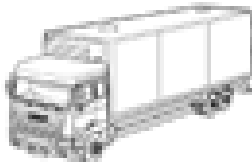






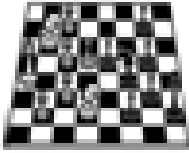

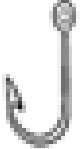




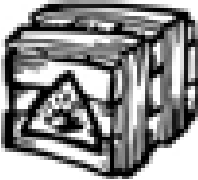
- a) Você conseguiu identificar o som que está sendo produzido de acordo com o formato do lábio?
- b) Reproduza as imagens acima usando seus lábios e, em seguida, sem alterar essa posição, tente emitir um som. O que você pode perceber?
- c) Na questão anterior, você deve ter percebido que, com o lábio no mesmo formato, conseguimos reproduzir dois sons diferentes. Identifique-os em cada uma das imagens apresentadas na questão anterior. Para isso, você vai reproduzir o formato do lábio da imagem e pronunciar, pelo menos, duas palavras que comecem com letras diferentes. Em seguida, identifique a letra inicial de cada palavra.
- d) Se nossa boca está no mesmo formato e o ar está saindo do mesmo jeito, em sua opinião, o que diferencia cada um desses sons que você identificou nas imagens acima?
- e) Com o auxílio do seu professor, prepare a produção dos sons identificados nas imagens, como se fosse realizá-los, mas sem produzi-los completamente, com a mão em seu pescoço. O que você percebeu?
- f) Para finalizar, escreva um parágrafo sobre o que entendeu com relação aos exercícios acima.

## EXERCITANDO












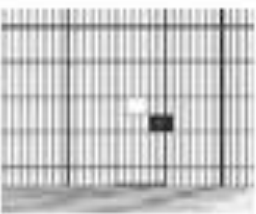


- 3) Utilizando os pares de palavras do exercício nº 1:
- Sublinhe, em cada um dos pares, as letras que representam os sons que diferenciam as palavras.
  - Agora, utilizando o recurso aprendido no exercício anterior, de colocar a mão no pescoço e perceber qual consoante vibra e qual não vibra, coloque as letras identificadas na questão a nas respectivas colunas.

Letras que representam som que <b>VIBRA</b> quando pronunciado	Letras que representam som que <b>NÃO</b> <b>VIBRA</b> quando pronunciado

- 4) Consultando a tabela acima, complete as palavras abaixo. Fique atento! Faça uso do que aprendeu, colocando a mão no pescoço, se tiver dúvida sobre qual letra colocar!

	__ANQUECA		CAR__UEIRO
	A__ÚCAR		__RIGIDEIRA
	__OLANTE		__ARRIL
	CA__ADO		RINOCERON__E
	__ADREZ		__AMELO
	AN__OL		CADEA__O
	AS__IRADOR		__EMADA
	CAM__ALHOTA		CAI__OTE



	__RATELEIRA		NATURE__A
	BI__LIOTECA		__IPO
	__AMANDUA		A__LETA
	__ERRUGA		__IVELA
	__OLAR		BI__E
	ME__ANI__O		__RADE
	__ROCHE		RAS__ADO

